

Gildete da Silva Amorim M. Francisco
Gláucio de Castro Júnior
(Organizadores)

**Formação de
Professores e Intérpretes
Educativos
para Produção de
Materiais Bilíngues**



Editora
Arara
Azul

GOVERNO FEDERAL

PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Luiz Inácio Lula da Silva

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Camilo Santana

SECRETARIA EXECUTIVA

Maria Izolda Cela de Arruda Coelho

**SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS, DIVERSIDADE E INCLUSÃO**

Maria do Rosário Figueiredo Tripodi

DIRETORIA DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

Falk Soares Ramos Moreira

COORDENAÇÃO GERAL DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO

Marisa Dias Lima

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

REITOR

Antônio Claudio Lucas da Nóbrega

VICE-REITOR

Fábio Passos

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

Leila Gatti Sobreiro

CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Coordenadora Regina Célia Moreth Bragança

DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS

Chefe Thaíse Pereira Bastos Silva Pio

COORDENAÇÃO DE CURSO DE EXTENSÃO

Gildete da Silva Amorim Mendes Francisco

FINANCIAMENTO DO PROJETO

Ministério da Educação

**Gildete da Silva Amorim M. Francisco
Gláucio de Castro Júnior**
(Organizadores)

Formação de Professores e Intérpretes Educacionais para Produção de Materiais Bilingües

Petrópolis 2023



Copyright © Editora Arara Azul Ltda, 2023

Produção editorial
EDITORA ARARA AZUL

Rua A, Condomínio Vale da União, casa 20
25725-055 – Araras, Petrópolis – RJ
Cel/WhatsApp: (24) 98828-2148
E-mail: eaa@editora-arara-azul.com.br
www.editora-arara-azul.com.br

Todos os direitos reservados. A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação do copyright (Lei 9.610/98).

Os conceitos emitidos neste livro são de inteira responsabilidade dos autores.

Gerência de produção

Clélia Regina Ramos
Karine de Fátima Antunes da Costa

Projeto Gráfico de Capa e Miolo

Gleide Ferraz

Editores Eletrônicos

Gleide Ferraz

Revisão

Fátima Cristina Kneipp Borde
Gisele Hannickel Wayand

Organizadores

Gildete da Silva Amorim M. Francisco
Gláucio de Castro Júnior

Autores

Gildete da Silva Amorim M. Francisco
Gláucio de Castro Júnior
Ana Regina e Souza Campello
Maysa Ramos Vieira
Janaina Aguiar Peixoto
Flávia Medeiros Álvaro Machado
Edna Mara Domingos Correia da Silva
Valeria Fernandes Nunes
Osilene Cruz
Nayla Schenka-Ribeiro
Paula Santos
Rosana Prado
Luiz Cláudio de Oliveira Antonio
Isabelle de Araujo Lima Souza
Arina Martins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Formação de professores e intérpretes educacionais para produção de
materiais bilíngues [livro eletrônico]. – Petrópolis, RJ : Editora Arara
Azul, 2023. PDF

Bibliografia.

ISBN 978-85-8412-047-5

DOI - <https://doi.org/10.29327/5200627>

1. Educação bilíngue 2. Intérpretes para surdos 3. Libras - Língua
Brasileira de Sinais 4. Professores - Formação.

23-151383

CDD-370.1175

Sumário

Apresentação 7

Prefácio 9

Formação de Professores e Intérpretes de Libras
Educativas para Produção de Materiais Bilíngues 17
Gildete da Silva Amorim M. Francisco – UFF
Gláucio de Castro Júnior – UnB

Estudo de imagem: Visualidade na Educação de
Surdos 47
Ana Regina e Souza Campello – Desu/Ines

A Relação dos Fatos Históricos e Culturais com a Obra
Literária Bilíngue *O Passarinho Diferente* 71
Maysa Ramos Vieira – UFPB
Janaina Aguiar Peixoto – UFPB

Os Esforços Cognitivos e os Impactos Emocionais
que Envolvem a Tarefa da Tradução/Interpretação no
Contexto Educacional 97
Flávia Medeiros Álvaro Machado – Ufes
Edna Mara Domingos Correia da Silva – Ufes

Produção Artística em Libras: Formação de Professores e Intérpretes 131

Valeria Fernandes Nunes – UFRJ

Currículo Lattes para Acadêmicos Surdos: Foco no Letramento em Perspectiva Bilíngue e no Método Leitura Fácil 155

Osilene Cruz – Ines

Nayla Schenka-Ribeiro – Ines

Paula Santos – Ines

Materiais Didáticos para Surdos: Entre os Remendos das Adaptações e a Potencialidade das Criações 183

Rosana Prado – UFF

Luiz Cláudio de Oliveira Antonio – UFF

Interação em Sala de Aula entre Professora Ouvinte Bilíngue em Formação Inicial e Alunos Surdos: Um Olhar Sobre a Construção Conjunta do Conhecimento 207

Isabelle de Araujo Lima Souza – UFF

Propostas de Ensino Visuoespaciais na Educação de Surdos 233

Arina Martins – FME/Uerj-FFP

Apresentação

O livro *Formação de Professores e Intérpretes Educacionais para Produção de Materiais Bilíngues* resulta do desenvolvimento das pesquisas na área de produção de materiais bilíngues no ambiente educacional de Surdos, em vista da necessidade de qualificar professores e intérpretes educacionais para produção desses materiais, atuando de forma acessível em ambientes educacionais e propiciando o direito linguístico à Comunidade Surda. Com muita alegria apresentamos esta obra, com o desejo de dar continuidade a uma série de escritos resultantes de nossas pesquisas científicas, experiências colegiadas com o público da Educação Bilíngue de Surdos. Nossa trajetória na Comunidade Surda não é recente, nos agregamos a amigos pesquisadores, professores que têm procurado olhar para a educação bilíngue de Surdos observando suas singularidades e potencialidades, preocupando-se com sua aprendizagem acima de tudo. Nossa

obra aborda as preocupações com a formação de sujeitos Surdos com direitos e deveres, com características singulares rompendo barreiras linguísticas em prol da difusão da língua de sinais.

Gildete da Silva Amorim M. Francisco
Gláucio de Castro Júnior

Prefácio

Duas décadas após o reconhecimento da língua de sinais em todo território nacional, pela Lei 10.436/2002, e a regulamentação desta pelo Decreto 5.626/2005, houve um avanço significativo no espaço educacional. Atualmente, o bilinguismo é a base educacional e tem como proposta de ensino o acesso a duas línguas no contexto escolar, a língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua.

Apesar de todo o avanço no campo das legislações, o processo educacional bilíngue ainda está em construção e a formação de professores para atuar neste campo ainda está em processo. Na maioria das vezes, os alunos são incluídos sem um preparo prévio ou estudos mais aprofundados por parte da equipe pedagógica, que passa a fazer parte desse espaço bilíngue.

É na proposta bilíngue que surge a figura do intérprete de língua de sinais no espaço educacional. É por

meio do intérprete educacional que o aluno será ensinado respeitando sua primeira língua (L1), a língua de sinais.

Esta obra tem como foco esse profissional, o Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais, e o professor, que atuam nesse espaço educacional bilíngue. Para tanto, o livro está organizado em nove capítulos.

Iniciamos com o capítulo escrito por Gildete da Silva Amorim Mendes Francisco, da Universidade Federal Fluminense (UFF), e por Gláucio de Castro Júnior, da Universidade de Brasília (UnB). O texto *Formação de Professores e Intérpretes de Libras Educacionais para Produção de Materiais Bilíngues* trata sobre a importância da formação tanto para professores como para intérpretes que tenham como objetivo a produção de materiais bilíngues que possam ser utilizados no sistema de ensino, sendo classes bilíngues, escolas bilíngues ou atendimentos educacionais especializados – AEE. Os autores descrevem a importância significativa que estes profissionais têm na elaboração de materiais bilíngues. Com esse objetivo, apresentam autores da Comunidade Surda que desenvolveram pesquisas voltadas para a análise de materiais bilíngues pautados em um embasamento teórico desenvolvido nos aspectos educacionais e sociais. Os autores fecham o belíssimo texto destacando a importância da pesquisa como forma de registro sobre o papel destes profissionais na elaboração de material didático.

O segundo capítulo é da renomada autora Professora Dra. Ana Regina e Souza Campello, Professora do Instituto

Nacional de Educação de Surdos (Ines). O texto intitulado *Estudo de Imagem: Visualidade na Educação de Surdos* tem como ponto de discussão a base da visualidade como ponto central para a organização de formações de docentes, tradutores e intérpretes de língua de sinais e como ponto de construção de materiais didáticos. No texto há grande destaque para as falhas nas propostas metodológicas utilizadas no ambiente educacional, devido ao desconhecimento do uso visual no ambiente de ensino. Neste ponto é apresentado como a proibição do uso da língua de sinais traz ainda uma ferida no processo de ensino. Conceitos como percepção visual e sua importância; o uso de sinais e gravuras como forma da captação de sinais e percepção visual; o ver linguístico da língua de sinais e o uso de imagens como forma de gerar conceito são a base desse importante texto. A autora finaliza demonstrando como a “experiência visual”, destacada entre aspas por ela mesma, se faz significativa na sua atividade humana e no compreender do mundo.

O terceiro capítulo traz a beleza da fábula *O passarinho diferente* como uma representação da Cultura e da Comunidade Surda atrelada aos fatos históricos. As autoras Maysa Ramos Vieira e Janaina Aguiar Peixoto, ambas professoras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) apresentam a importância da cultura para uma comunidade estabelecer relação, laços e marcas de identidade de um determinado grupo. No texto, há uma ênfase especial sobre as produções culturais e literárias que ganham espaço de destaque no âmbito educacional e hoje são conside-

radas fortes instrumentos de uso nos processos de ensino em escolas e ambientes bilíngues. Fazem uma análise a partir do ponto histórico e cultural por meio da literatura surda e buscam na narrativa a estrutura visual que a língua de sinais possui. Como ponto central abordam os traços históricos narrados na fábula que representam a história do povo Surdo e descrevem os aparatos surdos. Fecham toda a escrita afirmando que a história do povo Surdo influencia as obras que por eles são produzidas e que produções artísticas como a fábula *O passarinho diferente* são marcos culturais e sociais, que podem ser vistos como forma de empoderamento e de representação social.

Na parte de pensamentos cognitivos temos o quarto capítulo, de Flávia Medeiros Álvaro Machado e Edna Mara Domingos Correia da Silva – ambas professoras da Universidade Federal de Espírito Santo (Ufes) –, *Os Esforços Cognitivos e os Impactos Emocionais que Envolvem a Tarefa da Tradução/Interpretação no Contexto Educacional*. O texto nos auxilia a ter um pensamento sobre a escolha lexical que é feita no processo de tradução e tem como objetivo compreender como se dá a relação entre o surdo, o professor e a sala de aula. Pensar sobre o processo cognitivo e para isso discutir a organização linguístico-pragmático-discursiva. No trabalho de tradutor e intérprete se faz necessário analisar os esforços cognitivos e elementos emocionais que este profissional realiza no ambiente escolar, principalmente quando se pensa no léxico especializado que está continuamente presente nas aulas, nos materiais, palestras e contextos bilíngues.

No capítulo cinco temos o texto *Produção Artística em Libras: Formação de Professores e Intérpretes*, da autora Valeria Fernandes Nunes – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O texto inicia indicando a necessidade de se investir na formação de Tradutores e Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa (TILSP) e professores que atuam com a Língua Brasileira de Sinais em espaços culturais. Destaca a necessidade de se diferenciar o sinalizar em ambientes formais e padrões como palestras de ambientes culturais como *shows*. Para tanto, analisa um belíssimo trabalho de extensão da UFRJ chamado SinalArt – Sinalizando Artes. O programa tem como princípio promover o estudo da Libras em diferentes contextos artísticos e com o apoio de produtores culturais e dos profissionais da Libras. No processo de análise foi possível identificar que todo o trabalho gerou bacharéis e licenciados da área de Libras que são futuros profissionais e serão um diferencial no espaço cultural.

A seguir, temos as professoras Osilene Cruz, Nayla Schenka-Ribeiro e Paula Santos – todas pesquisadoras do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines) – que tratam o tema *Currículo Lattes para Acadêmicos Surdos: Foco no Letramento em Perspectiva Bilíngue e no Método Leitura Fácil*. Trazem um texto muito interessante e importante para o espaço acadêmico, que é o letramento na perspectiva bilíngue, do método de leitura fácil utilizando o Currículo Lattes e que tem como público acadêmicos surdos. O texto tem como base de elaboração o grupo de Pesquisa Compreensão e Produção Escrita em Língua

Portuguesa como Segunda Língua: experiências, desafios e perspectivas, e o objetivo foi apresentar o resultado de um curso de extensão elaborado para discentes surdos de todo o Brasil. Como metodologia do trabalho tivemos a Pedagogia Visual, o Letramento Fácil e a Metodologia Ativa. O texto é de grande riqueza na forma de organização do material e principalmente nas várias formas de apresentação de como um curso pensando desde o início em língua de sinais faz toda a diferença.

E é com esse pensamento que iniciamos o sexto capítulo, intitulado *Materiais Didáticos para Surdos: Entre os Remendos das Adaptações e a Potencialidade das Criações*, dos autores Rosana Prado e Luiz Cláudio de Oliveira Antonio. Seguindo a linha de pensamento do texto anterior, este tem como objetivo entender qual a real concepção de materiais didáticos para educação de surdos. Para tanto, apresenta uma categorização, como: materiais didáticos adaptados, visuais e bilíngues. Os autores alertam que materiais adaptados não são necessariamente bilíngues ou visuais e que por sua vez os visuais não são apenas aqueles que possuem língua de sinais. A discussão é muito importante, pois coloca em discussão a questão das imagens, do significado de bilinguismo e, por fim, o uso da língua de sinais como um conceito de ser bilíngue.

A seguir, temos o texto de Isabelle de Araújo Lima Souza, da Universidade Federal Fluminense (UFF), intitulado *Interação em Sala de Aula entre Professora Ouvinte Bilíngue em Formação Inicial e Alunos Surdos: Um Olhar*

Sobre a Construção Conjunta do Conhecimento. O trabalho, que é um recorte de uma pesquisa realizada no mestrado, apresenta uma discussão sobre a interação na sala de aula dos alunos surdos com professores em formação. A base de análise ocorreu a partir de dados coletados em aulas de licenciatura com um aluno de Química que ocorreu a partir de um projeto de extensão. Todo o processo foi elaborado pela Análise das Conversas e, como a própria autora afirma, o aprendizado foi de grande valor para a discente participante do projeto, demonstrando, assim, o grande valor da extensão, do ensino e da pesquisa para a formação de professores e ainda mais para a formação de um professor em Libras, uma língua que precisa de contato com a Comunidade Surda. Ler esse texto me fez pensar muito em como nós, professores, devemos sempre incentivar a extensão.

O último capítulo tem como título *Propostas de Ensino Visuoespaciais na Educação de Surdos*, escrito por Ariana Martins. O trabalho, que é um recorte de mestrado, sob a influência de novas reflexões do doutorado da autora, tem como objetivo pensar sobre como ocorre o processo formativo de estudantes surdos, como se dá essa educação visual e quais os meios e técnicas de ensino visuoespaciais. O estudo foi realizado na Escola Municipal Paulo Freire e retrata o período entre 2017 a 2022, e traz como pano de fundo teórico os estudos Cartográficos. Para reconhecer esse ensino visuoespacial foram elaboradas oficinas e atividades voltadas para os alunos surdos. Como resposta a autora finaliza o texto indicando

que oficinas foi mais do que um aspecto visual, foi do corpo, do toque e do olhar.

E com esse último capítulo encantador, fechamos nosso Prefácio. Mais que indicamos para você, leitor, esta obra, que foi construída a várias mãos e todas com o mesmo objetivo: mostrar a beleza e a importância de uma Formação de professores e intérpretes educacionais como base da elaboração de materiais bilíngues. Desejamos uma ótima leitura para vocês!!

Patricia Tuxi – UnB

Formação de Professores e Intérpretes de Libras Educacionais para Produção de Materiais Bilíngues

Gildete da Silva Amorim M. Francisco

Gláucio de Castro Júnior

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi oficialmente reconhecida no Brasil a partir da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Desde então, aumentou a quantidade de professores Surdos e de profissionais Tradutores e Intérpretes da Língua de Sinais (TILS), especialmente devido à implementação de políticas públicas voltadas para a garantia dos direitos linguísticos, de comunicação e acessibilidade das pessoas Surdas.

Com base na crescente demanda por TILS nas mais diversas áreas – por exemplo, em debates políticos, propagandas eleitorais, educação, pesquisa, empresas, hospitais, igrejas e outras – estes profissionais precisaram se aperfeiçoar em determinados campos do conhecimento, utilizando metodologias específicas para melhor adequar seu trabalho às necessidades do público-alvo.

Ao longo dos anos, novos sinais são criados e passam a se estabelecer na comunicação que envolve pessoas Surdas, ouvintes sinalizantes, TILS e todos os demais que fazem uso da Libras em seu processo de interação. Essa conseqüente variedade lexical dificulta o registro destes novos sinais em materiais bilíngues. Além disso, o processo de validação dos mesmos é parte fundamental para que glossários e dicionários possam ter seu conteúdo amplamente aceito pelas pessoas Surdas.

No que se refere à produção de materiais bilíngues, professores e intérpretes de Libras contribuem de forma significativa para que, cada vez mais, sejam disseminados os conteúdos de maneira acessível e bilíngue. Nesse sentido, pretende-se demonstrar o importante papel que estes profissionais desempenham no âmbito educacional em Libras, tendo como principal objetivo o fomento da produção de materiais bilíngues.

Este trabalho é caracterizado por uma revisão bibliográfica realizada a partir da consulta e da leitura de artigos científicos publicados em revistas no campo da Libras, bem como trechos de monografias, dissertações e teses nessa mesma área de estudo, por meio da plataforma *Google Acadêmico*.

Considerando que a Libras é uma língua brasileira, este levantamento se concentrou principalmente em trabalhos de origem nacional. Para a seleção dos estudos analisados, foram utilizadas as seguintes palavras-chave:

TILS, Educação e Libras, inclusão e acessibilidade na educação, e formação de professores e intérpretes de Libras.

Com base no exposto, este trabalho trata de elucidar sobre o processo de formação desses profissionais e perpassa as legislações pertinentes ao assunto, pontuando as contribuições do processo de produção e registro de sinais em Libras. A abordagem escolhida busca evidenciar os trabalhos já desenvolvidos na área educacional e relacionar a atuação de TILS com alunos Surdos, que se motiva pela necessidade de ampliar as discussões sobre o tema no contexto de produção desses materiais.

ASPECTOS HISTÓRICOS DO ENSINO BILÍNGUE E NORMAS

A Constituição Federal Brasileira afirma, em seu Art. 205, que a educação é direito de todos. Determina ainda que “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

No âmbito educacional, o Art. 208, inciso terceiro, assegura o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Tal condição permite a inclusão e acessibilidade nas instituições de

ensino e favorece que o surdo exerça sua autonomia de forma mais ampla.

A Lei 10.098 – também conhecida como Lei da Acessibilidade –, promulgada em 19 de dezembro de 2000, estabelece normas e critérios para promover a acessibilidade das pessoas com deficiência, trazendo conceitos relacionados à comunicação das pessoas surdas:

IX – comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações (BRASIL, 2000).

Anos mais tarde, o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, em seu capítulo V, trata da formação do tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa. Em seu Art. 17 é explicado que a formação do tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa deve ocorrer por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras-Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

No que se refere à formação para professores de Surdos no Brasil, o referido decreto define:

Art. 4º – A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Art. 5º – A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue (BRASIL, 2005).

No Art. 18 é abordada a formação do TILS em nível médio: “deve ser realizada por meio de: I – cursos de educação profissional; II – cursos de extensão universitária; e III – cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação” (BRASIL, 2005), considerando o prazo de dez anos para a formação desses profissionais.

Pouco tempo depois, foi promulgada a Lei Federal 12.319/2010, regulamentando a profissão de TILS. Além das competências e atribuições, foram apresentadas orientações para a formação deste profissional.

A formação profissional do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de: I – cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou; II – cursos de extensão universitária; e III – cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação. Parágrafo único: A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III (BRASIL, 2010, Art. 4º).

22

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) orienta o processo de inclusão para as pessoas com necessidades educacionais especiais. Com relação aos alunos surdos, esta legislação propõe a educação bilíngue como diretriz político-pedagógica, direcionando a Libras como língua de instrução e a Língua Portuguesa, na sua modalidade escrita, como segunda língua (NASCIMENTO, 2013).

Por fim, cita-se o Plano Nacional de Educação (PNE) em vigor até 2024, que foi determinado pela Lei 13.005/2014, com a instituição das seguintes metas em destaque:

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência audi-

tiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos (BRASIL, 2014, [s. p.]).

4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues (BRASIL, 2014, [s. p.]).

5.7) apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal (BRASIL, 2014, [s. p.]).

7.8) desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos (BRASIL, 2014, [s. p.]).

Percebe-se o alcance de várias conquistas por meio do reconhecimento da Libras, o PNE, que contempla os educandos surdos de maneira muito clara, é uma prova disso, e é decorrente das legislações como fator para

promoção da comunicação bilíngue na sociedade, em busca de solucionar diferentes questões que ainda estão pendentes. Traz-se mais uma grande conquista, que é a recente inclusão da Educação Bilíngue de Surdos na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/1996) e a Lei 14.191, de 3 de agosto de 2021, que altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de Surdos. É uma modalidade de ensino independente, antes incluída como parte da educação especial, e é importante que a sociedade busque agilizar e propor ações para a implementação da educação bilíngue de Surdos, oferecendo ampliação da participação das pessoas Surdas nas decisões políticas e educacionais no contexto educacional.

Segundo Nascimento (2016), ainda é necessário que políticas linguísticas sejam capazes de sistematizar os sinais para termos técnicos. Castro Júnior (2014) enfatiza que as perspectivas parciais de pesquisa compreendem os mecanismos de regulação das unidades paramétricas do léxico da Libras, da seleção das variáveis de uso das condições paramétricas lexicais que fazem parte do mecanismo de linguagem e processamento da modalidade visual-espacial no sentido de registrar, pesquisar e divulgar a nossa proposta de sistematizar e organizar o léxico da Libras com apoio de uma teoria da variação linguística em Libras que permita selecionar o

sinal-termo padrão e o sinal-termo variante de diversos termos da Libras. Nesse sentido, Andrade (2019) destaca a participação dos Surdos em três níveis: ensino, tradução e sociolinguístico.

No nível do ensino, o acesso dos Surdos aos termos técnicos, por meio de dicionários, vocabulários e materiais de ensino, é um passo fundamental para que eles acessem também o conteúdo conceitual associado a eles. No nível da tradução, ainda, é fundamental também que os termos (incluindo todas as suas variações) sejam sistematizados e apresentados em dicionários bilíngues, para que os tradutores e intérpretes tenham também acesso ao conhecimento especializado e possam permitir que mais e mais materiais das diversas áreas cheguem ao mundo dos Surdos. Por fim, no nível sociolinguístico, o trabalho terminológico em Libras tem o potencial de transformar radicalmente a autoimagem dos Surdos e qualificar suas interações comunicativas, permitindo que eles acessem todos os mundos conceituais que, em larga medida, têm ficado restritos apenas aos poucos Surdos que conseguem se comunicar em português com fluência (ANDRADE, 2019, p. 75-76).

Portanto, ainda que existam ações voltadas para a melhoria das condições de aprendizado em ambientes escolares, é preciso ter em mente que a forma de trans-

mitir determinados conteúdos deve ser previamente estudada e compreendida pelos TILS para que possam esclarecer da melhor maneira para os alunos.

PERSPECTIVAS SOBRE O ENSINO BILÍNGUE NO BRASIL

Os métodos de ensino bilíngue sofreram mudanças ao longo dos anos. Mattoso (2021, p. 4) explica o surgimento do bilinguismo na década de 1980, e o descreve como sendo apoiado por surdos no processo de aprendizado. Segundo a autora, este método “defende que a Língua Portuguesa deve ser ensinada ao Surdo como segunda língua na modalidade oral e escrita. Na escola, porém, defende-se o ensino da modalidade escrita, que se dará por meio da Língua de Sinais”.

Segundo afirma Quadros (1997, p. 21-22): “a proposta oralista fundamenta-se na ‘recuperação’ da pessoa surda, chamada de ‘deficiente auditivo’. O oralismo enfatiza a língua oral em termos terapêuticos”. Além disso, a autora (1997, p. 25) “critica o uso do português sinalizado, observando a impossibilidade de preservar as estruturas das duas línguas ao mesmo tempo”.

Nesse aspecto, Souza e Freitas (2021, p. 72) afirmam:

Devido à grande insatisfação por parte dos educadores no mundo, e dos surdos, com o método oral, diversas pesquisas são realizadas e, segundo a autora supracitada, surge uma proposta permitindo o uso da língua de sinais

como um recurso para o ensino da língua oral, e os sinais passam a ser utilizados pelos profissionais em contato com o surdo dentro da estrutura da língua portuguesa, no caso do Brasil.

No contexto de um modelo educacional bilíngue, evidencia-se a visão de Sánchez (1990, p. 73), que define como algo a ser aperfeiçoado e, possivelmente, superado. Segundo afirma: “nesse processo que se inicia teremos os surdos como protagonistas e poderemos dialogar com eles num plano de igualdade, unidos por vínculos solidários na construção de um futuro melhor para todos”.

Ainda que seja expressiva a importância da língua de sinais para a comunicação dos surdos no ambiente escolar, Souza (2020, p. 9) demonstra uma realidade ainda muito presente.

[...] atualmente muitos professores não sabem se comunicar em Libras, em especial os docentes da educação infantil que, muitas vezes, recebem um aluno surdo na sala de aula e irão enfrentar muitas dificuldades para incluí-lo. No que diz respeito à educação bilíngue, nota-se que na prática existem descuidos em relação à educação de surdos, muitas crianças surdas na idade pré-escolar estão fora da escola, experiência vivenciada quando visitei várias escolas públicas e privadas e só encontrei uma aluna surda frequentando a escola da educação infantil.

Diante disso, encontram-se alguns desafios em sala de aula que se relacionam diretamente com as características linguísticas específicas que a Libras possui. Com relação aos dispositivos legais voltados para a educação inclusiva, Souza (2020, p. 10) afirma que “esse conjunto de garantias apontado para atender a educação especial, na prática não saiu muito do papel, pois houve poucas mudanças”.

A escola inclusiva tem o compromisso com o respeito à pluralidade cultural e o acolhimento às diferenças individuais, o que implica reconhecer a diferença linguística relativa aos surdos que, pela falta da audição, necessitam do acesso a experiências linguísticas mediadas por uma língua que não ofereça barreiras à sua interação e aprendizagem: a língua de sinais (SPENASSATO apud FERNANDES, 2006a, p. 17).

A respeito da evolução dos estudos linguísticos em sinais, Moura (2000, p. 73 apud DIZEU; CAPORALI, 2005) relata “a importância da Língua de Sinais para o desenvolvimento da criança surda”. Com relação ao papel do intérprete educacional, Campos e Rodrigues (2009, p. 18) afirmam ser fundamental e necessária a presença de TILS na mediação dos diálogos entre interlocutores de línguas diferentes.

O intérprete realiza uma atividade que exige dele estratégias mentais na forma de transferir o contexto, a mensagem

de um código linguístico para outro. Esse trabalho requer manter uma imparcialidade profissional e desenvolver uma relação de neutralidade com os surdos e o corpo docente em sala de aula, para que não haja interferência em sua atuação.

As autoras mencionam, ainda, que a forma de atuação entre intérpretes e professores influencia no desempenho educacional dos alunos surdos (Tabela 1).

Tabela 1 – Relação intérprete e professor.

VÍNCULO	CARACTERÍSTICAS/OBJETIVO
Confiabilidade	Contribui no desenvolvimento do trabalho com segurança e comodidade.
Respeito	Limita as atribuições de cada um e os limites de suas funções, sejam elas comunicativas ou pedagógicas.
Parceria	Implica repassar previamente ao intérprete os conteúdos que serão trabalhados em sala de aula, com o objetivo de melhorar a interpretação e auxiliar na compreensão dos alunos.
Envolvimento Educacional	Trocar conhecimento entre ambos os profissionais sobre o desempenho dos alunos em sala, contribui para minimizar as fragilidades existentes na compreensão dos conteúdos.

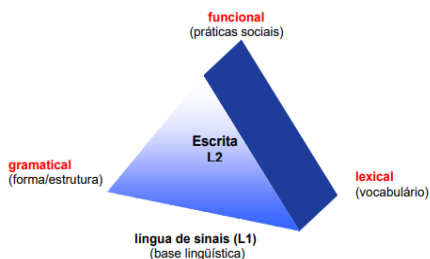
Fonte: Adaptado de Campos e Rodrigues (2009).

Especificamente sobre a parceria entre o professor e o intérprete, Fernandes (2006b, p. 19) explica:

A organização do roteiro de leitura é uma atividade de planejamento importantíssima que contribui para a sistematização das ações do professor em sala de aula em dois sentidos: a) possibilita que o professor antecipe a pesquisa linguística da Libras, para explorar com maior clareza o texto selecionado, evitando improvisações desnecessárias que quase sempre levam ao português sinalizado; b) permite pontuar quais conteúdos serão sistematizados naquele texto, envolvendo aspectos funcionais, lexicais e gramaticais da língua portuguesa.

30

Santos (2017, p. 108) define Terminografia como “a área responsável pelo estudo e pela elaboração de glossários, léxicos, e dicionários especializados de uma determinada área”. A Figura 2 ilustra a visão de Fernandes (2006b) sobre os aspectos envolvidos na organização textual por meio do conhecimento lexical, gramatical e social.



Fonte: Fernandes (2006b).

Segundo a concepção pedagógica e social proposta por Fernandes (2006b), é importante que alunos surdos possam adquirir os conhecimentos transmitidos no ambiente escolar em língua de sinais. De modo complementar, a autora (2006a, p. 9) aponta algumas estratégias metodológicas e de organização do ambiente da sala de aula para facilitar a interação/comunicação, a saber:

Combinar diferentes tipos de agrupamento de alunos, facilitando a visualização da sala toda pelo aluno surdo e sua conseqüente interação com os colegas (círculos, duplas, grupos etc.); introduzir métodos e estratégias visuais complementares à língua de sinais (alfabeto manual, gestos naturais, dramatização, mímica, ilustrações, vídeo/TV, retroprojetor etc.) no desenvolvimento das atividades curriculares, a fim de facilitar a comunicação e a aprendizagem dos alunos surdos; planejar atividades com diferentes graus de dificuldade e que permitam diferentes possibilidades de execução (pesquisa, questionário, entrevista etc.) e expressão (apresentação escrita, desenho, dramatização, maquetes etc.); propor várias atividades para trabalhar um mesmo conteúdo (vivências, observações, leitura, pesquisa, construção coletiva etc.); promover a interação dos professores do ensino regular e da Educação Especial para o desenvolvimento de atividades, tais como orientações sobre formas de comunicação/ interação com os alunos surdos, indicação de práticas pedagógicas alternativas, participação em conselhos de classe, entre outros.

Considera-se, ainda, ser fundamental a capacitação de professores em Libras, uma vez que nem sempre é possível contar com a presença de TILS em sala de aula, auxiliando na transmissão dos conteúdos abordados. Além disso, é preciso que o profissional de ensino demonstre habilidade em construir metodologias apropriadas para o alcance do propósito de ensino e aprendizagem das disciplinas e atividades, que seja capaz de estimular a comunicação e despertar nos alunos surdos o real interesse sobre os conteúdos tratados.

PROFESSORES E INTÉRPRETES NA PRODUÇÃO DE MATERIAIS BILÍNGUES

O registro de obras em Libras exige, minimamente, o conhecimento sobre os conceitos científicos da linguística. Do mesmo modo, a elaboração de materiais dessa natureza demanda do profissional TILS a capacidade de relacionar tais conceitos aos conteúdos discutidos em sala de aula. De acordo com Costa (2012), a Libras possui um léxico próprio e não adaptado do Português, ou seja, tem fonologia, morfologia, sintaxe e léxico, tornando a língua de sinais autônoma.

Relativo à elaboração de glossários, evidencia-se a perspectiva de Martins, Stumpf e Martins (2018, p. 74-76):

[...] busca suprir a falta de sinais em determinadas áreas, principalmente quando os sinais não são encontrados nos dicionários e, também, quando os sinais precisam de uma definição mais precisa em relação a alguma área do

conhecimento [...] eles facilitam e tornam mais correto o trabalho dos profissionais que precisam utilizá-los, como os tradutores/intérpretes, os docentes e os discentes. Porém, a criação desses termos deve ser feita com cuidado extremo e discussões sistemáticas a respeito desse processo são cruciais.

Nascimento (2016, p. 27) explica que “para compreender como os sinais-termo são criados, antes é preciso identificar os elementos constitutivos dos sinais, os mecanismos de criação e outros fenômenos presentes na criação dos sinais”. A esse respeito, a autora (p. 23-24) explica que a criação dos sinais-termo contempla os cinco Parâmetros Globais: Configuração de mão; Locação; Movimento; Orientação da palma da mão; e Expressão facial.

Ressalta-se, ainda, que o levantamento terminológico antecede a criação e o registro dos sinais-termo. Além do mais, é importante estar contemplado no processo de formação dos professores e intérpretes de Libras educacionais estudos linguísticos com abordagens metodológicas de análise da área do conhecimento na qual se pretende direcionar a elaboração de materiais bilíngues. Para compreender e aprender um determinado assunto em sala de aula, o aluno surdo depende da mediação do professor que, para isto, deve ter uma formação específica na temática e em Libras para poder atuar na educação de surdos (MARGALL; HONORA; CARLOVICH, 2006).

No entanto, nem sempre isso é possível. Muitas das vezes é necessária a presença de outro profissional ao lado do professor para auxiliar na transmissão dos conteúdos em língua de sinais – os intérpretes educacionais, neste caso. Para Alves (2020, p. 18), a proposta pedagógica deve estar em conformidade às necessidades específicas de alunos surdos, como “organização espacial, adaptação curricular e avaliativa, formação inicial e contínua de professores e disponibilidade de intérpretes e tradutores de Libras nas Escolas de Educação na Perspectiva Inclusiva (EERI)”.

Sobre isso, Farias Maria (2021, p. 12-13) aponta:

[...] diante das vivências e memórias, que subsidiará respostas às reflexões que, por ora, nos inquietam a respeito da produção de materiais didáticos bilíngues, a importância da produção dos mesmos no cotidiano escolar na aprendizagem dos alunos surdos; a viabilidade de utilização e produção destes recursos [...] cabe a todos os educadores envolvidos na educação de surdos a reflexão do quão importante é a adaptação, criação e inserção de materiais didáticos bilíngues que efetivamente contribuam no processo do desenvolvimento educativo dos discentes surdos no cotidiano escolar.

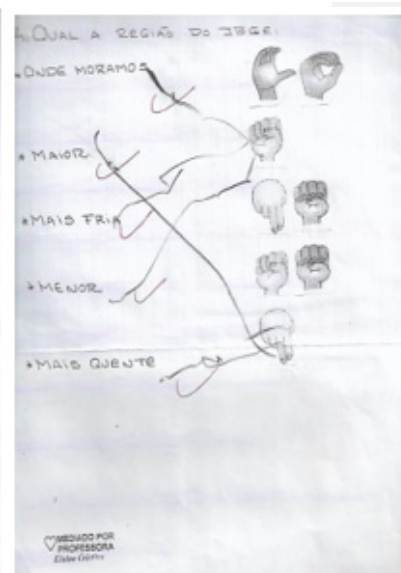
Em consonância ao exposto, Albres e Saruta (2012, p. 43) reforçam a ideia de que “os professores contam com poucos materiais pedagógicos voltados para os alunos

surdos e que tenham como língua de registro a Libras. Assim, cabe ao professor confeccionar seu material”.

Como forma de exemplificar a questão da parceria entre professor e intérprete discutida anteriormente, a pesquisa de Farias Maria (2021, p. 47-48) demonstra os resultados positivos obtidos dessa interação profissional e explica:

Uma das etapas do processo de ensino e aprendizagem diz respeito às práticas avaliativas, que recaem sob a responsabilidade do professor regente titular de área. Entretanto, ao pensar a educação como um processo colaborativo, eu e a professora de Geografia tínhamos um combinado: ela faria as atividades avaliativas e dialogaríamos sobre elas, analisando as melhores formas de apresentá-las ao aluno, quais intervenções e acréscimos faríamos sobre a inserção da Libras, sobre quais parcelas do assunto abordar, considerando que era entendido que todo o conteúdo não era lícito ser colocado na avaliação, por conta do tempo e do período de concentração do aluno.

Considerando os benefícios da comunicação do professor de determinada disciplina com o intérprete, e o repasse antecipado dos conteúdos que serão trabalhados em sala de aula, a Figura 3 ilustra um modelo de avaliação referente ao material “identificando as regiões brasileiras e suas potencialidades” da pesquisa de Farias Maria (2021).



Fonte: Farias Maria (2021).

Em sua pesquisa, a autora apresenta como “Guerreiro” um aluno em específico, sobre o qual optou-se por manter a identidade em anonimato. Sobre a metodologia para produção deste material didático/avaliativo bilíngue de geografia, explica (p. 48):

As primeiras questões (1 e 2) o objetivo era perceber se o aluno havia compreendido as siglas das regiões brasileiras e se conseguia identificar a localização delas no mapa. Para isso, na questão 1 apresentamos ao “Guerreiro” várias letras do alfabeto manual, e entre elas o aluno precisava identificar quais as letras pertenciam as siglas correspondentes de cada uma das regiões e colá-las corretamente no mapa.

Na questão 2, foi solicitado ao aluno pintar a legenda corretamente conforme o mapa apresentado, estabelecendo correspondências das regiões com as suas cores. O enfoque nos processos de aprendizado do “Guerreiro” foi sempre em suas potencialidades, deste modo, mesmo com as dificuldades visíveis na execução de tarefas que correspondiam à motricidade fina, como segurar um lápis e pintar, levando em conta o espaço a ser preenchido, a minha postura e a da professora de Geografia eram motivá-lo e estimulá-lo.

Na questão 3 foi solicitado ao aluno que marcasse a opção que representasse quantas regiões tem o território brasileiro, as opções foram ofertadas com números do sistema numérico em Libras.

A questão 4 teve como objetivo avaliar os conhecimentos do “Guerreiro” em relação às características das regiões brasileiras com a metodologia de ligar as características à sigla das regiões. Nesta atividade avaliativa realizei uma mediação mais distante, apenas interpretando e explicando os objetivos de cada questão, permitindo ao “Guerreiro” maior autonomia e expressões, e assim, a atividade pudesse cumprir seu papel de *feedback* com a maior fidelidade possível.

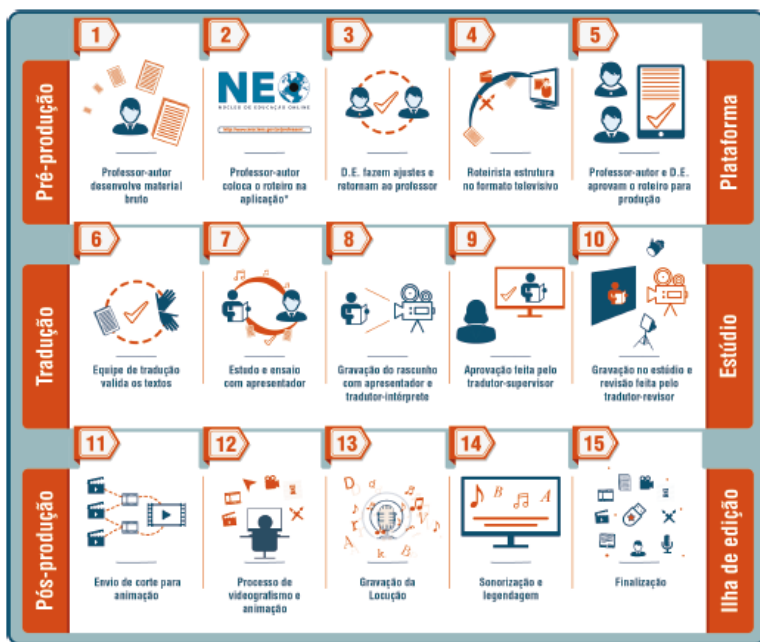
Por fim, Farias Maria (2021, p. 58) conclui que:

Proporcionar práticas pedagógicas efetivamente inclusivas para a comunidade surda leva em consideração, primeiramente, o respeito linguístico, uma boa dose de empatia, saber se colocar no lugar do outro, formação docente, ter conhecimento da área em que atua. Este entendimento estava presente na Elaine-auxiliar de ensino intérprete educacional e retomo, hoje, na Elaine-Pedagoga Bilíngue. Permeando minhas reflexões, percebo que em ambas há o comprometimento, a responsabilidade e o amor diante das ações que validam o meu desejo para que tenhamos uma educação com qualidade, sim, mas acima de tudo, também com respeito àqueles que tanto precisam.

Evidencia-se, portanto, a importante reflexão que Farias Maria (2021) faz sobre os procedimentos pedagógicos e os conhecimentos possibilitados pelos materiais didáticos bilíngues. A pesquisadora menciona a empatia

que vivenciou durante suas abordagens com o aluno, e finaliza afirmando que este tipo de interação permite uma educação de qualidade para todos.

Outros trabalhos também foram analisados para embasar o presente estudo, como o título *O tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa no Ensino Superior: contexto sala de aula bilíngue*, de Lemos (2011) e o título *Processo de Produção de Materiais Didáticos Bilíngues do Instituto Nacional de Educação de Surdos*, de Galasso et al. (2018), ambos de grande contribuição teórica. Este último, vale ressaltar, desenvolveu um fluxograma que auxilia nesse processo de produção de materiais bilíngues (Figura 4).



Fonte: Galasso et al. (2018).

Sendo assim, mesmo que o processo de construção de materiais didáticos bilíngues seja complexo, demonstra-se que sua estruturação se baseia em estudos linguísticos, educacionais e sociais, além da concepção de interação que ambos os profissionais envolvidos – professores e intérpretes – precisam estar dispostos a construir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa demonstrou uma situação que demanda mais estudos e pesquisa quanto à realidade de muitas instituições de ensino carentes de acessibilidade em Libras, especialmente para transmitir os conteúdos abordados em sala de aula. Por outro lado, verificou-se a contribuição de pesquisadores que já desenvolvem materiais bilíngues voltados para a Comunidade Surda no ambiente educacional.

Ainda que o processo de construção desses materiais possa ser considerado complexo, ficou evidente que sua estruturação deve-se pautar em conhecimentos linguísticos, educacionais e sociais. No que se refere à concepção de interação que ambos os profissionais envolvidos – professores e intérpretes – precisam estar dispostos a construir, foram demonstradas algumas metodologias que facilitam esse processo e objetivam um resultado de tradução cada vez mais satisfatório, principalmente para os alunos surdos.

Nesse sentido, esta pesquisa foi importante, pois possibilitou apresentar as diferentes perspectivas destes pesquisadores e demonstrar a forma como convergem no

propósito de elaborar os materiais bilíngues em Língua Portuguesa e Libras, como método de caráter bilíngue.

Espera-se que a presente pesquisa possa servir de apoio a outros futuros estudos da área em questão, e que as discussões trazidas possam incentivar a atuação de intérpretes de Libras em práticas educacionais e fomentar novas produções de materiais bilíngues para a educação de Surdos.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino; SARUTA, Moryse Vanessa. *Programa curricular de língua brasileira de sinais para surdos*. São Paulo: IST, 2012.

ALVES, Ivo Dias. *O professor bilíngue e o intérprete em Libras no ensino de Geografia*. 2020. 290 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2020.

ANDRADE, Betty Lopes L'astorina de. *Estudo terminológico em língua de sinais: glossário multilíngue de sinais-termo na área de nutrição e alimentação*. 2019. 373 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2019.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 1988.

BRASIL. *Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2000.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2002.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regula a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Diário Oficial da União, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.

BRASIL. *Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010*. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília: Diário Oficial da União, 2010.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2014.

CAMPOS, Sueli Aparecida de; RODRIGUES, Sueli Carrijo. *Letramento, ensino e surdez: abordagens e propostas de ensino para alunos surdos na escola inclusiva. Cadernos PDE 2009. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2009.

CASTRO JÚNIOR, Gláucio de. *Projeto varlibras*. 2014. 259 f., il. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

COSTA, Messias Ramos. *Proposta de modelo de enciclopédia visual bilíngue juvenil: enciclolibras*. 2012. 151 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 583-597, mai./ago. 2005.

FARIAS MARIA, Elaine Cristina. *A importância da produção do material bilíngue na educação de surdos: um estudo de caso*. 2021. 65 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Palhoça, 2021.

FERNANDES, Sueli. Educação bilíngue para surdos: desafios à inclusão. 4º ENCONTRO DE GRUPO DE ESTUDOS – EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2006. Governo do Paraná, Departamento de Educação Especial. <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/7/insercao-do-surdo-no-ensino-em-sinopmt>

FERNANDES, Sueli. Educação bilíngue para surdos: desafios à inclusão. In: 4º ENCONTRO DE GRUPO DE ESTUDOS – EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Anais...* Governo do Paraná, Departamento de Educação Especial. Disponível em: 2006a.

FERNANDES, Sueli F. *Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos*. Curitiba: SEED, 2006b.

GALASSO, Bruno José Betti et al. Processo de produção de materiais didáticos bilíngues do Instituto Nacional de Educação de Surdos. *Relatos de Pesquisa – Rev. bras. educ. espec.*, v. 24, n. 1, jan.-mar. 2018.

LEMOS, Glauber de Souza. O tradutor e intérprete de Libras/ Língua Portuguesa no Ensino Superior: Contexto sala de aula bilíngue. *Arqueiro*, n. 23, Instituto Nacional de Educação de Surdos, p. 15-27, 30 jun. 2011.

MARGALL, Soraya Abbes Clapés; HONORA, Márcia; CARLOVICH, Ana Lúcia Albernás. A reabilitação do deficiente auditivo visando qualidade de vida e inclusão social. *O Mundo da Saúde*, v. 30, n.1, p. 123-128, 2006.

MARTINS, Francielle Cantarelli; STUMPF, Marianne Rossi; MARTINS, Antonielle Cantarelli. Reflexões sobre componentes e organização de entradas de obras lexicográficas e terminológicas da Libras. *Revista Espaço*, n. 49, p. 71-88, jan.-jun. 2018.

MATTOSO, Isabella. *A formação de professores na educação de surdos*. 2021. 54 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

MOURA, Maria Cecília de. *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

MOURA, Anaisa Alves de; FREIRE, Edileuza Lima; FELIX, Neudiane Moreira. Escolas Bilíngues para surdos no Brasil: uma luta a ser conquistada. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 21, n. esp. 2, p. 1.283-1.295, nov. 2017.

NASCIMENTO, Anne Caroline e Silva Goyos. Contribuições da educação bilíngue de surdos para o projeto político pedagógico da escola pública paranaense. *Cadernos PDE 2013*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2013.

NASCIMENTO, Cristiane Batista do. *Terminografia em Língua de Sinais Brasileira: proposta de glossário ilustrado semibilíngue do meio ambiente, em mídia digital*. 2016. 222 f., il. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

QUADROS, Ronice Müller. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RODRIGUES, Rosange de Fatima Oliveira. O ensino da Libras, nível básico, para os profissionais da educação. *Cadernos PDE 2010*. O professor PDE e os desafios da escola pública paraense. Vol. 2. São João do Ivaí, PR, 2010.

SÁNCHEZ, Carlos M. *La increíble y triste história de la sordera*. Caracas: Impresión Ceprosord, 1990.

SANTOS, Patricia Tuxi dos. *A terminologia na língua de sinais brasileira: proposta de organização e de registro de termos técnicos e administrativos do meio acadêmico em glossário bilíngue*. 2017. 232 f., il. Tese (Doutorado em Linguística)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SOUZA, Ariadne Silva Cardoso. *A importância do ensino da Libras na educação infantil: desafios e dificuldades na ausência de professor bilíngue*. 2020. 20 f. Monografia (Curso de Especialização em Inclusão e Diversidade na Educação) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2020.

SOUZA, Isabel Cristina Langsdorff de; FREITAS, Maria Cecilia Martínez Amaro. O professor bilíngue na educação infantil com crianças surdas. In: X MOSTRA CIENTÍFICA DO CURSO DE PEDAGOGIA – Educação em foco: a articulação da pesquisa no curso de pedagogia. *Anais...*, Universidade Evangélica de Goiás, jun. 2021.

SPENASSATO, Inclusão de alunos surdos no ensino regular: Investigação das propostas didático metodológicas desenvolvidas por professores de matemática no ensino médio da EENAV, 2009. Disponível em: http://www.projetos.unijui.edu.br/matematica/cd_egem/fscommand/CC/CC_60.pdf

Estudo de imagem: visualidade na educação de surdos

Ana Regina e Souza Campello – Desu/Ines

INTRODUÇÃO

Na sociedade de hoje

Com a introdução de uma política e o reconhecimento da Língua de Sinais Brasileira – Libras pela Lei 10.436/02 (BRASIL, 2002), e seu Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005), que no seu artigo 5º diz:

A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue e da nova modalidade de educação bilíngue por meio da Lei 14.191/2021 (BRASIL, 21) que se instaura a necessidade de reeducar, reformular e im-

plementar uma nova metodologia de ensino às pessoas Surdas e de como é constituída a visualidade dos sujeitos Surdos que, a partir dos signos visuais e sua língua visual, percebem e concebem o mundo diferentemente. Aqui serão apresentados vários fatos de como estes sujeitos Surdos se constituem a partir da visualidade na construção do seu “ser”. O ato de “ver” ou de “olhar” o mundo exige uma mediação semiótica, uma interação entre a propriedade suprida pelo signo e a natureza do sujeito que olha ou observa. Assim, este capítulo mostra a reflexão sobre a problemática da prática educativa em todos os setores de ensino e a atuação de intérpretes de Língua de Sinais Brasileira, professores bilíngues e professores sujeitos Surdos. Nessa concepção, torna-se evidente a necessidade de rever o processo da educação dos sujeitos Surdos no contexto mundial e brasileiro; seus movimentos sociais; a constituição da percepção e processamento visual dos sujeitos Surdos. Além disso, as particularidades do signo visual e as propriedades da Língua de Sinais Brasileira, dentro da Sociedade da Visualidade, tem contribuído numa transição para firmar a qualidade visual e a construção do pensamento crítico dos sujeitos Surdos, por isso, se faz necessário buscar uma qualidade maior e que beneficie os aspectos da visualidade da Educação dos sujeitos Surdos. No contexto dessa proposta, elucidamos os vários elementos que compõem a visualidade da língua de sinais brasileira, tais como: as transferências visuais, de tamanhos e formas, espaciais, de localização,

de movimentos e de incorporação que se emaranham nos discursos e representações visuais.

A episodicização da realidade acima referida fala de uma forma de relação com o mundo de maneira que cada percepção, cada discurso seja apreendido como um episódio em si, como algo isolado, prescindido das necessárias relações que os contextualizem social e culturalmente. Consequentemente, reduz as possibilidades de o sujeito Surdo tornar-se um cidadão crítico, não submisso e assujeitado àquilo que se mostra como hegemônico na sociedade onde vive.

A base da visualidade como tema interdisciplinar visa a responder os questionamentos que cerceiam os problemas provocados pelas falhas da metodologia, pelo desconhecimento do uso visual de língua de sinais, pelos conflitos linguísticos dos professores e docentes não surdos, pela ausência do uso visual de língua de sinais dos instrutores e professores sujeitos Surdos devido à historicidade da proibição do uso de língua de sinais, concentrando esforços para prestigiar o uso da “fala” ou da “oralização”, da excessiva cristalização do conhecimento repetitivo, desatualizado e discordante dos objetivos da Comunidade Surda e, finalmente, a inexistência dos currículos aplicados ao ensino fundamental até o superior, à formação de docentes e à tradução e interpretação de língua de sinais, especialmente na produção de materiais bilíngues.

É importante adiantar, já na Introdução deste capítulo que, como as pesquisas crescem constantemente, seria impossível oferecer respostas prontas e definitivas para cada ponto aqui abordado, haverá sempre uma possibilidade de deixar uma lacuna vazia. Sabemos, também, que as teorias construídas não permitem uma forma ou um modo explicitamente possível e, com o movimento constante do mundo, as conclusões são provisórias e poderão mudar quando surgirem novos resultados e parâmetros. Além disso, assumiremos o ônus de inaugurar esta discussão no contexto brasileiro, apresentando uma visão mais geral dos pontos abordados e algumas das suas possíveis interfaces no campo pedagógico. Deixo, portanto, o legado de abrir esta discussão para aprofundar várias das questões apresentadas no futuro das pesquisas e todas as outras possíveis que possam vir a se desdobrar a partir do presente capítulo.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Percepção visual

Para que se possa falar do processo de ensinar e aprender baseado nos aspectos da visualidade para sujeitos Surdos, ou da visualidade relacionada à escolarização desses sujeitos, é necessário, antes, discutir a importância do signo visual, caracterizando as necessidades específicas voltadas à visualidade como questão central da e na

constituição destes sujeitos, entre outros aspectos significativos. Faz-se importante, igualmente, definir o que se está chamando de aspectos da visualidade para se compreender o peso de sua inserção no processo de ensinar e aprender.

Os sujeitos Surdos constituem-se como sujeitos mediados por referências diferentes das dos não surdos. Vão aos poucos tomando ciência de que o “seu mundo” é um mundo sem som e não se sentem incomodados por não ouvirem. Como escreve Lane (1999, p. 212): “os surdos não se sentem incomodados por serem surdos. No século passado, as pessoas culturalmente surdas pensavam que a surdez era um caminho perfeito para ser, tão bom ou talvez até melhor do que os ouvintes”¹.

Mesmo vivendo num “mundo sem som” verifica-se que há um processo de adaptação dos sujeitos Surdos ao mundo sonoro, ou seja, desde pequenas as “crianças aprendem os ajustes significativos de seus mundos”² (PADDEN; HUMPHRIES, 1988, p. 21). As crianças Surdas crescem aprendendo a fazer certos ajustes carregados de elementos significativos por meio da visualidade.

A visualidade contribuirá, de maneira fundamental, para a construção de sentidos e significados. Entendendo-se

¹ Tradução do original: [...] deaf people were not disturbed by being deaf. On the contrary, in the last century, as in this one, culturally deaf people thought deaf was a perfectly good way to be, as good as hearing, perhaps better.

² Tradução do original: [...] children learn the significant arrangements of their worlds.

que o sentido, de acordo com Vygotsky (1994), refere-se à dimensão particular, singularizada pelas histórias de cada sujeito pelo processo de apropriação individual dos significados. O significado, por sua vez, refere-se ao que está coletivizado e que permeia a relação do sujeito com o mundo, mediada por signos culturais, ou seja, os “signos não auditivos”.

“Não ouvir” significa muito para o contexto do conjunto de significados e sentidos. Os sujeitos Surdos, em sua relação com o mundo, não desconhecem a presença do som, mesmo que não o registrem pelo órgão dos sentidos apropriado para tal. Ao contrário, criam estratégias para lidar com os indícios visuais do som interpretando estes indícios pelo contexto em que se encontram. Compreendem que o “som não é uma entidade que é livre de interpretação, mas alguma coisa que emerge dentro de um sistema de conhecimento”³ (PADDEN; HUMPHRIES, 1988, p. 23).

Assim, as pessoas Surdas que não conhecem ou nunca ouviram um “som”, como se salientou, sentem, muitas vezes, a sua presença pelos elementos que os acompanham, apreendem aquilo que dá significado ao percebido e que permite a interpretação, por exemplo: sentir as nuvens prenunciando a chuva e seus ruídos; quando um carro vai chocar com outro; perceber quando alguma coisa vai cair e imaginar qual tipo de barulho vai causar;

³ Tradução do original: Sound is not an entity that is free of interpretation, but something that emerges within a system of knowledge.

perceber a expressão de desagrado das pessoas expressa em suas faces quando ouvem um risco de giz em um quadro negro. Essas são as interpretações visuais que imaginamos como se fossem os sons.

São os “sons” imaginários que substituem o “não poder ouvir”. Em contrapartida, a ausência é substituída pela visão, que é condicionada de acordo com a percepção visual que vai sendo construída no e do mundo.

De acordo com os conceitos dos Estudos Culturais, a denominação Surdez é “uma experiência visual” (SKLIAR, 1998, p. 11), ou seja, “é a experiência de não ouvir” (PADDEN; HUMPHRIES, 1988, p. 12). Os sujeitos Surdos, em suas múltiplas identidades, são caracterizados por Perlin (1998, p. 62-66) como identidade surda, de transição, incompleta, flutuante e híbrida, e muitos outros.

Finalizando este subcapítulo, o autor McLaren (1995 apud SKLIAR, 1997) define a Surdez como uma diferença, não como um espaço retórico, mas como uma construção histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os Surdos.

Sinais ...Gravuras

Em relação à captação de sinais e sua percepção visual só faz sentido quando se imerge a estrutura da Libras para se expressar de acordo com as nuances das gra-

vuras ou dos filmes. O filme de cinema ou um documentário, cuja imagem aparece na tela ou nas gravuras, são traduzidos imageticamente por meio de Libras. Isso é chamado de semiótica imagética, que é um estudo novo, um novo campo visual onde se insere a cultura surda, a imagem visual dos surdos, os olhares surdos, os recursos visuais e didáticos também. Não é um gesto ou uma mímica, e sim signo, ou de pregar na parede as gravuras para mostrar aos alunos Surdos e sim pela imagem em Língua de Sinais, onde podem transportar qualquer espaço de sinalização. Podem usar os braços, os corpos, os traços visuais como expressões corporais e faciais, as mãos, os dedos, os pés, as pernas em semiótica imagética. Praticando ou usando os discursos em Libras, lá demonstram muitos, e ricos, recursos visuais que podem ser transportados para a sala de aula! Isso é um dos recursos da cultura surda que é desconhecido pela maioria. A autora deste capítulo cita:

[...] utilizar captação dos sinais visuais, ampliar e exercitar as capacidades mentais e visuais para se comunicar com os Surdos. Todo e qualquer recurso que for utilizado para ajudar na comunicação, a compreensão dos conceitos deverá ser aplicada com naturalidade, não para modificá-los, mas para auxiliar na compreensão e tradução gramatical visual (CAMPELLO, 2008, p. 209).

O que captamos sensorialmente pelos olhos é apenas uma pista que é enviada aos sistemas neuronais e,

posteriormente, esses dados, por meio de operações mais complexas, informam nosso cérebro, produzindo sentido do que estamos vendo. Por isso, as formas de pensamento são complexas e necessitam da interpretação da imagem-discurso (CAMPELLO, 2008, p. 22).

Gêneros discursivos

A experiência da visualidade produz subjetividades marcadas pela presença da imagem e pelos discursos visuoespaciais provocando novas formas de ação do nosso aparato sensorial, uma vez que a imagem não é mais somente uma forma de ilustrar um discurso oral. Essa realidade implica ressignificar a relação sujeito-conhecimento principalmente na situação de ensinar e aprender.

[...] Os gêneros discursivos e outros tipos de linguagem são construídos estruturadamente de acordo com a cognição mental dos sujeitos, onde se vivem e donde se vêm (CAMPELLO, 2008, p. 194).

Descrição imagética (DI)

Nos últimos séculos de fracasso educacional de surdos, com os questionamentos e as experiências vividas pelas várias pessoas que estão na perspectiva de ensino de uma

língua visual e imagética, especialmente os professores e usuários de língua de sinais traduzindo aspectos da visualidade dos surdos, houve a possibilidade de que a língua de sinais se tornasse o objeto de estudo linguístico de uma perspectiva teórica, levando em consideração suas propriedades bidimensional, tridimensional e até quadridimensional. Faz-se necessário lembrar que a língua de sinais, como língua natural adquirida pela Comunidade Surda, possui muitos recursos visuais vastos e profundos, diferentemente do modelo acústico-auditivo das línguas orais. Além disso, a natureza bidimensional, tridimensional e até quadridimensional e seu canal viso-gestual-espacial criam novos tipos de estruturas, chamadas de classificadores nas pesquisas com base linguística, e estas estruturas estão sempre atreladas a novos conceitos e descrições imagéticas, diferentemente da língua oral. Em consequência disso, introduzem novo fundamento na interface cognitiva semântica, cuja metodologia é mais atrelada à observação e descrição do que propriamente ao signo linguístico que é auxiliar da língua de sinais, para determinar as especificidades e “dar vida” a uma ideia ou um conceito ou signos visuais, objetivando a captação dos sinais visuais, ampliar e exercitar as capacidades mentais e visuais para se comunicar com os Surdos. Todo e qualquer recurso que for utilizado para ajudar na comunicação e compreensão dos conceitos deverá ser aplicado com naturalidade, não para modificá-los, mas para auxiliar na compreensão e tradução gramatical visual.

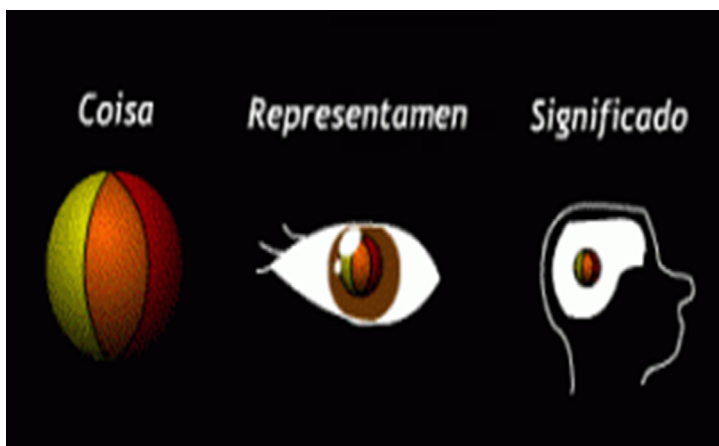
O texto sobre Estudo de Imagem irá desenvolver o seu senso e visualização mais aguçada, ajudando-os/as a “criar”, “detalhar”, “colorir” vários sinais, com o objetivo de comunicar visualmente. A função da Descrição Imagética (DI) é representar forma e tamanho dos referentes, assim como características dos movimentos dos seres em um evento, e de descrever os nomes, adjetivos, advérbios de modo, verbos e locativos por meio da Língua de Sinais.

Transferência (CUXAC, 2001 apud CAMPELLO, 2008)

Na educação de Surdos, a pedagogia surda e o ensino aos alunos Surdos se realizam com uma ação pedagógica que utiliza a transferência visual de conhecimentos, e mostra que as línguas de sinais são instrumentos imprescindíveis – em comparação com uma língua oral e ou até mais na sua dificuldade de codificar sem acompanhamento gestual co-verbal – para transmitir, em qualquer atividade da linguagem pedagógica, conhecimentos relativos como a geometria plana, geometria no espaço, ciências da terra, astronomia, biologia, anatomia, química, física quântica, física mecânica etc. Acontece, do mesmo modo, com as atividades descritivas (descrição de lugares, planos de cidades), narrativas (contações de ficção, contos) e lúdicas, como as brincadeiras infantis. Cuxac (2001) conceitua a transferência como relações descritivas imagéticas em sínteses interpretativas. Complementando a DI:

Na descrição imagética, como composição de mediação e visual entre a imagem e sua representação visual, é possível percebermos uma operação lógica da visibilidade que funciona como uma fronteira existente entre a materialidade do signo visual e a síntese construída por uma mente interpretadora a partir de transferências que desempenham o papel de mecanismos transdutores (FERRARA apud NAKAGAWA, 2006).

É importante entender que “a estrutura atinge os padrões estruturais de um organismo e não as suas propriedades” (FERRARA, 1986, p. 56 apud NAKAGAWA, 2006). Assim como mostra a figura abaixo:



Fonte: http://usabilidoido.com.br/afinal_o_que_e_semiotica.html

Mudança da terminologia “Classificadores” para “Descrição Imagética”

Cuxac (2001) postula que todos os elementos linguísticos precursores da teoria estruturalista, em vez de afirmar, passaram a desprezar as teorias acima mencionadas, tendo em vista a problemática do reconhecimento da língua de sinais e da “absoluta especificidade das estruturas formais da faculdade das gramáticas gerativas” (p. 2).

No que se refere à representação do “ver” linguístico na Língua de Sinais Brasileira e da estratégia do uso da imagem para construir um conceito, vale observar que nem sempre o que se quer transmitir é feito a contento, podendo acontecer a perda de seu sentido. É preciso considerar, com Vygotsky (1994), que os signos são produzidos pelos sujeitos ao mesmo tempo em que estes últimos são produzidos como sujeitos “pensantes” pelo próprio signo. Não se pode, portanto, considerar somente a relação de perceptivas e interpretação numa comunicação visual.

Assim, o próprio percepto como signo está prenhe de sentidos e significados construídos pelo pensamento visual de quem se constitui pela visualidade, diferenciando-se, da forma marcada, do sujeito ouvinte que se constituiu pelas palavras/signos da oralidade.

A imagem e sua expressão visual ainda é um objeto que pode ser apreendido e filmado em vez de categorizar cada estrutura. As crianças Surdas e adultos Surdos criam diariamente suas expressões que são vistas, ao vivo, diferentemente da língua de sinais brasileira utilizada na sala de aula e do uso mecânico da língua de sinais pelos sujeitos não surdos e/ou intérpretes de língua de sinais brasileira.

A apreensão da imagem por meio de filmagem é um dos componentes documentais como “texto visual”, pois as representações fixadas num papel tolhem as expressões da imagem, mesmo nos pequenos até nos grandes detalhes.

Nas pesquisas foram encontrados os argumentos dos autores:

- a) PEIRCE [s.d.]: “a forma por meio da qual o significado de algo é dado [...] Este significado só pode ser dado na relação com o homem, pois advém da experiência em relação ao mundo da ação humana”.
- b) KOGUT (2015): “A proposta de mudança de Cappelto (2008) é justificada devido às denominações atuais não estarem atreladas aos parâmetros da visualidade, mas da língua oral ou falada com seu status linguístico próprio”.

A terminologia “Classificadores” é a denominação utilizada na língua oral para determinar os itens lexicais de acordo com a gramaticalização cultural de cada língua.

Cuxac, na sua pesquisa, criou um tipo de transferência e outros pesquisadores complementaram de acordo com a evolução da pesquisa, que foram:

- Transferência de Tamanho e de Forma – TTF (CUXAC; SALLANDRE, 2007)
- Transferência de Situação – TS (CUXAC; SALLANDRE, 2007)
- Transferência de Pessoa – TP (CUXAC; SALLANDRE, 2007)
- Transferência Espacial – TE (CAMPELLO, 2008)

- Transferência de Localização – TL (CAMPELLO, 2008)
- Transferência de Movimento – TM (CAMPELLO, 2008)
- Transferência de Incorporação – TI (CAMPELLO, 2008)
- Transferência de Vibração – TV (RAMOS, 2017)

Como mostra o exemplo de uma das transferências a seguir (da DI de “bigode” de gato de especificar a imagem de gato):



CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA

Para delimitar o tema deste texto, utilizamos a metodologia qualitativa, que é uso de observação e da descrição do jeito e do modo de ensinar dos professores Surdos em diversas áreas da educação de sujeitos Surdos, focalizando somente no uso da língua de sinais na sala de aula entre alunos Surdos e professores; na prática pedagógica cultural do professor não surdo e Surdo diante de seus alunos Surdos; na interação dos sujeitos Surdos com seus colegas Surdos, nas conquistas e dificuldades de transmitir as descrições imagéticas, do signo auditivo para signo visual aos alunos Surdos da educação de Surdos; uso da cultura Surda no espaço escolar; enfim, os desejos e as realizações da melhoria da educação de sujeitos Surdos acerca dos aspectos da visualidade de sujeitos Surdos.

A pesquisa realizada caracteriza-se como qualitativa, marcada pelos seguintes procedimentos referentes à coleta de informações (diário de campo):

- Investigação bibliográfico-documentária e aprofundamento de estudos sobre os pontos que se constituem como temas pilares da pesquisa;
- Entrevista aberta, por meio de questionamentos na sala de aula junto com os alunos surdos e das conversas informais, na hora de intervalo, com os profissionais cujo fazer está relacionado com o tema enfocado e que tenham, preferentemente, experiência profissional como professores de sujeitos Surdos.

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise é feita por meio de filmagem, captação de imagem e sua edição, cujo movimento, expressão facial e articulação de mãos, dedos, cotovelos, entre outros, são perceptíveis por meio de uma câmera de filmagem. Ela nos dá a ver e sentir o efeito da estruturação que conduz a contação de estória em língua dos sinais que é mais adequada para qualquer análise epistemológica.

A prática profissional de longos anos também foi elemento determinante na coleta e análise de informações. As propostas pedagógicas que embasaram e embasam a escolarização dos sujeitos Surdos, a forma de preparo do material existente sobre aspectos da visualidade, as orientações de emprego em situações de ensinar e aprender foram revisitados, constituindo-se como material de pesquisa. Tendo em vista, sempre, os sujeitos Surdos em sua subjetividade e identidade relacionada à cultura Surda, onde o reconhecimento da própria imagem acontece a partir das relações visuais, no contato com os signos visuais. A necessidade de criação e ampliação de conceitos sobre a visualidade e sua representatividade por meio da significação visual em consonância com o pensamento visual dos sujeitos Surdos como ferramenta apropriada ao processo de ensinar e aprender na proposta pedagógica para/por sujeitos Surdos.

Foi criada uma estratégia do uso de descrição imagética (CAMPELLO, 2008) para melhorar a performance durante a “transferência” de sinais para imagem visual que são:

- Uso de CM – Configuração de Mãos;
- Visualizar todos os objetos e transformá-los em descrição imagética;
- Uso das expressões faciais e corporais;
- Dependendo do contexto, poderemos fazer “Transferência” do referente ao narrador;
- Detalhar bem para que possa transmitir a mensagem ou o conceito para que todos possam compreender o significado.

As questões para serem refletidas e discutidas neste capítulo podem contribuir para resolver as principais dificuldades existentes nos processos tradutórios, principalmente para professores de Surdos (que não são bilíngues) e intérpretes/tradutores:

- a) ausência da fluência da captação de cada detalhe e do encadeamento das estruturas (a impressão que não se poderia fazer melhor ou que não se poderia fazer diferente);
- b) captação da presença das zonas de transição de uma estrutura para a outra, como exemplos mencionados nos capítulos;
- c) coesão gestual dos sinais icônicos de que consiste a alterar o ponto de vista em curso de realização de uma mesma estrutura: a velocidade do foguete subindo ao céu. Tem que efetuar as realizações espaciais e de movimentos para dar conta do movimento de subir e em movimentos giratórios;

d) poucos usuários da língua de sinais como segunda língua que sinalizam bem utilizam este recurso a tal método. As pessoas têm a necessidade de uma mudança de ponto de vista seguida do movimento, e esta visualização obriga a ruptura da sequência precedente.

O saber linguístico é compartilhado e as transferências icônicas são inseridas no cotidiano e acabam gerando um sinal padrão ou de um tema que acaba permitindo o sentido do sinal padrão, em posição do foco (CAMPELLO, 2008, p. 194).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável a comparação com as cenas dos filmes de cinema: a possibilidade de mostrar que a Língua de Sinais Brasileira deu lugar a estratégias narrativas culturais próprias ao mundo dos Surdos, caracterizadas por uma abundância de cenas, recortes, extratos dinâmicos e de processos que se encaixam em qualquer processo mental e visual. Elas evocam mais movimentos das cenas, de mudanças de ângulos, de posição ou distância, tendo assim os movimentos que mostram a entoação dos personagens na escrita.

O que se vê na narrativa da contação de estórias do sistema conversacional, de piadas, é bastante parecido com a sucessão cinematográfica, onde as atividades específicas e gerais das estruturas icônicas se entrelaçam uma a outra, em sentido análogo: transferência de forma = grandes detalhes, transferências de localização = planos sequenciais, transfe-

rências de incorporação (e mudanças de papéis) = planos alternados de personagem e de objetos não animados (e sucessão de planos sobre os diferentes personagens e objetos).

O conceito ou significado da visualidade é amplo, porque as relações de cada nível em campos diferentes, seja biológico, físico, nuclear, psíquico e humano, se manifestam como uma série de atos, modo de proceder, procedimento ou conduta tão complexa. No caso da “experiência visual” humana, é necessário verificar algo que ainda não tem uma existência efetuada e que determina e regula os diferentes atos antes de culminar num resultado real, ou seja, a determinação não vem do passado, mas sim do futuro.

Essa “experiência visual” na sua atividade humana dá a entender, pressupõe na intervenção da consciência, do conhecimento, da noção a qual o resultado existe duas vezes e em tempos diferentes: resultado ideal – quando se quer obter, existe primeiro idealmente, como mero produto da consciência e os diversos atos dos processos visuais que se articulam ou se estruturam de acordo com o resultado que se dá primeiro no tempo, isto é, o resultado ideal. Para adequar isso, é preciso expor com precisão um resultado ideal no ponto de partida até chegar à fórmula do modelo ideal original. O segundo resultado é o produto real, cujas relações de produção, cujo agente ou sujeito Surdo ativo e sinalizante adquire independentemente de sua vontade e de sua consciência, como produtos intencionais, incluindo também o progresso histórico, para superá-lo daquele que ninguém desejou. A

finalidade é a expressão de certa atitude do sujeito Surdo em face da realidade.

Vamos supor as línguas de sinais, que são objetos cognitivos que se configuram melhor ou até sejam melhores que as línguas orais devido a uma modalidade linguística da faculdade de linguagem. Tendo em conta que faz parte das disposições humanas poder representar – figurar, transferir ou descrever imageticamente – sobre apoios bidimensionais ou tridimensionais, animados ou inanimados, as coisas, os objetos, os esquemas substanciais, os acontecimentos, e nada permite excluir prioritariamente esta aptidão de representar o que é característico da linguagem humana. Sem esquecer do apoio quadridimensional que oferece a modalidade viso-gestual que possibilita pragmaticamente a essas representações de se dizer permanecendo o uso da imagem dos objetos. Uma rotulagem cognitivo-semântica é então suficiente para dar conta dessa tomada da forma.

Portanto, é necessário que toda a “experiência visual” na atividade humana se apresente como preparação de finalidade e produção de conhecimento em íntima unidade.

A relação do pensamento e a ação requerem a intermediação das finalidades que o sujeito Surdo submete à apreciação.

A teoria e a prática da “experiência visual” se fundem, porque para se atuar na prática precisa-se de uma atividade teórica. Não é uma posição absoluta e sim relativa, ou tratar-se de uma diferença, da visualidade, pois vamos considerar que nas relações entre teoria e prática, diremos que a primeira depende da segunda, na medida

em que a prática da “experiência visual” é fundamento da teoria, já que indica com precisão e definição de desenvolvimento e progresso do conhecimento visual.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Diário Oficial da União, 2005.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, 2021.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. *Aspectos da visualidade na educação de surdos*. Tese (Doutorado) – Centro de Ciência da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CUXAC, Christian. As línguas de sinais: analisadores da faculdade de linguagem. *Acquisition et interaction en langue*, n. 15, 2001. Disponível em: <https://journals.openedition.org/aile/536>. Acesso em: dez. 2022.

CUXAC, Christian; SALLANDRE, Marie-Anne. Iconicity and arbitrariness in French Sign Language: highly iconic

structures, degenerated iconicity and diagrammatic iconicity. In: PIZZUTO, Elena; PIETRANDREA, Paola, SIMONE, Raffaele (Ed.). *Verbal and signed languages: comparing structures, constructs and methodologies*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2007, p. 13-33.

KOGUT, Marcos Kluber. *As descrições imagéticas na transcrição e leitura de um texto em Signwriting*. 2015. 161 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2015. Disponível em: <https://core.ac.uk/reader/30433550>. Acesso em: dez. 2022.

LANE, Harlan. *The mask of benevolence: disabling the deaf community*. San Diego: DawnSignPress, 1999. [Paperback]

McLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

NAKAGAWA, Fábio Sadao. A visualidade da montagem no longa-metragem Irreversível. *UNIrevista*, v. 1, n. 3, p. 1-14, jul. 2006.

PADDEN, Carol; HUMPHRIES, Tom. *Deaf in America: voices from a culture*. Massachusetts: Harvard University Press, 1988.

PEIRCE, Charles Sanders. In: *Enciclopédia Jurídica da PUC-SP*. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/58/edicao-1/peirce,-charles-sanders>

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

RAMOS, Bruno. *O uso de transferências em narrativas produzidas em Língua Brasileira de Sinais*. 2017. 141 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/180415/348339.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: dez. 2022.

SKLIAR, Carlos Bernardo. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, Carlos Bernardo (Org.). *Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997, p. 105-153.

SKLIAR, Carlos Bernardo (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

A relação dos fatos históricos e culturais com a obra literária bilíngue *O passarinho diferente*

Maysa Ramos Vieira – UFPB

Janaina Aguiar Peixoto – UFPB

INTRODUÇÃO

Não é possível datar o início da história que envolve a pessoa surda, assim como não podemos narrar com exatidão o momento em que surgiu a Língua de Sinais, uma vez que esta se trata de uma língua natural, logo, surge de modo espontâneo a partir da necessidade da comunicação humana. Entretanto, podemos falar que, a partir do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), por meio da Lei 10.436/2002, e com as conquistas efetuadas por meio do status linguístico que a lei trouxe, muitos estudos surgiram voltados a essa língua em nosso país. E, a partir desse momento, podemos perceber que as produções culturais desta comunidade linguística ganharam uma maior visibilidade, dentre estas destacamos a produção literária a partir de textos sinalizados e na escrita de sinais.

A primeira coletânea registrada da Literatura Surda Brasileira foi publicada pela LSBVÍdeos no ano de 1999 e conta com cinco (05) obras, sendo apenas uma do gênero fábula, intitulada de *O passarinho diferente*, e embora essa obra tenha atualmente vinte e três (23) anos, não foi encontrado em nossa pesquisa nenhum estudo voltado para a mesma, assim como não foi encontrada a tradução para a Língua Portuguesa, sendo esse um dos objetivos deste trabalho.

A fábula escolhida foi criada pelo Surdo americano Ben Bahan, em 1992, com publicação no Inglês e na Língua de Sinais Americana (ASL). Em suma, a história trata de um pássaro que tem uma pena diferente dos seus familiares e, em vez de aceitar as diferenças, eles usam uma abordagem clínica para tentar consertar o pássaro¹.

O professor, ator, tradutor e poeta Nelson Pimenta, com autorização de Ben Bahan, traduziu a fábula *O passarinho diferente*, sendo esta publicada no ano de 1999 pela editora LSBvídeo. Nessa tradução, aspectos da cultura brasileira foram incorporados, como elementos religiosos (candomblé), traços regionais (o jornal *O Dia* – publicação diária carioca) e aspectos comuns ao povo surdo, tais como: visão reabilitadora/clínica, cirurgia,

¹ Informações retiradas do site: <https://worldcat.org/identities/lccn-n88611569>. O texto original é: 2 editions published in 1992 in English and Sign languages and held by 45 WorldCat member libraries worldwide. Ben Bahan's fable, *Bird of a different feather*, explores the differences of a bird within a family of eagles and how rather than accepting the differences, they use a pathological approach to raising the bird.

preconceito familiar, educação normalizadora, dentre outros, pois a obra é rica em detalhes vivenciados por sujeitos surdos.

Todos esses traços culturais são narrados alegoricamente por meio do gênero fábula, sendo o personagem principal um pássaro de porte pequeno, nascido em uma família de imponentes águias. No texto original (ASL), a sinalização foca na penugem distinta, enquanto que na obra em Libras o formato do bico é evidenciado como elemento diferenciador. E a narrativa ainda aborda questões familiares, uma vez que apresenta os pais frustrados com o filhote “anormal” e as diversas tentativas de transformá-lo em uma águia, e com isso partem em busca da cura, tomando decisões importantes que mudarão para sempre a vida daquele passarinho.

Nesse sentido, evidenciar importantes reflexões presentes nessa obra da literatura surda promove o incentivo para que os professores atuantes no contexto educacional bilíngue para surdos utilizem em sala de aula esse recurso produzido em Libras e traduzido para a Língua Portuguesa.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

De acordo com a teoria pós-moderna, Header sugere a pluralização do termo “cultura”, falando das culturas de diferentes nações e períodos, bem como de diferentes culturas sociais e econômicas dentro da própria nação (EAGLETON, 2005). O Brasil é um país hetero-

gêneo e com grandes possibilidades culturais, e é nesse contexto pluricultural que podemos perceber a cultura Surda, a cultura indígena, além da cultura nacional e tantas outras.

É por meio da cultura que uma comunidade se estabelece, unifica e identifica as pessoas e lhes dão a marca da identidade. Sendo assim, a existência de uma Cultura Surda ajuda a instituir uma identidade das pessoas surdas. De acordo com Perlin (1998, p. 53), a identidade pode ser definida como:

Identidade surda é a qual ser surdo é estar no mundo visual e desenvolver sua experiência na Língua de Sinais. Os surdos que assumem a identidade surda são representados por discursos que os veem capazes como sujeitos culturais, uma formação de identidade que só ocorre entre os espaços culturais surdos.

Skliar (1998) explica que falar em Cultura Surda como um grupo de pessoas localizado no tempo e no espaço é fácil, mas refletir sobre o fato de que nessa comunidade surgem processos culturais específicos é uma visão rejeitada por muitos, sob o argumento da concepção da cultura universal, monolítica. Para Wrigley (1996), a surdez é um país sem um lugar próprio; é uma cidadania sem uma origem geográfica. Todavia, pelo fato de surdos e ouvintes encontrarem-se inseridos, normalmente, no mesmo espaço físico e partilharem de uma cultura ditada pela maioria ouvinte, no caso do

Brasil, na cultura brasileira, os surdos e ouvintes compartilham uma série de usos e costumes, ou seja, aspectos próprios da Cultura Surda combinados a aspectos próprios da Cultura Ouvinte, o que torna os surdos sujeitos biculturais.

Porém, os surdos possuem uma história de vida diferenciada, uma visão de mundo diferente, pois têm base, em sua essência, na língua visuoespacial, o que gera experiências, em muitos aspectos, diferentes dos que compõem a comunidade ouvinte, com sua língua de modalidade oral em que suas experiências são pautadas.

É nessa comunidade que se discute o direito à vida, à cultura, à educação, ao trabalho, ao bem-estar de todos. É nela que são gestados os movimentos surdos, caracterizados pela resistência surda ao ouvintismo, à ideologia ouvinte. O ouvintismo, segundo Skliar (1998, p. 15): “é um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”.

É por meio das comunidades surdas que os surdos atuam politicamente para terem seus direitos linguísticos e de cidadania reconhecidos, como destaca Felipe (2001). Nesse sentido, a Cultura Surda é “focalizada e entendida a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político” (SKLIAR, 1998, p. 5).

Se pensarmos que a Libras só é reconhecida como língua há 20 anos, o estudo da cultura Surda se faz ainda mais recente, porém vem alcançando espaços outrora

inimagináveis. E as pesquisas sobre cultura Surda ganharam maior visibilidade no ano de 2008 a partir das definições que, de forma pioneira, Strobel nos presenteou, com seu livro *As imagens do outro sobre a cultura surda*, e que nele ela traz a definição:

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (STROBEL, 2008, p. 22).

Quando a autora discorreu nesse trecho acerca do conceito de cultura Surda, estava embasada teoricamente nos estudos culturais de Hall (1997). E, mais adiante, também seguindo a teoria de Hall, a autora discorre acerca dos “artefatos culturais”, os quais se define como “aquilo que na cultura constitui produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo” (STROBEL, 2008, p. 37).

Para Santos (2017, p. 34), a comunicação, por meio da língua de sinais, permite ao surdo uma “concepção de mundo a partir de uma cultura visual na qual o próprio surdo é o ator protagonista”. Por essas afirmações, percebemos a relação que há entre a língua e a cultura, entre o indivíduo e a sua visão de mundo.

Strobel (2008) propõe organizar os artefatos em oito (8) grandes grupos, que em breve definiremos cada um, são eles: experiência visual, artefato linguístico, familiar, artes visuais, vida social e esportiva, literatura, política e materiais. E, como anteriormente citado, “ajustando-os com suas percepções visuais” (STROBEL, 2008, p. 22), podemos dizer que todos os artefatos estão enraizados nas percepções visuais dos sujeitos surdos.

Por isso o primeiro artefato é a experiência visual, e esta é a base da vivência de mundo das pessoas surdas. É através da visão que eles têm acesso a tudo que os rodeia. E, por consequência, muitos hábitos se formam a partir da visão, o que diferencia os costumes entre surdos e ouvintes, por exemplo:

Quando é necessário chamar alguém em um local fechado, neste caso, se for uma pessoa ouvinte, recorre-se facilmente ao falar mais alto e até ao grito, se for distante. Mas e com os surdos, como chamar a sua atenção, pois sabemos que o recurso auditivo não adianta? Nesta situação cabem duas estratégias, uma delas é o “efeito dominó”, em que pedimos à pessoa mais próxima para chamar a outra, que informa a seguinte e assim por diante até que a pessoa em foco tenha a sua atenção voltada a mim. Outra forma é apagar e acender as luzes do local, interrompendo todas as conversas para conseguir chamar a atenção de todos os surdos do local (PEIXOTO et al., 2018, p. 41).

O segundo artefato é o linguístico, e assim como a experiência visual, este elemento é considerado basilar para a formação do sujeito Surdo, uma vez que a língua está diretamente ligada à identidade do ser. A modalidade da língua de sinais, sendo visual e espacial, corrobora com a experiência de mundo diferenciada. Ambos artefatos estão intrinsecamente associados, como podemos perceber pelo relato de um surdo:

Em respeito à nossa recepção da mensagem por meio da visão, em congressos acadêmicos, que têm mesa-redonda com participantes surdos e ouvintes e plateia com público formado também por surdos e ouvintes, é necessário ter dois intérpretes sinalizando ao mesmo tempo: um TILS (tradutor e intérprete de língua de sinais) virado para os palestrantes da mesa-redonda e o outro TILS virado na direção contrária para contemplar o campo visual dos surdos na plateia. Além disso, é necessário que haja um terceiro intérprete atuando com o microfone na interpretação da Língua de Sinais para a Língua Portuguesa (PEIXOTO et al., 2018, p. 43).

O artefato seguinte, de acordo com a ordem apresentada por Strobel (2008) é o familiar. Aqui, percebemos situações conflitantes quanto ao ponto de vista da surdez para famílias surdas e ouvintes. Pois o nascimento de uma criança surda nem sempre é recebido como algo ruim. Na verdade, para uma família composta por pessoas surdas, é algo a ser comemorado, visto que é mais um para fazer parte da sua comunidade.

Dentro da área das produções do sujeito, temos o artefato cultural denominado de artes visuais. Cada dia mais tem surgido artista surdos, nas mais diversas áreas, tais como fotografia, pintura, artes plásticas, danças etc.

Vida social e esportiva é aqui o quinto artefato apresentado. Nele vemos acontecer de fato o que é uma comunidade. É o espaço duramente conquistado, é o contato face a face, sem barreiras linguísticas, sem esforço para entender ou se fazer compreender. É a partilha de seus interesses individuais, mas que concordam com o coletivo. Aqui observamos a importância das associações de surdos, dos momentos de lazer produzidos pela comunidade, como competições esportivas, desfiles de beleza, eventos culturais, entre outros.

A literatura surda é o sexto artefato, e aqui podemos perceber a importância que a literatura tem para o fortalecimento de um povo, de uma cultura e de sua língua. Peixoto e Possebon (2018) apontam que a Literatura visual produzida na comunidade surda se divide em duas: a literatura Surda e a literatura em Libras. Sendo a primeira relacionada às obras criadas e/ou adaptadas por Surdos, enquanto a segunda são as traduções que têm a língua de sinais como alvo (sinalizada ou escrita) e as produções de ouvintes.

E ainda abordando as produções culturais dos surdos, existe o artefato material que, para muitos, é o primeiro a vir à mente quando se fala sobre as produções culturais desses sujeitos. Este artefato aponta para a acessibilidade, ou seja, são as adaptações ou a criação

de objetos que tornem a vida das pessoas surdas menos limitada.

Outro artefato de suma importância é o político. Como relata Strobel (2013, p. 88): “artefato cultural influente das comunidades surdas é a política, que consiste em diversos movimentos e luta do povo surdo pelos seus direitos”. Ou seja, este artefato para a comunidade surda é a história transformada em luta. É por meio dos militantes surdos que assumem sua identidade que, aos poucos, vão sendo conquistados direitos e espaços para essa comunidade linguística minoritária. Exemplos dessas conquistas são: a Lei da Libras, que trouxe o status de língua da comunidade surda brasileira; a presença de intérpretes nos mais diversos ambientes, entre outras.

Strobel encerra aqui a sua listagem de artefatos culturais do povo Surdo, mas Peixoto e Vieira (2018) apresentam o acréscimo de mais um artefato, o religioso, pois as crenças fazem parte do ser humano e da construção da sua identidade, logo a religião está intrinsecamente ligada às produções culturais de um povo.

Independente de quantos sejam os artefatos, quer estejam agrupados ou não, eles servem de norte para entendermos o quão rica é a cultura Surda. Para este estudo, podemos perceber que a cultura Surda é evidenciada nos discursos que se moldam como gêneros textuais e literários, dando origem à Literatura produzida por esta comunidade linguística e que tem tanto a ser estudada e valorizada em nossa sociedade.

Peixoto (2016) dialoga com a autora surda Strobel (2008, p. 46), que entende por Literatura Surda:

A literatura surda refere-se a várias experiências pessoais do povo surdo que, muitas vezes, expõem as dificuldades e/ou vitórias das opressões ouvintes, de como se saem em diversas situações inesperadas, testemunhando as ações de grandes líderes e militantes surdos e sobre a valorização de suas identidades surdas.

Dessa forma, ao abordar sobre a Literatura Surda, Strobel evidencia o que Hall (1997, p. 20) trata acerca de cultura, quando diz: “A cultura que temos determina uma forma de ver, de interpelar, de ser, de explicar, e de compreender o mundo”. Sendo assim, a obra objeto deste estudo, intitulada *O passarinho diferente*, con-diz com a categoria de Literatura Surda, criada por um Surdo que reflete a vivência cultural apresentada pelos autores citados.

Essa obra se enquadra, dentre os gêneros narrati-vos, como uma fábula. E tal combinação de categorias – literatura surda e fábula – é uma área ainda muito carente, pois o mais comum é encontrarmos a tradução de fábulas para a língua de sinais, o que é considerado literatura na Língua Brasileira de Sinais e não uma au-têntica literatura Surda.

Além de ser a única fábula (*O passarinho diferente*) criada por autor surdo no repertório da literatura surda no Brasil até o momento – o que confirma a importância

que a obra tem para a comunidade surda brasileira e para a área da Literatura Surda como um todo –, além de ser a primeira fábula registrada na Língua Brasileira de Sinais, o seu conteúdo nunca fora estudado. Trata-se de uma obra rica em significações que agregam valor à língua de sinais, à história do povo Surdo, bem como à sua cultura e, por conseguinte, à Literatura deste povo.

CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA

Adotando procedimentos de busca relatados por Romanowski e Ens (2006), utilizamos descritores para nortear a busca de trabalhos relacionados ao tema aqui proposto, em bases de dados consideradas confiáveis.

Foram realizadas pesquisas nas seguintes bases de dados científicas: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), *Google* acadêmico, Periódicos da Capes e Repositório (e periódicos da UFSC). Para tanto, foram utilizados os seguintes descritores: “passarinho diferente” e “passarinho diferente Nelson Pimenta”, compreendendo o período de 1999 (ano da publicação da obra no Brasil) até o ano de 2020 (quando a pesquisa aconteceu). Foram realizadas combinações entre tais descritores em todas as bases de dados igualmente e os resultados encontrados até a página dez foram analisados.

Na plataforma do *Google* acadêmico foram encontrados sete (7) resultados, dentre eles dois (2) não são da fábula aqui proposta, um (1) faz referência apenas a

Nelson Pimenta e os demais cita apenas o nome da obra (*O passarinho diferente*). No repositório da UFSC, apenas um (1) resultado foi encontrado, porém, este não cita a obra, apenas o autor Pimenta. Nas demais bases de dados elencadas para esta pesquisa, não foi encontrado nenhum resultado.

A partir dessa busca por trabalhos anteriores, foi possível confirmar a relevância e o ineditismo desta pesquisa fundamentada em autores surdos e ouvintes, como Strobel (2008), Segala (2010), Peixoto (2016) e Peixoto e Possebon (2018), que tem por objetivo principal analisar a obra *O passarinho diferente*, encontrada no registro (em vídeo) pioneiro da Literatura Surda no Brasil, feito por Nelson Pimenta em 1999, e relacionar os artefatos culturais do povo surdo. Diante disso, para alcançá-lo, trilhamos a trajetória que apresentaremos a seguir.

Inicialmente, foi realizado um levantamento histórico da Literatura Surda com ênfase nas fábulas em Libras, por meio de uma busca de vídeos de domínio público e comercializados. Partindo desta identificação das fábulas, organizamos uma listagem das obras. Em seguida, investigamos a história do autor-sinalizador americano da obra original *Bird of a different feather* e pesquisamos a história do autor-sinalizador brasileiro, que recriou para o contexto nacional, a obra *O passarinho diferente*.

Durante este estudo foi realizada, pela primeira vez, a tradução para a Língua Portuguesa, que, segundo o pesquisador surdo Segala (2010), além de ser intercultural, intersemiótica e interlingual, foi também intermodal.

Posteriormente, validamos a tradução com o apoio de um tradutor surdo e outro ouvinte, colaboradores desta pesquisa. A obra em Libras com a tradução para o Português em forma de legenda está disponível no canal Literatura e Cultura Surda: <<https://www.youtube.com/watch?v=QRbOY0Sjy28>>, disponível como um rico recurso educacional bilíngue.

Por fim, baseado-se na análise realizada, foi possível fazer uma relação entre os aspectos culturais encontrados na obra *O passarinho diferente* com os artefatos descritos pela autora surda Karin Strobel (2008), trazendo uma visão das expressões culturais do povo surdo. Esses pontos elucidaremos a seguir.

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO

No início da fábula, após o nascimento do quarto filho, os pais estranham a aparência diferente da ave, que nasceu pequeno se comparado aos três primeiros e com o bico reto, diferente das águias. Após a consulta médica de emergência identificam que essa diferença é uma característica genética, “ele nasceu assim e vai viver assim” – disse o médico. E diante deste diagnóstico os pais tentaram identificar o culpado pela anormalidade, apontando um ao outro como sendo o responsável.

[...] Outros sentimentos podem emergir nesse estágio, como raiva, depressão, culpa e a superproteção. Após

esse estágio de lamentação, alguns pais podem entrar em um período de reação defensiva ou negação, no qual frequentemente embarcam numa aventura para obter diagnósticos otimistas e ficam procurando mais uma opinião (FRANCISCO, 2018, p. 63).

Como aponta a citação anterior, após o sentimento aqui identificado como “culpa”, a família partiu em busca de uma cura milagrosa, por meio de diversas religiões que prometiam tal ação. Porém, nada mudou, frustrando ainda mais os pais, que partiram para buscar uma outra opinião médica, na expectativa de um diagnóstico otimista, porém este não aconteceu.

Não é difícil pressupor que o fato de alguém da família ser identificado por critérios objetivos, médicos ou educacionais, como surdo, constitui-se numa experiência que marca tanto a criança como a família, e que pode alterar o funcionamento intersubjetivo de todos, na medida em que tal diferença impõe, de forma imprevista e definitiva, a perda para sempre da ilusão do filho perfeito (CARVALHO, 2000, p. 69).

A visão clínica com que a surdez é repassada para os familiares traz a falta ou incapacidade de realizar algo como o foco do diagnóstico, enquanto que a visão antropológica vê a diferença, não necessariamente por uma ótica pessimista, como relata Sacks:

Eu encarava os poucos pacientes surdos sob meus cuidados em termos puramente médicos-como “ouvidos doentes” ou “otologicamente prejudicados”. Depois [...] comecei a vê-los sob uma luz diferente, especialmente quando avistava três ou quatro deles fazendo sinais, cheios de uma vivacidade, uma animação que eu não conseguia perceber antes. Só então comecei a pensar neles não como surdos, mas como Surdos, como membros de uma comunidade lingüística diferente (SACKS, 1998, p. 16).

Na fábula, os médicos apontam a cirurgia como única alternativa reabilitadora, que aproximaria o filhote da normalidade buscada pelos pais, porém inacessível financeiramente, assim como uma escola conhecida por transformar pássaros em águias. Apesar disso, essa ainda parecia uma opção mais acessível.

Quando pensamos na história da educação dos surdos, um nome surge, o Ines (Instituto Nacional de Educação de Surdos), uma instituição de caráter público, mantida pelo governo, que durante muitos anos foi a única opção no Brasil e países vizinhos quando se tratava de ensino para pessoas Surdas. Esse instituto funcionava no sistema de internato (BRASIL, 1857, p. 70-71) e, após o Congresso de Milão (1880), o Ines seguiu a tendência mundial estabelecendo o oralismo puro na sua metodologia de ensino, além da proibição da sinalização em sala de aula.

Diante desse breve relato histórico, percebemos muitas similaridades com a fábula *O passarinho diferente*,

quando é narrada a experiência escolar da ave. A ideia de um internato fica evidenciada quando o pássaro pergunta por seus pais e o professor diz que eles já foram embora, além de após a sua formatura o passarinho se espantar com o crescimento de seus irmãos, ficando evidente que um longo período de tempo foi percorrido.

O espanto da família ao ver outros pássaros tendo que bater com seus bicos em superfícies rígidas na tentativa de curvarem os bicos foi entendida como um método de ensino eficaz, que trouxe a esperança da normalidade em seu seio familiar, porém foi percebido pelo passarinho como algo assustador que, fazendo um paralelo com a história dos surdos, lembra o método do oralismo puro, imposto após a decisão no Congresso de Milão (1880), que trouxe muitos prejuízos ao povo surdo, como afirma Mori e Sander (2015, p. 7): “os surdos em sua educação passam a ser escravizados diante dos ditames do oralismo, sendo-lhes, muitas vezes, atadas suas mãos para se comunicarem visualmente, obrigando a se manifestarem por meio da oralidade”.

Outro ponto marcante na narrativa, que podemos traçar uma analogia com a história do povo surdo, é o sentimento de superioridade ditado pela massa majoritária da sociedade em detrimento das minorias. Na fábula, percebemos repetidas vezes os pais (águias) se referindo aos pássaros de pequeno porte como uma raça inferior e ignorante e que reproduzir certos comportamentos (cantar), comuns a essas aves, é se sujeitar a essa ignorância. Aqui no “cantar” dos pássaros fica subentendido na fábula

a língua de sinais (artefato linguístico), que embora no Brasil seja reconhecida como língua da comunidade Surda, ainda é vista muitas vezes como inferior, como exemplifica Strobel (2008), quando diz que algumas famílias veem a língua de sinais como “língua dos macacos”, ou seja, uma visão preconceituosa e reducionista.

E esse conflito de superioridade versus inferioridade é percebido dentro do contexto histórico dos surdos como ouvintismo, que de acordo com Skliar “é um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte” (1998, p. 15). Assim aconteceu com o passarinho, que de tanto ouvir de seus pais que era uma águia, ele reproduzia esse discurso, o que causou estranhamento nos outros pássaros que claramente o viam como um passarinho de pequeno porte assim como eles.

Antes do contato do passarinho com outros pássaros havia uma resistência aos hábitos que essas aves apresentavam, tais como: cantar e se alimentarem com uvas. E essa versão era decorrente do discurso de seus familiares e professores que era reproduzido pelo passarinho. O que seria equivalente ao que Finau (2006) aponta na relação do surdo com a língua de sinais: “o surdo que chegou a oralizar influenciado pela avó demonstrava resistência à língua de sinais antes do contato com outros surdos”.

Porém, esse aferro foi superado quando o passarinho viu despertar o seu dom de cantar, algo que era inato a ele, mas que ficou escondido por muito tempo e a identificação com seus pares foi sendo intensificada a ponto

de deixar saudade quando teve que se afastar. Fato semelhante ao que Emanuelle Laborit (1994) diz: “o encontro entre surdos promove a transmissão cultural e identidade imediata”. O passarinho se reconheceu em meio a sua comunidade.

Os traços históricos narrados nessa fábula são de uma riqueza de detalhes que cada vez que a assistimos conseguimos perceber algo novo relacionado à história do povo surdo. Além das características históricas, é possível encontrar propriedades culturais desse povo, que classificamos como artefatos, com destaque para o artefato familiar que conseguimos identificar em todo o desenrolar da narrativa, desde o diagnóstico até os momentos finais em família.

Outro artefato elucidado na obra é denominado de vida social:

Há reações emocionais dos sujeitos surdos que trazem padrões de comportamentos habituais do povo surdo que podem constituir em contatos íntimos entre os membros da comunidade surda, tais como as amizades, lealdades e casamentos entre eles (STROBEL, 2008, p. 61).

Esse artefato é facilmente percebido no encontro do passarinho diferente com os seus pares, a identificação que ocorre com os seus costumes, formas de lazer etc. Outro artefato que foi percebido de forma sutil é a experiência visual marcada pela forma de disposição das cadeiras da escola que estavam organizadas em formato de

“u”, que é uma das formas que possibilita o Surdo enxergar a todos na sala, facilitando assim a sua comunicação.

E o artefato linguístico pode ser associado ao canto das aves, que ao longo da narrativa passa por fases de proibição, descoberta, aceitação e identificação. Processo este muito comum nos relatos das pessoas Surdas que passam a conhecer a língua de sinais fora do contexto familiar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que todo texto é completo e complexo e decidir analisá-lo requer esforço e dedicação, e quando pensamos num texto sinalizado, nesse caso em Libras, outras questões para além da obra são necessárias para que a análise seja coerente e assertiva.

Nesta pesquisa, foi possível observar como a história do povo Surdo influencia as obras que por eles são produzidas. Essas produções artísticas carregam valores culturais e pessoais, que podem ser vistos como forma de empoderamento e de representação social, como afirma Batista (2003): “Todos os signos, verbais ou não verbais, traduzem uma carga ideológica”.

Desse modo, ler um texto dessa natureza, numa perspectiva de análise cultural, faz-nos perceber o texto como um todo, embora tenhamos segmentado e analisado levando em consideração os artefatos culturais do povo Surdo, sabemos que o sentido não está apenas na combinação de letras, palavras e frases, ou mesmo parâ-

metros, que geram sinais e frases sinalizadas, mas sim no todo, ou seja, tanto os mecanismos internos (os fatores contextuais) quanto a parte sócio-histórica de fabricação do sentido (BARROS, 2005).

Dessa forma, passeamos pela língua de sinais e a sua comunidade, a cultura e a literatura Surda, para que assim pudéssemos analisar a obra *O passarinho diferente* pelo viés histórico e cultural presente nela. Significativamente, foi possível perceber a riqueza de detalhes da história do povo Surdo que a obra conseguiu envolver, além dos artefatos que foram bem-elucidados na obra.

Além disso, um dos objetivos propostos neste trabalho foi realizar, pela primeira vez, a tradução completa da obra para a Língua Portuguesa (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QRbOY0Sjy28>), contribuindo, assim, com a geração de mais um recurso bilíngue, possibilitando sua utilização em sala de aula de forma gratuita. Por meio dessa obra literária os alunos surdos poderão refletir sobre diversas questões identitárias em sala de aula, e os ouvintes que tiverem acesso a essa obra terão o privilégio de conhecer mais sobre a história e a cultura da comunidade surda

Pensando ainda na análise do discurso presente na narrativa, conseguimos perceber alguns temas que se apresentaram ao longo da obra, por exemplo: relacionamento familiar, preconceito, solidão, fé, entre outros. E nos permitiu associar elementos da história do povo Surdo no decorrer da narrativa, traçando paralelos entre a ficção (fábula) e a realidade. Ao fim e ao cabo, isso nos

possibilitou fazer uma leitura mais completa do que foi narrado na obra.

Diante dessas conclusões, ao encerrar este ciclo, percebemos o quanto a Literatura e a Cultura Surda têm a nos ensinar e o quanto é possível mergulhar e se aprofundar neste diamante, ainda que um tanto bruto, denominado Literatura Surda. Por meio dos estudos que basearam esta pesquisa e a partir da análise da obra *O passarinho diferente*, foi possível enxergar um novo horizonte dentro da Literatura Surda, abrindo novas possibilidades de estudos e pesquisas vindouras.

Por fim, foi possível perceber a relevância que este trabalho tem para a comunidade Surda e a sociedade ouvinte de modo geral, uma vez que foram levantados temas de grande importância e que precisam ganhar cada vez mais espaço no âmbito acadêmico, tais como: a história do povo Surdo, sua cultura, as produções literárias, entre outros, trazendo e traçando novos olhares e possibilidades para a Literatura Surda.

REFERÊNCIAS

AVELEZA, Manuel. *Interpretando algumas fábulas de Esopo*. 2. ed. revista. Rio de Janeiro: Thex, 2002.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria Semiótica do texto*. 4. ed. São Paulo: Parma, 2005

BATISTA, Maria de Fátima Barbosa de Mesquita. A semiótica: caminhar histórico e perspectivas atuais. *Rev. de Letras*, v. 1/2, n. 25, p. 60-68, jan./dez. 2003.

BRASIL. *Lei nº 939, de 26 de setembro de 1857*. Fixa a despesa e orça a receita para o exercício de 1858-1859. Rio de Janeiro: Coleção das leis do Império do Brasil, parte 1, p. 37, 1857.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2002.

CARVALHO, Josefina Martins. *O ideal de completude narcísica e o adolescente surdo: um estudo clínico*. 2000. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. [não publicada]

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

FELIPE, Tanya A. *Libras em contexto: curso básico*. Livro do estudante. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2001.

FINAU, Rossana. Possíveis encontros entre cultura surda, ensino e linguística. In: QUADROS, Ronice Müller. *Estudos surdos I*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006, p. 216-251.. Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/ParteA.pdf>> Acesso em: 11 mai. 2021.

FRANCISCO, Gildete da Silva Amorim Mendes. Uma dinâmica familiar diferenciada. In: PEIXOTO, Janaína Aguiar; VIEIRA, Maysa Ramos. *Artefatos culturais do povo surdo: discussões e reflexões*. João Pessoa: Sal da Terra, 2018.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

LABORIT, Emanuelle. *O vôo da gaivota*. São Paulo: Best Seller, 1994.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; SANDER, Ricardo Ernani. *A história da educação dos surdos no Brasil*. Seminário de pesquisa PPE, Universidade Estadual de Maringá, 2015.

PEIXOTO, Janaína Aguiar. *O registro da beleza nas mãos: a tradição de produções poéticas em língua de sinais no Brasil*. 2016. 263 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

PEIXOTO, Janaína Aguiar; POSSEBON, Fabrício. A heterogeneidade nas produções literárias da comunidade surda brasileira. In: PEIXOTO, Janaína Aguiar; VIEIRA, Maysa Ramos. *Artefatos culturais do povo surdo: discussões e reflexões*. João Pessoa: Sal da Terra, 2018.

PEIXOTO, Janaína Aguiar et al. Mergulhando na cultura surda, uma vivência de mundo baseada em experiências visuais. In: PEIXOTO, Janaína Aguiar; VIEIRA, Maysa Ramos. *Artefatos culturais do povo surdo: discussões e reflexões*. João Pessoa: Sal da Terra, 2018.

PEIXOTO, Janaína Aguiar; VIEIRA, Maysa Ramos (Org.). *Artefatos culturais do povo surdo: discussões e reflexões*. João Pessoa: Sal da Terra, 2018.

PERLIN, Gladis T. T. Identidade Surda. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 51-72.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. *Revista Diálogo Educacional*, v. 6, n. 19, 2006.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes – uma viagem ao mundo dos Surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTOS, Sandra Maria Diniz Oliveira. *Transcodificação de contos populares para língua brasileira de sinais: uma leitura semiótica da cultura surda*. 2017. 261 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SEGALA, Rimar Ramalho. *Tradução intermodal e intersemiótica/interlingual: Português brasileiro escrito para Língua Brasileira de Sinais*. 2010. 74 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SKLIAR, Carlos. Una mirada sobre los nuevos movimientos pedagógicos en la educación de los sordos. *Para Além do Silêncio*, Lisboa, v. V, n. 7-8, p. 15-18, 1998.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora UFSC, 2013.

WRIGLEY, Owen. *The politics of deafness*. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

Os Esforços Cognitivos e os Impactos Emocionais que Envolvem a Tarefa da Tradução/Interpretação no Contexto Educacional

Flávia Medeiros Álvaro Machado¹

Edna Mara Domingos Correia da Silva²

INTRODUÇÃO

O desafio de pesquisar se os processos psíquicos e os elementos emocionais estão intrinsecamente ligados ao domínio emocional durante a atuação do tradutor e intérprete de línguas de sinais (TILSP) no contexto educacional é algo que desperta em muitos pesquisadores a busca de melhorias para a educação do aluno surdo. No entanto, essa proposta de pesquisa, instiga um olhar para a tarefa do TILSP como mediador comunicacional entre

¹ Doutora em Letras, professora permanente do Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGEL/PRPPG) e do Departamento de Línguas e Letras – Letras-Libras (CCHN/DLL) na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Líder do Grupo de Pesquisa LingCognit (Capes/CNPq/Ufes). Contato: fmachado.ufes@gmail.com

² Tradutora e Intérprete de Libras (TILS), Pedagoga (Multivix), bacharelado em Letras-Libras (Ufes), especialista em psicanálise e terapia cognitiva comportamental. Contato: edna.m.silva@edu.ufes.br

o professor e o aluno numa sala de aula. A comunicação entre duas culturas, a qual pressupõe os processos linguísticos e psíquicos, acontece cognitivamente na tarefa da interpretação simultânea durante o uso da língua entre dois sistemas linguísticos, ou seja, não se trata apenas de o TILSP ter conhecimentos gramaticais e culturais, se não observar o contexto de atuação e as relações (intra) interpessoais. Dessa forma, reconhecer a relevância desta interface entre o universo psíquico do TILSP, o contato com o “surdo”, o professor e a sala de aula é o que este artigo abordará. A base teórica da filosofia da linguagem encontra-se em Bakhtin (2017), que dialoga sobre o uso da linguagem em relação de “quem é o outro pra mim?” e “quem sou eu para o outro?” (BRAIT, 2019). Responder essas questões em relação à tarefa do TILSP no contexto educacional tem como base Albres (2015), Volóchinov (2017), Freud (2006), Lacerda (2009), Lacan (1988), Pêcheux (1997), por meio de estudos discursivos, e de diferentes vertentes teóricas e metodológicas que revelam novas e importantes investigações relacionadas aos impactos cognitivos do TILSP nesse contexto educacional. Os estudos de políticas identitárias envolvem as questões de reconhecimento, afirmação, bem como de valores do “eu-para-mim, do outro-para-mim e do eu-para-o-outro” (VOLÓCHINOV, 2017), refletindo, assim, o tema sobre a tarefa do TILSP como um agente que realiza intervenções didático-pedagógicas com o professor em sala de aula, considerando uma questão científica e de ensino bilíngue. O objetivo desta pesquisa é identificar

os elementos emocionais que se mesclam, contribuem e impactam no equilíbrio da perspectiva da vida profissional do TILSP, e as relações (intra)interpessoais durante a prática interpretativa em sala de aula. A metodologia desta pesquisa se dedicou a um estudo de caso de duas obras literárias: de Albres (2015), intitulada *Intérprete educacional: políticas e práticas em sala de aula inclusiva*, e de Lacerda (2009), intitulada *Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*, em que ambas destacam os discursos naturais que TILSP educacionais registraram perante suas práticas, vivências e experiências profissionais no contexto escolar, mais especificamente a correlação entre sala de aula, professor, aluno e o TILSP que acessibiliza a comunicação entre professor ouvinte, colegas ouvintes, direção escolar ouvinte e “um aluno surdo”. Os resultados encontrados na pesquisa realizada indicam que há uma linha tênue da função do TILSP como um agente mediador da comunicação em Libras, que por ocasiões ultrapassa a função de mediar uma comunicação, mas que há papéis que ora é visto como professor-mediador ou um intérprete-professor, sendo que a função do TILSP é garantir ao surdo o acesso à comunicação, à educação e à informação. Dessa maneira, este texto é uma proposta ensaísta para gerar discussões pertinentes da função do TILSP no contexto escolar, e situações advindas da sala de aula que supostamente se tornem gatilhos emocionais desencadeando sentimentos atrelados ao inconsciente, que porventura venham a interferir no ato tradutório e/ou interpretativo

do TILSP e, como consequência, causando alguns transtornos emocionais, vindo, até mesmo, acarretar seu afastamento das atividades laborais.

O texto trata-se de um ensaio com vistas diretas para as reflexões acerca da função em relação aos processos psíquicos envolvidos no discurso do tradutor e intérprete de língua de sinais (TILSP) educacional, publicados em obras literárias de Albres (2015) e Lacerda (2009). Embora hipoteticamente, compreende-se que toda a relação interpessoal e os processos psíquicos estão intrinsecamente correlacionados. Nesse sentido, considera-se um desafio a discussão deste texto, pois visa a estabelecer a estreita relação entre o universo psíquico do TILSP e o mundo de emoções pessoais e escolar que o surdo carrega consigo, em suas relações culturais, sociais e principalmente linguísticas. O objetivo geral deste texto é identificar emoções que se manifestam nos discursos apresentados por TILSP que atuam em contextos educacionais. Propõe-se nos objetivos específicos verificar as condições emocionais que se evidenciam nos depoimentos registrados dos discursos advindos de situações comunicacionais de ambientes das salas de aula em relação aos professores, aos colegas e ao próprio aluno-surdo³ e discutir em nível psicanalítico as correlações dos aspectos emocionais do inconsciente do TILSP, registrado em

³ Refere-se ao aluno na condição de pessoa surda que necessita de acessibilidade na comunicação na escola.

seu discurso. No Brasil, intermitentemente o TILSP tem conseguido mobilizar os olhares dos pesquisadores, atribuindo-lhe leis e diretrizes que abriram caminhos para as atividades profissionais desta categoria, e por conta disso, a comunidade surda está cada vez mais participativa dos processos sociais no que tange ao desenvolvimento humano.

O TILSP educacional é o profissional que trabalha na mediação da comunicação entre o aluno-surdo e o professor regente na sala de aula. Paraphraseando Machado (2014, p. 46): “O ato de traduzir não é uma simples transposição do léxico de uma língua à outra, a subjetividade está implicada na interpretação do TILSP que interpretará ‘significados’”.

A necessidade de compreender-se o papel e as formas de atuação do TILSP visa a refletir sobre as características específicas para o exercício da função de TILSP no contexto escolar. De acordo com Lacerda (2009, p. 21), a tarefa de “[...] interpretar envolve conhecimento de mundo, que mobilizado pela cadeia enunciativa contribui para a compreensão do que foi dito e em como dizer na língua-alvo; saber perceber os sentidos (múltiplos) expressos nos discursos”.

Para Albres (2015), ser TILSP não basta apenas que o sujeito conheça a língua e o significado das palavras, ou seja, suas competências linguísticas, mas importa também suas capacidades cognitivas, lógicas, e que considere o sentido da comunicação e os sentidos construídos nas relações situacionais de interação com o uso da língua. A

autora compreende que a função do TILSP é “como se a sua atividade com a linguagem não fosse conduzida por seus princípios e envolvida de sua subjetividade, distanciando-o da função de educador” (ALBRES, 2015, p. 54).

Das obras pesquisadas, como as de Albres (2015) e Lacerda (2009), foram retirados os depoimentos de TILSP educacionais que fundamentaram a construção dos dados deste texto, sendo organizado por seis (6) excertos analisados para alcançar o objetivo desta pesquisa, que visa a identificar elementos emocionais, tais como: ansiedade, frustração, ambivalência, estresse, fadiga, sobrecarga mental, exclusão, insegurança, constrangimento, desmotivação, desvalorização, preconceito, entre outros que impactam diretamente nas escolhas lexicográficas do uso da língua, principalmente quando o TILSP realiza a tarefa de interpretação simultânea.

TILSP EDUCACIONAL: “Psiquismo humano e o inconsciente”

Dialogar sobre o psiquismo humano requer um aprofundamento no âmbito biológico e clínico, porém, vamos tomar como ponto de partida os estudos de Freud (2011) e Lacan (2003). No entanto, pelo ponto de vista secundário e de forma introdutória, vamos descrever como o cérebro humano funciona. Todo o ser humano possui o Sistema Nervoso Central, conhecido na medicina como SNC, e ele é responsável por receber todos os estímulos dos órgãos sensoriais do “ser humano”,

quando o cerebelo encontra-se preservado, controlando todas as atividades vitais. Com isso, o ser humano é capaz de gerir pensamentos, sentimentos, emoções, imaginações, entre outros elementos da vida humana. Nessa linha de raciocínio, percebemos o quão complexa é a rede de comunicação que o SNC em sua função é capaz de captar em frações de segundos, sejam quaisquer estímulos gerados quando usamos a fala.

Ainda de forma introdutória, podemos descrever que as funções cognitivas determinam a formação, maturação, homeostase (equilíbrio do indivíduo) em todo o sistema psíquico do ser humano. Freud (2011), conhecido como o pai da psicanálise, argumenta que o ser humano é dotado de habilidades do consciente e inconsciente.

O psicanalista francês Jacques Lacan, quando revisita a teoria freudiana sobre o inconsciente, acrescenta que esta instância do inconsciente é compreendida como o “discurso do outro”. O surgimento da psicanálise é anterior ao da linguística moderna. Lacan (1988) acredita que este seja o motivo pelo qual Freud (2006) não tenha enfatizado o papel do “significante” no inconsciente⁴. Os autores evidenciam os fundamentos da psicanálise vinculados à “fala do sujeito” (kátharsis) – termo de origem grega, que na psicanálise é a purgação do sintoma por meio da fala.

⁴ Este “lapso” freudiano é que será amplamente revisitado por Lacan (2003) e trará subsídios para incrementar nossas reflexões.

Pêcheux (1997) contribui quando diz que o sujeito é compreendido como ser submetido ao efeito da linguagem e atravessado pelo inconsciente. Há um inconsciente entre ambos os sujeitos, que se comunicam concomitantemente.

O conceito freudiano de psicanálise é o inconsciente, que ainda contempla o pré-consciente e o consciente, esta seria a primeira tópica de Freud (2011). A palavra “inconsciente” é um adjetivo para designar aquilo que não é consciente. Didaticamente, pode-se sequenciar como “sensação”, “percepção” e “representação”:

1º Sensações: recebidas do meio externo e interno pelos neurônios sensoriais e registrados no SNC (prazer e desprazer).

2º Percepção: (cognição) é a relação com as sensações de objetos, pessoas, situações, sons, músicas e visual, é uma relação objetal – elaboração consciente (cognição).

3º Representações: intrinsecamente ligado ao ato de relembrar, trazendo à mente memórias, ideias, pensamentos, imagens, outros (pré-consciente).

O inconsciente abrange elementos psíquicos cuja acessibilidade à consciência é muito difícil ou impossível; é desconhecido para o indivíduo, portanto, parte do seu conteúdo pode passar para seu pré-consciente e, conseqüentemente, se manifestar no consciente, fato esse que se dá o nome de *insight* (compreensão interna). O inconsciente é “lugar psíquico” que não corresponde ao anatômico, físico ou neurológico, possui um caráter metafórico. O inconsciente é uma forma, não um lugar, seus

conteúdos estão dinamicamente ativos, ainda que inibidos pela censura que tem como função barrar a entrada à consciência de conteúdos não desejáveis. Exemplifica-se com um trauma psíquico sofrido na infância, provocado por um acontecimento em face do qual o indivíduo não teria tido condições de lidar emocionalmente. Impossibilitado de se defender do acontecimento de uma forma normal, o indivíduo empreende uma defesa patológica e recalca a emoção, com a finalidade de manter fora da consciência a ideia ameaçadora. A defesa nada mais é do que a censura exercida pelo ego sobre a ideia ou conjunto de ideias que despertam sentimentos de vergonha, culpa e dor, como explica Lacan (2003).

Dizendo de uma maneira mais simplificada, inconsciente equivaleria a um “arquivo de percepções dos sentidos”, onde o acesso não é guiado pelo consciente, o sujeito não exerce controle sobre estes conteúdos, porém eles carregam uma força tal capaz de mover o sujeito à revelia da razão, nesta ação entra a segunda tópica de Freud (2011): id, ego, superego.

(a) ID – está integrado pela totalidade dos impulsos instintivos, suas características são responsáveis pelos processos primários (manifestações dos desejos), busca por satisfação imediata, não é verbal (funciona pelas produções de imagens), está localizado no inconsciente.

(b) EGO – enquanto o ID está no inconsciente, o ego encontra-se no mundo externo (consciente), formando assim a personalidade e o caráter do indivíduo, que traz três fatores: amadurecimento do SNC, o ambiente em

que vivem forma a personalidade, e se o ego for muito forte o indivíduo irá satisfazer o id, sem comprometer o superego.

(c) SUPEREGO – são as aspirações, ideias, as exigências e as proibições morais. É gradualmente formado no ego e se comporta vigilante e moral, a depender do ambiente ao qual o indivíduo foi se desenvolvendo. Percebe-se que as duas tópicas, segundo Freud (2011), são e estão relacionadas à intersubjetividade de cada indivíduo, e o ambiente ao qual o permeia.

O inconsciente lacaniano é “estruturado como uma linguagem”⁵ (LACAN, 1988, p. 193). O psicanalista faz esta analogia baseado em que a linguagem é plena e viva, surpreende, mas ao mesmo tempo problematiza: “[...] Como pode ser que a linguagem tenha seu ponto máximo de eficácia quando ela consegue dizer alguma coisa dizendo outra?” (LACAN, 1985, p. 255). De acordo com o autor (LACAN, 1988, p. 275): “A palavra não tem nunca um único sentido, toda palavra tem sempre um mais-além, sustenta muitas funções, envolve muitos sentidos. Atrás do que diz um discurso, há o que ele quer dizer, e atrás do que quer dizer, há ainda um outro querer dizer”, ou seja, para Lacan, nunca será esgotado.

Já para Lacerda (2009), o TILSP educacional trabalha ativamente no processo de ensino-aprendizagem, não só interpretando conteúdo. Quadros e Karnopp (2004, p. 60)

⁵ Trata-se do ponto de vista da psicanálise em relação à estruturação do inconsciente.

concordam que, às vezes, o papel do TILS se confunde com o do professor e acrescenta que não é fácil determinar as competências e responsabilidades deste profissional. Albres (2015) reforça que toda a interação entre professor, aluno surdo e TILSP educacional vai além da passagem de uma língua para outra.

Cognição, sinapses e as influências extralinguísticas que corroboram e implicam todo o processo da tradução e interpretação simultânea desse profissional, especificamente em sala de aula, podem advir da saturação cognitiva do profissional em questão, com sequelas emocionais que prejudiquem a intencionalidade pedagógica e as interações sociais na comunicação, em sua ação laboral. “[...] O trabalho de interpretação não pode ser visto, apenas, como um trabalho linguístico [...]” (LACERDA, 2009 apud ALBRES, 2015, p. 52).

Seguindo em direção à construção da relação entre inconsciente e linguagem, faz-se uma distinção entre língua do inconsciente e língua linguística. É como se fossem duas partes, uma divisão entre o “eu” do enunciado e a realidade psíquica que ele representa. Dito de outra forma, o inconsciente laciano é o sujeito da enunciação. Para compreender como ocorre essa desconstrução de subjetividades, o psiquiatra Augusto Cury (2010) esclarece que:

De acordo com a teoria da inteligência multifocal, o eu representa a nossa consciência crítica, nossa vontade

consciente e capacidade de decidir. O eu é a nossa identidade. Não é um mero realizador de tarefas (CURY, 2010, p. 30-31).

O TILSP no contexto educacional é um profissional consciente e crítico na sociedade, porém, a complexidade que a profissão exige durante a tarefa da tradução e/ou interpretação, requer uma plena consciência do “eu” em atuação de mediador da acessibilidade linguística. Compreendendo o real papel de atividades profissionais que o contexto escolar exige, ou seja, o TILSP precisa manter-se em homeostase físico, emocional e psíquico. Embora lide diariamente com dois sistemas linguísticos, é necessário avaliar as bases que determinam a capacidade de executar as tarefas. Nesta linha de raciocínio, a tarefa de traduzir e/ou interpretar um conteúdo, uma informação, uma comunicação não basta conhecer os aspectos gramaticais da língua de partida para a língua de chegada, e nem tampouco a capacidade tradutora/interpretativa. Conforme Marcuschi (2008, apud MACHADO, 2017, p. 27), podemos dizer que a tarefa do TILSP está intrinsecamente ligada:

A compreensão envolve esquemas cognitivos internalizados no leitor, e estabelece correlações semântico-pragmáticas que exigem muito mais do que expressar linguisticamente o que se entende de determinado assunto [...] Envolve inferências de mundo, como também da relação com o outro numa determinada cultura.

Lacan (1992, p. 308) diz que: “O lugar do outro é onde se constitui o eu que fala com aquele que ouve”. É como se houvesse sempre um outro além de todo diálogo concreto, pode-se concluir que o inconsciente é o discurso do outro. É uma relação que habita o imaginário, velada, incompreensível, do “eu” que funciona em nível simbólico. É o outro da linguagem, do discurso universal, que preexiste ao sujeito. “O inconsciente é a condição da linguagem” (LACAN apud LEMAIRE, 1982, p. 147).

DADOS COLETADOS, ANÁLISES E RESULTADOS

O método de investigação obedeceu às normas da perspectiva qualitativa, filiada à abordagem histórico-cultural, resultante das pesquisas bibliográficas de cunho descritivo-analítico no formato de um estudo de caso bibliográfico. Este é um método qualitativo do tipo analítico que será utilizado à medida que se pretende investigar uma situação específica, procurando encontrar as características e o que há de essencial nela. Para Gil (2010, p. 37): “O estudo de caso é encarado como o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real onde os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos”. Este estudo de caso contribui proporcionando avanços para o conhecimento científico acerca do funcionamento do psiquismo do TILSP antes, durante e depois do ato interpretativo. Também colabora

na identificação de aspectos psíquicos que interagem e interferem nas ações do TILSP, despertando reflexões que servirão como base para futuras investigações.

Os excertos com depoimentos de TILSP educacionais, com a finalidade de proporcionar a identificação de elementos emocionais que interagem no discurso técnico em atuação interpretativa, foram retirados das obras:

1. *Intérprete educacional, políticas e práticas em sala de aula inclusiva*, da pesquisadora Albres (2015). Os depoimentos registrados encontram-se entre as páginas de 75 e 89. A obra colabora no entendimento de mudanças nas designações para o TILSP educacional, suas funções e mudanças que devem ocorrer no contexto educacional. Os excertos retirados dessa obra contemplam enunciados que, posteriormente analisados, auxiliam na compreensão sobre o discurso não ser acabado, mas passível de ressignificações pelo movimento de construção dos sentidos.

2. *Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*, da pesquisadora Lacerda (2009), os depoimentos registrados encontram-se entre as páginas 65 e 69. A obra ressalta a importância da aceitação social da presença de alunos surdos no ensino regular, oferecendo condições iguais (inclusivas) de aprendizagem e desenvolvimento em ambientes bilíngues. Também assinala a necessidade premente de educadores competentes em Libras para relacionarem-se com esses alunos. Os excertos retirados desta obra contêm preciosas informações na medida em que foram extraídos em ambiente de sala de aula (local de trabalho dos TILSP

educacionais) revelando detalhes de sua rotina de trabalho, o que proporciona a percepção do que há em comum e de diferente em cada depoimento.

Ambos os itens (1) e (2) dos excertos trazem à tona as relações do intérprete com a escola, entre TILSP, professor e instituição, práticas pedagógicas e relações entre TILSP, alunos surdos e ouvintes.

A análise metodológica se pautou pela observação dos depoimentos dos TILSP educacionais retirados das obras de Albres (2009) e Lacerda (2009) e pelo reconhecimento de elementos emocionais presentes nos discursos dos TILSP educacionais, os quais proporcionaram uma análise relacional entre os depoimentos e elementos emocionais contidos subliminarmente nos discursos dos TILSP educacionais em ambiente de sala de aula inclusiva.

Os excertos foram selecionados à medida que expusessem situações em que fosse possível detectar elementos emocionais que circulavam em meio aos discursos dos TILSP em sala de aula. Foram dispostos dentro de seis (6) quadros, divididos em duas partes. Na primeira parte, sempre identificados com letras em ordem alfabética, estarão expostos depoimentos pré-selecionados e copiados na íntegra das obras de Albres (2015) e Lacerda (2009). Na segunda parte, intitulada elementos emocionais, serão exibidas as percepções emocionais concluídas a partir da análise dos discursos dos intérpretes em contexto educacional, que serviram como base para a evidência da presença de aspectos emocionais.

Serão observados discursos de TILSP educacionais por meio de depoimentos registrados e publicados nas obras: (1) intérprete educacional, Albres (2015), e (2) intérprete de Libras, Lacerda (2009), proporcionando, assim, reflexões construtivas em direção ao escopo deste texto, que é a identificação de elementos emocionais entrelaçados e imperceptíveis sob o olhar da psicologia, neste caso da técnica psicanalítica⁶, sem a qual não seria possível analisá-los.

A construção metodológica desta pesquisa deu-se por uma análise de estudo de caso (GIL, 2010), que consiste em demonstrar a presença de aspectos emocionais, tais como, frustração, ansiedade, ambivalência entre outros, interferindo no discurso dos intérpretes. Os depoimentos retirados dos excertos de Albres (2015) e Lacerda (2009) serão exibidos na íntegra, em duas colunas que serão divididas em duas partes: na primeira parte, ou seja, na coluna da esquerda, encontrar-se-ão os discursos dos TILSP. A segunda coluna, à direita, apresentará, conforme os dados coletados, as manifestações do pique de cada TILSP.

Apresentamos o excerto A, do Quadro 1, retirado da obra de Albres (2005, p. 82), onde o TILSP educacional faz referência às dificuldades de assumir apenas o papel de um profissional em sala de aula. Tópicos identificados no discurso serão salientados em *itálico* abaixo dos quadros

⁶ Linha teórica adotada neste texto.

para destacar os elementos emocionais encontrados em forma de considerações acerca do excerto em questão.

Quadro 1 – Transcrição da fala do TILS, excerto A.

Excerto A	Elementos Emocionais
<i>Tínhamos que trabalhar desde a necessidade em saber o título do autor, localização, editora, paginação, sumário, organização dos livros e dos gêneros da escrita. Aos alunos surdos tínhamos que ter um tempo para mostrar isso visualmente, fazer comparações, observar as diferenças, realizar a busca na prática, observar modos e diferenças. Isso acontecia enquanto os alunos ouvintes já realizavam as atividades e os alunos surdos ainda entendendo do que e de como fariam. Muitas vezes eu que fazia estas explicações (ALBRES, 2005, p. 82).</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ansiedade 2. Esforço cognitivo 3. Estresse 4. Aflição 5. Frustração

Analisando o **excerto A** do Quadro 1, encontram-se os seguintes elementos emocionais: ansiedade, esforço cognitivo, estresse, aflição, frustração do TILSP. Contribuem para o cansaço do TILSP o que está representado no discurso: “tínhamos que trabalhar desde a necessidade em saber o título do autor”. Vejam que o TILSP assume várias funções, isto gera um *cansaço mental* tão grande que poderá configurar a fazer um quadro de estresse. Neste depoimento: “aos alunos surdos tínhamos que ter um tempo para mostrar isso visualmente, fazer comparações”, destaco o esforço cognitivo neste técnico, uma vez que o aluno ouvinte já terminou suas

tarefas solicitadas pelo professor e ele ainda aguarda pelo entendimento do aluno surdo. Outro elemento importante está presente no discurso: “isso acontecia enquanto os alunos ouvintes já realizavam as atividades e os alunos surdos ainda entendendo do que e de como fariam”, é o sentimento de frustração que acompanha o TILSP quando percebe que, mesmo motivado e dedicado ao seu trabalho, o aluno surdo está aquém em nível de aprendizado se comparado ao aluno ouvinte. Observamos, ainda que subjetivamente, que ao TILSP fica reservada uma sobrecarga por assumir tantas atividades, que pode sentir-se falhando em sua função.

Na seqüência, observamos o **excerto B** no Quadro 2, retirado da obra de Lacerda (2009, p. 66), que demonstra a dificuldade de manter o enquadramento em sala de aula inclusiva.

Quadro 2 – Transcrição da fala do TILS, excerto B.

Excerto B	Elementos Emocionais
<i>Olha, como faz alguns anos que eu trabalho com eles, em primeiro lugar eles sabem que estou lá como intérprete, mas eles também procuram questões pessoais então a gente acaba, querendo ou não, entrando um pouco na vida deles e as mães procuram muito a gente, então acaba ficando assim[...]</i> (LACERDA, 2009, p. 66).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Autocobrança 2. Ambivalência 3. Solitário 4. Culpa

Percebemos no **excerto B** do Quadro 2, neste depoimento: “também procuram questões pessoais”, que

o TILSP muitas vezes sente-se compelido a auxiliar psicologicamente o aluno surdo, bem como sua família, pela proximidade e convivência diária em sala de aula, deixa a impressão que conhece mais o aluno surdo do que a própria família, o que eventualmente pode ser verdadeiro. O resultado é uma confusão com misto de solidão em ambos, no TILSP e na família, o que acaba por estreitar as noções de limites do TILSP com relação à sua verdadeira função educacional. Destacamos neste fragmento do discurso: “a gente acaba, querendo ou não, entrando um pouco na vida deles”, que o intérprete pressupõe que, como o aluno surdo traz consigo muitas dificuldades em relação ao aprendizado e suas inter-relações, o TILSP se vê frente a questões ambivalentes sobre sua conduta, porque se fizer parte da vida particular do aluno, estará adentrando em um campo delicado da intimidade, da privacidade do aluno surdo, que gerará dependência por parte do mesmo. Em contrapartida, o TILSP entende sobremaneira e sente-se culpado, o que envolve a vida deste aluno, e lhe parece inegável uma participação mais ativa no entorno desse aluno. Sabe-se que para o aluno surdo, sua família, professor e diretoria escolar, é confortável e conveniente que seja assim (autocobrança), se faz parte da história do surdo, de sua convivência, se é sua voz, fica muito difícil estabelecer os limites sobre suas funções. Na sequência, observamos no Quadro 3 o **excerto C**, retirado da obra de Lacerda (2009, p. 72), o qual considerou as posturas da professora e do TILSP extrema-

mente adequadas quando se pensa em equipe e parceria em processo educacional.

Quadro 3 – Transcrição da fala do TILS, excerto C.

Excerto C	Elementos Emocionais
<p>[...] <i>o que mudou muito mesmo foi a minha relação com a professora, agora realmente é parceria uma da outra, uma pergunta para a outra, a forma dela também agir com as provas, as matérias, agora ela me pergunta muito mais. Nossa parceria mesmo, nossa intimidade</i> (LACERDA, 2009, p. 72).</p>	Segurança
	Identificação
	Autoestima elevada
	Parceria

Analisando o **excerto C** do Quadro 3, identificamos neste depoimento: “[...] O que mudou muito mesmo foi a minha relação com a professora, agora realmente é parceria uma da outra”, que este TILSP já tem uma experiência considerável para encontrar esta tão desejável parceria. Registramos que este intérprete encontrou uma forma de estar com relação à professora, aproximado, porém com certo distanciamento, o que confere uma enorme segurança ao técnico. Podemos afirmar que existe parceria entre ambos, sem sobrecarregar assim o TILSP de funções que não são as suas. Neste fragmento do discurso: “uma pergunta para a outra”, percebemos que existe uma troca entre intérprete e professora, uma identificação de capacidade profissional, o que permite que o TILSP execute sua verdadeira

função de intérprete. Afirmamos que esta seja a melhor tradução do papel do intérprete. No fragmento a seguir: “nossa parceria mesmo”, identificamos uma execução plena de suas funções, uma parceria com a professora em momento de aprendizado. O aluno surdo não fica tão aquém do ouvinte, a professora interage com intérprete e aluno surdo, o reflexo está em uma autoestima elevada do TILSP, que encontra uma satisfação em seu trabalho, cujo resultado recairá sobre todos de forma harmônica.

Apresentamos o **excerto D** do Quadro 4, retirado da obra de Lacerda (2009, p. 77), um modelo de demonstração de insegurança, baixa autoestima por parte do TILSP, ao mesmo tempo de coragem para se reinventar como TILSP e não desistir de buscar seu ideal.

Quadro 4 – Transcrição da fala do TILS, excerto D.

Excerto D	Elementos Emocionais
<i>Ah, a gente nunca está pronto né, a gente sempre tem que estar evoluindo, eu sempre procuro mudar quando um surdo não entendeu ou se ele está tendo alguma dificuldade de entender, é porque eu não estou conseguindo passar né, então vou mudando as formas de ensinar, de interpretar até eu ver que ele está entendendo. Aí dá certo (LACERDA, 2009, p. 77).</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Insegurança 2. Capacidade de adaptação 3. Ambivalência sobre suas habilidades profissionais.

Verificamos no **excerto D** do Quadro 4 que a formação da identidade do TILSP educacional de fato dar-se-á

na sua prática diária. Longe dela, afirmamos que o TILS ainda se sentira muito inseguro, veja: “a gente nunca está pronto né”. Obviamente, a aceitação do professor da presença do TILSP em sala de aula, bem como o acolhimento da instituição junto ao quadro de funcionários, conferem cada vez mais sentimentos de pertencimento ao contexto educacional. No fragmento deste depoimento: “eu sempre procuro mudar quando um surdo não entendeu”, notamos a extrema necessidade e capacidade de adaptação deste técnico, ainda que com tentativas de erro e acerto enquanto não adquirir uma proficiência em sua função. Esta falta de prática, que é normal em início de carreira, resulta em uma experiência por parte do TILSP de viver sentimentos ambivalentes com relação ao seu potencial, suas habilidades e características que esta profissão requer, veja: “é porque eu não estou conseguindo passar né”. Com criatividade sempre presente, é o que demonstra o discurso a seguir: “então vou mudando as formas”, que o TILSP chega ao seu intento máximo. Veja: “até eu ver que ele está entendendo. Aí dá certo”.

Apresentamos no **excerto E** do Quadro 5, retirado da obra de Lacerda (2009, p. 73), uma demonstração de sentimentos frustrantes que emergem pela dificuldade da escola regular, especialmente professores, de enxergarem o TILSP como um facilitador, mediador da comunicação. Ainda verificamos a existência de barreiras a serem transpostas e para tal, além da colaboração da instituição e da equipe, é imprescindível ao TILSP que busque um autoconhecimento, assim, encontrará um lugar dentro de si protegido e seguro.

Quadro 5 – Transcrição da fala do TILS, excerto E.

Excerto E	Elementos Emocionais
<i>Preconceito acho que não, mas acho que assim, as pessoas não aceitam muito, sabe, porque o tempo todo a gente tem que ficar pensando diferente, tentar adequar algumas coisas para eles, e não é muitas vezes que eles aceitam, né? Tudo tem que mudar, as estratégias pedagógicas, o jeito de lidar, as situações, algumas coisas têm que ser mudadas e aí muitas vezes as pessoas não aceitam. Tem pessoas que aceitam bem, que participam, que gostam de estar junto, mas tem funcionários, professores que não gostam, não fazem questão, né, mas respeitam, preconceito não tem (LACERDA, 2009, p. 73).</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sentimento de rejeição 2. Deslocado no ambiente educacional 3. Alvo de preconceitos 4. Ansiedade 5. Frustração

Analisando o **excerto E** do Quadro 5, destaco o momento em que percebemos o sentimento de rejeição tomando conta do TILSP: “preconceito, acho que não, mas”. Este “*mas*” equivale a uma sentença. A partir da permanência do TILSP em sala de aula, há quebra de paradigmas vigentes da escola regular. Destacamos a sentença “pessoas não aceitam muito, sabe”. Verificamos no TILSP a ideia de estar deslocado do ambiente educacional. Ora, se o TILSP não se sente pertencendo, no mínimo esta sensação resultará em momentos de ansiedade extrema. Registramos neste depoimento: “que ficar pensando diferente, tentar adequar algumas coisas para eles, e não é muitas vezes que eles aceitam, né?”. Para a área da psicanálise, fica claro que

tanto o TILSP quanto o aluno surdo surgem na escola pela perspectiva da inclusão e rompem o *establishment* daquele espaço, é o que notamos neste fragmento de discurso: “mas tem funcionários, professores que não gostam, não fazem questão, né, mas”. Novamente chamamos atenção para o *mas*, que aqui denota um preconceito pela pessoa do TILSP na escola regular. Analisamos que o sentimento de ser “um estranho no ninho” é presente no psiquismo do intérprete, o que gera muita frustração. Encontramos nesta parte do discurso: “algumas coisas têm que ser mudadas e aí muitas vezes as pessoas não aceitam”, o que é fundamental ao TILSP, uma busca constante no equilíbrio de sua estima, que deve estar adequada para suportar este sentimento de rejeição, deslocamento, alvo de preconceitos e ansiedade. O que estamos vendo é que o TILSP abarca uma série de emoções inerentes à sua função e ao público em seu entorno, isso requer um autoconhecimento e uma aprendizagem no sentido de conseguir perceber a diferença do que é da instituição, do que é do ajuste de engrenagem e do que é desvalorização, preconceito deste profissional, sob pena de estar sempre subjugado e refém de sentimentos de desmotivação. Especialmente, necessita da conscientização que está contribuindo para a construção da identidade deste profissional, cuja prática ainda enfrenta muitos preconceitos, entretanto segue vigorosa em direção à educação inclusiva, bilíngue.

Na sequência, apresentamos o **excerto F** do Quadro 6, retirado da obra de Albres (2015, p. 86). Conseguimos constatar que, ainda que o TILSP na escola seja o res-

ponsável pela independência futura do aluno surdo, ele percebe-se em desacordo no ambiente de sala de aula.

Quadro 6 – Transcrição da fala do TILS, excerto F.

Excerto F	Elementos Emocionais
<p><i>Muitos dos outros (alunos) tomei a liberdade de esclarecer, assim eu não fico como facilitador do aprendizado, mas sim como apoio na comunicação [...] apresento a eles também o dicionário online de Libras, onde podem pesquisar algumas palavras e sinônimos depois encontrar o sinal em Libras. Falo sobre a diferença da Língua Portuguesa e Libras quando não há uma perfeita tradução que equipara um sinal a uma palavra com exemplos clássicos. Esta atitude os dá maior autonomia, e meu trabalho fica de esclarecer algumas expressões idiomáticas ou conceitos implícitos em algumas palavras ou conceitos mais conotativos</i> (ALBRES, 2015, p. 86).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desconfortável 2. Constrangido 3. Frustrado 4. Desmotivado 5. Mediador

Destacamos no **excerto F** do Quadro 6, que este TILSP parece mais adequado às suas funções, veja: “não fico como facilitador do aprendizado, mas sim como apoio na comunicação”, todavia, notamos que ele se sente ainda muito constrangido e desconfortável: “tomei a liberdade de esclarecer”, por perceber-se quase destoando da equipe de educação inclusiva. Registramos aqui que este fenômeno é no mínimo paradoxal, para não repetir novamente, “frustrante e desmotivador” em virtude de que é a presença do TILSP em contexto educacional

inclusivo é que vai proporcionar a autonomia e futura independência profissional do aluno surdo. No fragmento do discurso: “esta atitude os dá maior autonomia”, fica clara a intenção do TILSP de contribuir para uma educação mais justa e com oportunidades futuras mais igualitárias. Sua produção diária ficará mais satisfatória, experimentará um prazer em realizar suas atividades, na medida em que se apropria de sua função real, o que confere qualidade ao seu trabalho, funções definidas e a garantia de uma educação para todos. Encontramos no fragmento do depoimento a seguir uma demonstração do conhecimento das diretrizes do papel do TILSP: “meu trabalho fica de esclarecer algumas expressões idiomáticas ou conceitos implícitos em algumas palavras ou conceitos mais conotativos”, a de mediador da comunicação bilíngue.

Encerramos esta seção trazendo novamente à tona a plasticidade da língua, de não ser excludente e sim pluridiscursiva, características presentes nas significações, na passagem dos sentidos. Quando analisado psicanaliticamente um depoimento, levou-se em consideração os aspectos inconscientes refletidos nos sentidos, o dialogismo entre os discursos e os aspectos emocionais emergentes destes férteis depoimentos. Assim como a língua que refuta um acabamento, os discursos dos TILSP educacionais precipitam-se em um eterno devir. É desta forma e sempre será com os desdobramentos do ato interpretativo e das inter-relações dos TILSP educacionais com professor, aluno surdo e instituição.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir dos seis (6) excertos escolhidos nas obras literárias de Albres (2015) e Lacerda (2009), registrados em forma de depoimentos, pode-se entender a complexidade de o TILSP educacional apropriar-se e assumir o seu papel, pois muitas são as variantes que envolvem a construção da sua identidade.

Parafraseando Albres (2015), os aspectos situacionais, culturais, ambiente cognitivo, nível de conhecimento de língua de sinais precário por parte do aluno surdo e do professor, insuficiência de material didático visuoespacial, as tamanhas exigências de desdobramento multifuncional do TILSP, sobrecargas, aspectos estressantes diários, ter que ser desbravador de seu próprio território, não passa despercebido ao emocional deste sujeito. Estas variantes podem interferir nas percepções e apreensões dos sentidos que circulam no discurso.

Podemos constatar, a partir do olhar dos autores Albres (2015), Bakhtin (2003), Freud (2006), Lacerda (2009), Lacan (1988) e Pêcheux (1997) citados neste texto, que o trabalho do TILSP não é meramente linguístico, deve ser adaptado à realidade do outro, mas sem interferência da realidade de quem interpreta. Essa realidade de quem interpreta é bem mais complexa do que possa parecer, porque além de todas as características necessárias para ser um TILSP, proficiência, competências, este técnico tem que lidar com a dificuldade de construir uma identidade, mas sobremaneira a possibilidade de ser

refém do próprio inconsciente onde o discurso está sendo enunciado.

O objetivo deste texto está em despertar reflexões sobre os aspectos emocionais que se encontram entrelaçados ao discurso do TILSP educacional concomitantemente ao ato interpretativo. Foram representadas as relações entre o TILSP educacional, aluno surdo, professores e instituição, entretanto, existe uma necessidade de que se realizem mais pesquisas específicas e consistentes em direção as investigações sobre a interatividade dos aspectos psíquicos (conscientes e inconscientes) durante as inter-relações do universo humano, especificamente sobre os estudos de tradução.

A partir dos excertos analisados, foi possível demonstrar os aspectos emocionais que mais se evidenciaram nos discursos dos TILSP, são eles: ansiedade, sentimento de frustração, desvalorização profissional, tristeza e desmotivação frente à falta de reconhecimento profissional, sensação de estranheza dentro da sala de aula, de fracasso em sua função de comunicação. Do ponto de vista psicológico, tais emoções refletem-se no comportamento do TILSP e podem levá-lo a desenvolver transtornos psíquicos como depressão, fobia social, transtornos de ansiedade e até pânico. Atribui-se também à busca constante por parâmetros com relação à sua identidade profissional e ao desconhecimento de que em atividade de interpretação conteúdos inconscientes mesclam-se aos conscientes, reflexos na qualidade de seu trabalho.

Ainda que não desenvolva psicopatologias, suas inter-relações com professor, instituição e aluno surdo serão afetadas direta ou indiretamente.

Ao TILSP educacional devem-se proporcionar recursos para que este se conheça psicologicamente, minimizando dessa forma os riscos de interferências no ato interpretativo assim como em suas relações com todos e tudo o que envolve o processo educacional bilíngue.

No campo da linguística e da tradução necessita do olhar da psicanálise e excluí-la de poder desvendar e explicar comportamentos e fatos corriqueiros do ato interpretativo, bem como das relações individuais e sociais que envolvem o TILSP educacional, é no mínimo limitar e restringir o trabalho técnico deste profissional.

É importante que o TILSP tenha o conhecimento e a compreensão de que seu consciente não é livre, estando constantemente sob a égide do inconsciente e, portanto, passível de falhas e desequilíbrios. No entanto, com recursos da área da psicanálise pode-se promover a saúde mental desses profissionais, e oferecer sustentação emocional ao TILSP educacional que, pela ótica da psicanálise, é imprescindível, estando estes profissionais aptos a esse subsídio.

A oportunidade da área da psicologia faz parte efetivamente dos desdobramentos das atuações interpretativas, confere grau de maior qualidade nos discursos, amplia a capacidade de perceber sentidos e permitir novas enunciações. Segundo Machado (2014, p. 48), o enunciado em todos os atos tradutórios depende de co-

nhecimentos específicos, entretanto, o intérprete deverá valer-se dos aspectos cognitivos, físicos e emocionais.

A contribuição da psicanálise auxilia a interpretar o inconsciente do TILSP, a compreender suas atividades e as relações interpessoais, contribuindo com o escopo da atuação do TILSP educacional.

Também é preciso que as secretarias de educação compreendam que o TILSP é um agente da acessibilidade bilíngue entre educadores e alunos no contexto educacional inclusivo. Ambiciona-se que o TILSP educacional tenha um aparato das funções mais delineadas não apenas nos aspectos técnicos, mas também nos aspectos psicossociais, sendo esse desenvolvido por formações continuadas e que encontre nos professores uma intervenção pedagógica bilíngue.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com efeito, para a psicanálise, fazer crer que a participação do inconsciente é inevitável e que ocorre regularmente nos processos que constituem a atividade psíquica é um privilégio. Poder demonstrar a preponderante equação de que em todo ato interpretativo haverá um movimento psíquico que tem como característica a presença do inconsciente. Torna-se, por assim dizer, um evento inaugural que marca a relação entre a área da psicanálise e o campo da linguística, uma vez que para o estudo bibliográfico de alguns excertos retirados para esta pesquisa são das obras de Albres (2015) e Lacerda (2009).

Percebemos a necessidade de uma metodologia baseada em estudo de caso, com amostras coletadas diretamente com contato pessoal com o TILSP e transcritas, utilizando material e instrumentos que possibilitem o registro fiel de seus discursos e a minimização de interpretações advindas do pesquisador, uma vez que suas percepções serão atravessadas por seu outro inconsciente.

Concluimos que este texto foi um ensaio para despertar novas pesquisas na área da saúde mental do TILSP educacional, que abarquem questões fundamentais para a continuidade de uma atuação ética, disciplinada e verdadeiramente inclusiva. Propomos como investigações futuras: 1. Existe um perfil de TILSP que esteja mais sujeito a níveis altos de estresse? 2. Experiências traumáticas pregressas do TILSP educacional, na maioria das vezes mantidas em nível inconsciente, podem misturar-se durante um ato interpretativo que envolva elementos pessoais do aluno surdo?

Por fim, avaliamos que há necessidade de planejamento e olhar apurado com relação aos aspectos psicológicos na formação destes profissionais, a partir do objetivo deste texto, o qual seja evidenciar a presença e mescla de elementos emocionais do TILSP durante ato interpretativo.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. *Intérprete educacional: políticas e práticas em sala de aula inclusiva*. São Paulo: Harmonia, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal* [1979]. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CURY, Augusto. *Inteligência socioemocional: a formação de mentes brilhantes*. Riberão Preto: Escola de Inteligência, 2010.

FREUD, Sigmund. Os chistes e sua relação com o inconsciente. In: FREUD, Sigmund [1905]. *Obras psicológicas completas*. Vol. 8. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2010.

LACAN, Jacques. *O seminário*. Livro 11 – Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise [1964]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

LACAN, Jacques. *O seminário*. Livro 17 - O avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. *Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e do ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LEMAIRE, Anika. *Jacques Lacan, uma introdução*. Rio de Janeiro: Campus, 1982.

MACHADO, Flávia Machado Álvaro. *Conceitos abstratos: escolhas interpretativas de Português para Libras*. Curitiba: Prismas, 2014.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. [Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi]. Campinas: Pontes, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Produção Artística em Libras: Formação de Professores e Intérpretes

Valeria Fernandes Nunes – UFRJ

INTRODUÇÃO

Peças teatrais, museus, filmes, festivais de música, feiras culturais e outros espaços de cultura, entretenimento e lazer têm recebido cada vez mais a presença da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Entretanto, observamos que muitas dessas produções em Libras ainda são mais formais do que artísticas.

Para aqueles que trabalham com Libras nesses ambientes, defendemos uma produção artística da Libras a fim de que o surdo possa compartilhar, compreender e desfrutar do espetáculo que produz ou assiste em sua língua de sinais. Por isso, nota-se a necessidade de investir na formação, na capacitação de professores de Libras e Tradutores e Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa (TILSP). Professores ensinam Libras para surdos ou ouvintes que podem trabalhar ou frequentar esses espaços culturais.

No que tange à formação em Libras, tradicionalmente, grades curriculares de graduações ou de cursos técnicos ou cursos livres costumam incluir conteúdos sobre aspectos linguísticos, históricos, filosóficos, pedagógicos, sociais, culturais e estudos da tradução. Todos esses conteúdos certamente são essenciais para a formação desses profissionais, porém é preciso também capacitá-los para o uso da Libras em espaços artísticos.

Sinalizar a Libras em contextos formais como em uma palestra ou em uma aula deveria ser diferente de uma sinalização em um concerto de rock ou em uma peça teatral cômica. Dependendo da demanda, uma produção artística em Libras¹ pode empregar expressões corporais mais acentuadas e/ou uso de cenários e figurinos. Nessa produção, é possível que a sinalização em Libras esteja em cena, não concorrendo com artistas (surdo ou ouvinte), mas sim colaborando, quiçá cocriando uma performance artística.

Uma produção artística em Libras vai além das questões linguísticas, por exemplo, vai além do uso do espaço de sinalização, da variação linguística, da seleção lexical, da ordem das ideias em uma sentença, da adequação de classificadores e do uso de expressões faciais e corporais. Em outras palavras, vai além dos estudos linguísticos elementares sobre fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, pragmática e estilística da Libras.

¹ Exemplos de teatro e/ou dança com produção artística em Libras: Grupo de Artes J15 (@j15artes).

Estamos falando sobre capacitar esses profissionais, que já dominam essas questões linguísticas da Libras, para uma formação que aborde aspectos de linguagens artísticas. Uma formação que desenvolva uma expressão corporal adequada, esperada a cada realidade artística, isto é, a sinalização em Libras para um samba, um hip hop, um drama, uma comédia ou um documentário exige do corpo sinalizante posturas diferentes e também muitas vezes preparo físico.

Problematizando essa questão, para exemplificar, é difícil aceitar que o surdo vá a um espetáculo cultural e tenha que focar sua visão no “cantinho da Libras” ao invés de poder contemplar a Libras inserida e executada artisticamente no todo de uma obra, da cena, da arte apresentada. Em outras palavras, atualmente, em muitos espaços artísticos, o surdo foca sua visão em um intérprete, tradicionalmente vestido de preto, com uma sinalização e expressão corporal contidas por formalismos que, na maioria das vezes, podem não acompanhar a realidade artística do que está sendo transmitido. Assim, o surdo assiste ao que se passa no “cantinho da Libras” ao invés de assistir à obra como um todo. Vale ressaltar que esse “cantinho” muitas vezes é empregado também porque alguns produtores culturais ou artistas desconhecem as especificidades da Libras ou da Cultura Surda, logo, o estudo de produções culturais acessíveis, para surdos ou para outras pessoas com demandas específicas, poderia

também ser abordados na formação de artistas e de produtores de cultura.

Diante dessa realidade, deve-se garantir aos surdos, cidadãos brasileiros, sinalizantes da Libras, o acesso às informações em produções culturais, pois eles têm o “direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, Art. 42).

Neste trabalho, analisamos as atividades de um projeto de extensão universitária que têm investido esforços para desenvolver ações visando à capacitação de professores de Libras e TILSP para o uso da Libras em contextos artísticos.

O projeto de extensão SinalArt – Sinalizando Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro – (UFRJ)² desenvolve ações para contribuir com estudos da Libras voltados para diferentes linguagens artísticas³ (teatro, dança, música, cinema, *games*, literatura, fotografia, artes plásticas...) auxiliando no trabalho de produtores culturais e dos profissionais da Libras. Os participantes do projeto realizam pesquisas, capacitações e materiais digitais, tais como glossários para registro audiovisual de sinais da Libras.

Apresentamos a seguir, por meio de pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, as seguintes divisões

² Site: <sinalartufrj.wixsite.com/inicio>

³ Entendemos por linguagens artísticas toda forma verbal ou não verbal de produção de arte.

deste estudo: (i) contextualização teórica destacando normativos legais brasileiros sobre a formação de profissionais (professores de Libras e TILSP), multiculturalismos, Cultura Surda e linguagens artísticas; (ii) contextualização metodológica sobre dados coletados; e (iii) ações do projeto de extensão SinalArt – Sinalizando Artes. Dessa forma, compreendemos que este é um estudo inicial para fomentar reflexões a respeito da formação de profissionais que podem utilizar Libras em contextos artísticos.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Pesquisas e normativos legais têm registrado dados sobre a formação de professores de Libras e Tradutores e Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa (TILSP). Neto (2022) ressalta o direito da pessoa surda, que utiliza Libras, receber acesso à educação formal por meio da Libras com base na filosofia educacional conhecida como “bilinguismo para surdos, institucionalizada no Brasil por meio da Lei 14.191, de 2021, que insere a Educação Bilíngue de Surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN” (NETO, 2022, p. 27).

Neto ainda destaca que essa recente institucionalização baseia-se em vários dispositivos legais, desde o “artigo 208 da Constituição Federal de 1988, nos artigos 59, 60, 60b, 78A e 79C da LDBEN de 1996, na Lei 13.146/2015, conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência” (NETO, 2022, p. 27).

Como a realidade educacional hoje no Brasil não conta com escolas bilíngues (Libras-Português) para toda a população surda, a educação inclusiva é praticada em muitos espaços de escolarização. Nessa perspectiva, a presença do intérprete de Libras nas salas de aula é garantida “pelo Decreto 5.626/05 [...] em que o intérprete deverá atuar nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conteúdos curriculares [...] bem como no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades fim” (NETO, 2022, p. 27).

Sobre a formação do professor, Neto (2022) traz uma breve recapitulação das principais ações legais desenvolvidas nos últimos anos:

implementação de programas e ações articuladas para a formação continuada de professores para atuarem na educação especial, a formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC), a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade; o Programa Incluir, o Programa ProLibras, Decreto nº 3.298, de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências; Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais; o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei de Libras; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; a Lei nº 12.319/2010,

que regulamenta a profissão dos tradutores intérpretes de Libras e Português; o Plano Nacional de Educação; entre outros (NETO, 2022, p. 27-28).

No espaço escolar, lugar em que diferentes profissionais atuam, em especial neste estudo professores e Tradutores e Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa (TILSP), é necessário refletir sobre a formação desses não apenas em relação aos conteúdos específicos, mas também em relação às produções artísticas e culturais que estão presentes na escola e em outros espaços de nossa sociedade.

Tanto o professor de Libras quanto os TILSP podem ter em sua formação acesso e conhecimentos sobre diferentes linguagens artísticas a fim de que, ao se deparar com uma performance artística, tais profissionais já tenham conhecimentos prévios elementares. Em outras palavras, é mais fácil falar sobre um assunto se você já conhece algo sobre ele, por exemplo, é mais fácil usar a Libras em um desfile de carnaval no Sambódromo⁴ se você tem um conhecimento prévio sobre esse tipo de evento com sambas.

Apesar de neste estudo usarmos o termo “linguagens artísticas” para toda forma verbal ou não verbal de produção de arte, vale ressaltar que esse termo teve seu

⁴ O Sambódromo da Marquês de Sapucaí, também conhecido como Sambódromo do Rio de Janeiro, está localizado na zona central da cidade do Rio de Janeiro, no Brasil. O Sambódromo é o palco de festival popular com desfile das escolas de samba do Rio de Janeiro durante o feriado de Carnaval.

surgimento “a partir das manifestações artísticas ocorridas por meio da dança, da música, do teatro e das Artes visuais, por exemplo, que foram associadas a diferentes locais e momentos históricos” (BARBOSA; GONÇALO, 2022, p. 2).

As linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro) são consideradas como subcomponentes do componente da disciplina Arte na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Apesar de essas linguagens estarem estritamente ligadas à disciplina Arte, danças, músicas e produções teatrais também podem aparecer em práticas artísticas na escola, sem estarem associadas à disciplina de Arte, e podem possibilitar o compartilhamento de “saberes e de produções entre os alunos por meio de exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros locais” (BRASIL, 2018, p. 193).

Questões culturais já estão presentes na formação de professores de Libras e de TILSP. Tipicamente, há conteúdos que exploram a Cultura Surda – modo de a pessoa surda entender o mundo e torná-lo acessível de acordo com suas percepções visuais (STROBEL, 2013). Strobel destaca também que “o artista surdo cria a arte para que o mundo saiba o que pensa, para divulgar as crenças do povo surdo, para explorar novas formas de ‘olhar’ e interpretar a cultura surda” (STROBEL, 2013, p. 66). Macedo, Silva e Alves (2021), destacam que:

além das artes visuais, as formas artísticas utilizadas pelos surdos se estendem aos mais diversos meios artísticos. Embora Cruz (2016, p. 52 apud STROBEL, 2013, p. 88) não considere a música como parte da cultura surda, existem surdos músicos que compõem por meio da percussão do corpo e outras performances em que os surdos utilizam a música como manifestação de sua cultura, assim também como outras amostras artísticas: teatro, dança, artes plásticas, escultura, artes cênicas, produção de vídeos, poesia, mágicos surdos (MACEDO; SILVA; ALVES, 2021, p. 4).

Na Cultura Surda diferentes manifestações artísticas estão presentes, todavia indagamos sobre como essas manifestações têm sido abordadas na formação de professores de Libras e de TILSP. Escolhas linguísticas inerentes à Libras e temas relacionados a essas manifestações, tais como língua de sinais, orgulho surdo, perspectiva do surdo sobre seu papel na sociedade, dentre outros temas, são normalmente discutidos nos espaços de formação e capacitação desses profissionais. Mas será que aspectos artísticos também têm sido mencionados ou analisados? Compreender sobre elementos básicos que compõem a dança, as artes visuais, a música e o teatro, por exemplo, podem contribuir na produção e na compreensão da Libras.

Estudar a Cultura Surda faz parte dos estudos sobre Libras, uma língua brasileira que carrega consigo também elementos da diversidade cultural de nosso país.

Elementos oriundos de outros povos e de outras práticas culturais, que contribuíram para o desenvolvimento cultural de nossa sociedade. Essa reflexão cultural também pode ser ministrada na formação desses profissionais a fim de colaborar e de ampliar as possibilidades de compreensão e de atuação. Afinal, “nunca, como hoje, foi tão urgente uma educação que contribua para a democratização das sociedades e para a diminuição das desigualdades no acesso ao conhecimento e à cultura” (NÓVOA, 2022, p. 51).

Para Hall (2003), existem muitas sociedades multiculturais e diversos multiculturalismos. No Brasil, desde o período colonial, com a chegada dos colonizadores, já havia relações de diversas culturas (europeia, africana e indígena). Segundo Burke (2003), pesquisadores de diferentes áreas estão dedicando cada vez maior atenção aos processos de encontro, contato, interação, troca e hibridização cultural. Esses processos podem ser vistos em práticas como dança, teatro, literatura, musicalidade, religiosidade, gastronomia e idiomas, que estiveram presentes em todo o território nacional. Burke (2003) ainda destaca que todas as tradições culturais estão em contato e em nosso mundo nenhuma cultura é uma ilha. Logo, fica cada vez mais difícil manter a insularização de culturas.

Assim, a cultura popular brasileira é compreendida como um “resultado do encontro das culturas de diversos povos” (FOCHI; SILVEIRA; KONELL, 2021, p. 12). Essa cultura é aprendida, ensinada e transmitida das gerações

mais antigas às gerações mais recentes, muitas vezes pela oralidade. A cultura popular brasileira é constituída por saberes, costumes, crenças, religiões, artesanatos, folclore, gastronomia, teatro, literatura, músicas e danças.

Diversas linguagens artísticas acompanham festividades populares, tais como “a literatura de cordel, o samba, o frevo, o carimbó, a capoeira, a música sertaneja, a MPB, as cantigas de roda, as canções de ninar, as adivinhações, os provérbios e os ditados populares, os contos, as fábulas, as superstições, as lendas urbanas, dentre outras” (FOCHI; SILVEIRA; KONELL, 2021, p. 12).

Diante dessa riqueza cultural de nosso país e sabendo que a Libras, nossa língua de sinais brasileira, está presente em nossas manifestações culturais do Brasil, ponderamos sobre a possibilidade de abordar, pelo menos minimamente, algumas linguagens artísticas na formação dos professores de Libras e Tradutores e Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa (TILSP). Não se trata de formar professores de Libras e TILSP especialistas em linguagens artísticas presentes na cultura brasileira, mas sim em apresentá-los a essas linguagens e propor alguns momentos de reflexão e de prática, seja em relação à dança, ao teatro ou à música, pois reinteramos que tais linguagens são praticadas em ambientes escolares e em outros espaços de nossa sociedade.

Vale salientar que em relação à literatura, que desenvolve a arte por meio das palavras ou dos sinais, o campo da tradução literária em Libras tem sido um dos mais desenvolvidos com significativa e diversificada produção

(ALBRES, 2020, p. 1.250), por exemplo, pesquisas que abordam o Visual Vernacular⁵ e o Slam⁶, por exemplo.

Na Libras, o uso do corpo, dos sinais, dos gestos, do espaço, do movimento colaboram para uma multidimensionalidade, dramaticidade e expressividade em uma produção artística. Em uma sala de aula, por exemplo, durante a execução de uma música, de uma dança, ou de uma poesia ou um texto dramático, a atuação do intérprete ou do professor de Libras com uso de práticas cênicas colabora para a transmissão da mensagem, por causa da perspectiva visual dos surdos que “veiculam informações verbais e não verbais a partir de sua corporalidade e visualidade” (RIGO; SELL, 2020, p. 57).

Essa prática cênica não está atrelada apenas ao conhecimento linguístico da Libras, mas sim ao conhecimento artístico subjacente a cada uma das linguagens artísticas. Novamente, reiteramos que se espera uma **produção artística em Libras** em que o corpo desse sinalizador possa se comportar de formas diferentes ao apresentar um samba, um rock ou um rap, por exemplo. Em outras palavras, visualmente as expressões faciais

⁵ “Novo estilo de expressão artística desenvolvido e representado por pessoas surdas. O Visual Vernacular (VV) representa uma nova forma de articulação de sinais relacionada à percepção dos classificadores” (ABRAHÃO, 2017, p. 5.079).

⁶ Tradicionalmente, o Slam “é organizado em competições ou batalhas de poesias realizadas em espaços diversos como praças públicas, escolas, terminais de ônibus e estações de metrô [...] não podem ser acompanhadas por músicas, cenários e figurinos, e os textos têm que ser autorais” (SOUSA, 2021, p. 10).

e corporais e o uso do espaço, dos sinais e dos classificadores são adaptados. Assim, será possível que a pessoa surda possa compreender se o que está sendo apresentado em Libras trata-se de um samba ou um monólogo teatral.

Vale destacar que a atuação do intérprete não é a de competir com um ator em um palco, mas sim de “traduzir”, isto é, uma atuação em que a produção, o desenvolvimento e a criação de gestos, movimentos, trejeitos, sotaques e formas possa contribuir na produção do discurso em Libras, colaborando no fazer artístico em harmonia com quem desenvolve o discurso (NETO, 2017). Em relação à prática cênica, também é possível acrescentar visualmente recursos cênicos como cenários e figurinos que possam auxiliar na composição da mensagem transmitida.

Apesar de reconhecer a necessidade de capacitar professores de Libras e TILSP para sinalizar em diferentes linguagens artísticas, ainda encontramos poucos estudos sobre sinais da Libras nesse contexto. Faltam sinais específicos de termos empregados na música, no teatro, na dança e nas artes visuais.

Muitas dessas linguagens ainda sofrem preconceitos em relação a pessoas surdas, por exemplo, a música. A música, como um elemento cultural, desempenha um papel interpretativo sobre a realidade humana, apresentando-se como expressão de alegria, de amor, de tristeza, de perda, entre outros. Apesar de a música ser perceptível principalmente pelo som, independente

da capacidade auditiva, muitas pessoas são sensíveis à música (DUARTE, 2017). Surdos não percebem o som por meio do sentido da audição como pessoas ouvintes, mas fazem o reconhecimento das ondas sonoras de outras formas, tais como por meio de vibrações ou por recursos visuais, como um conjunto ritmado de pulsações, que possibilita aos surdos uma experiência musical diferente dos ouvintes.

Seja na música, no teatro, na dança ou nas artes visuais, destacamos neste estudo também que sinais específicos são necessários não apenas para o ensino dessas linguagens artísticas, mas também para a prática delas. A seguir, descrevemos nossas escolhas metodológicas detalhando como o projeto de extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) SinalArt – Sinalizando Artes, tem contribuído tanto para o registro de sinais específicos da Libras quanto para a formação de profissionais que usam essa língua de sinais.

CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA

O presente estudo investiga ações do projeto de extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) SinalArt – Sinalizando Artes, que visam ao registro de sinais específicos da Libras e à formação de professores de Libras e de TILSP em relação às linguagens artísticas. Para tanto, com o cunho qualitativo, desenvolvemos pesquisa bibliográfica com livros, artigos e dissertações e analisamos produtos dessa extensão universitária.

Recorremos a recursos quantitativos quando necessário para a organização dos dados.

Com início em 2021, sob a coordenação geral da Prof. Dra. Valeria Fernandes Nunes, docente de Libras nos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Letras-Libras da UFRJ, o projeto foi desenvolvido com a parceria de surdos e ouvintes, docentes, discentes e técnicos da UFRJ e de outras instituições.

Foram encontrados os seguintes dados quantitativos dos sinais específicos pesquisados pelos extensionistas com a supervisão de professores de Libras: 39 sinais sobre teatro; 30 sinais sobre música; 21 sinais sobre fotografia; 18 sinais de dança; 16 sinais sobre cinema; 16 sinais sobre literatura; e 10 sinais de artes visuais. Totalizando 129 sinais sobre manifestações artísticas. Em relação às pesquisas e capacitações desenvolvidas no âmbito do projeto, foram encontradas cinco pesquisas, a saber: três sobre teatro; uma sobre fotografia e uma sobre música.

SinalART – SINALIZANDO ARTES

Dividimos nossa apresentação, análise e discussão dos resultados em duas etapas. Na primeira, descrevemos e analisamos os processos para a coleta dos dados descrevendo as etapas realizadas para a filmagem e para o registro no âmbito do projeto. Posteriormente, relatamos atividades acadêmicas do projeto que têm contribuído para a formação de professores de Libras e de TILSP.

SinalART: GLOSSÁRIOS DE LINGUAGENS ARTÍSTICAS

Em relação a nossa segunda etapa, sobre a coleta de sinais para a confecção de glossários, constatamos que essa etapa ocorre em seis momentos. No primeiro momento, os supervisores de cada área artística realizam orientações com os extensionistas, presencial ou *online*, sobre sinais da Libras e fontes de pesquisas. No segundo momento, em uma tabela geral compartilhada pelo *Google Drive*, os extensionistas informam os sinais selecionados em sua linguagem artística informando o *link* das referências utilizadas.

Em um terceiro momento, a coordenação geral, em parceria com professores de Libras (surdos e ouvintes), avalia os sinais e as referências utilizadas tendo como base propostas gramaticais da Libras, em especial restrições fonológicas para registro de sinais (BRITO, 2010 [1995]; QUADRO; KARNOPP, 2004). Nesse período, caso haja algum equívoco, a coordenação entra em contato com os supervisores para ajustes. Vale ressaltar que nesse primeiro ano do projeto não foi realizada a criação de sinais específicos, apenas desenvolvemos levantamento de sinais que já são empregados na comunidade surda.

Em um quarto momento, em sala de filmagem na Faculdade de Letras da UFRJ, o técnico de audiovisual João José Ramos de Macedo realiza a filmagem de sinais da Libras. A filmagem dos extensionistas é acompanhada pela coordenação e pelos supervisores (professores de

Libras – surdos e ouvintes) a fim de ponderar possíveis sinalizações equivocadas de um sinal.

Em um quinto momento, os extensionistas colaboradores da equipe técnica realizam a edição de vídeo com cenário e fonte de letra que foram desenvolvidos pelo técnico de audiovisual da UFRJ. Após a edição dos vídeos, o técnico e a coordenação avaliam as edições dos vídeos produzidos para liberar a divulgação ou solicitar reparos.

No sexto e último momento, os vídeos são disponibilizados no canal do YouTube do projeto, SinalArt – Sinalizando Artes (UFRJ)/@sinalart. Os vídeos são organizados por *playlist* a fim de facilitar a consulta, pesquisa, dos usuários.

Constatamos algumas questões que podem ser aperfeiçoadas. Por exemplo, dado ao grande quantitativo de sinais coletados, ainda há uma equipe de edição pequena. Logo, há uma demora para disponibilizar o material para o público.

Outra questão é a escassez de referências para sinais específicos sobre diferentes linguagens artísticas, por isso, em futura fase do projeto será necessário realizar a criação e validação de sinais com a comunidade surda.

SinalART: PESQUISA E CAPACITAÇÕES

Nesta seção, apresentamos pesquisas realizadas por extensionistas e ações de capacitação que podem contribuir com a formação de professores de Libras e de

TILSP. Analisamos cinco ações desenvolvidas: três sobre teatro; uma sobre fotografia e uma sobre música. A seguir, descrevemos cada uma delas respectivamente.

Em relação às produções que envolvem o teatro, citamos a seguir as ações realizadas pelo extensionista Marcos Antônio da Costa Soares⁷, Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa da UFRJ e bacharelado em Letras-Libras, e pela coordenadora do projeto.

A comunicação *O riso está em suas mãos: interpretação em Libras para Stand Up* foi apresentada na 21ª edição do Congresso Internacional e Seminário Nacional do Ines, realizado no Centro de Convenções da Bolsa do Rio de Janeiro em novembro de 2022. Esta comunicação teve como objetivo fomentar discussões a respeito das escolhas linguísticas e cênicas durante uma interpretação em Libras de *Stand Up*⁸.

A oficina *Interpretação de comédia em Libras: Onde está a graça?* foi apresentada no evento de extensão da UFRJ intitulado “IV Ditradi – Dia Internacional da Tradução e do Tradutor/Intérprete”, em outubro de 2022. Nessa oficina, foram trabalhados temas sobre multimodalidade em diferentes linguagens artísticas que focam

⁷ Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa da UFRJ e do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. Também possui experiência em interpretações de *Stand Up* e outras produções artísticas (@marcoscostalibras).

⁸ O termo inglês *Stand Up* refere-se a um tipo de espetáculo humorístico. Conhecido também como *Stand Up Comedy*, e como seu próprio nome diz, trata-se de uma comédia na qual o protagonista atua em pé, tradicionalmente, sem recursos cênicos e sozinho (LINS, 2016).

em produções cômicas. Também foram propostos exercícios práticos de interpretação com base na estrutura da piada e em teorias sobre humor.

A comunicação *Sinalart – sinalizando em apresentação de Stand Up* foi submetida para a 12ª Semana de Integração Acadêmica da UFRJ (12ª Siac), que será realizada em maio de 2023. Essa comunicação analisa estruturas de piada, o tipo humorístico *Stand Up*, a necessidade do conhecimento prévio de temáticas abordadas, a adaptação de expressões corporais e faciais como recurso cênico, o uso de pantomimas e improvisação, a adaptação de figurino, o ritmo de sinalização em Libras adequado e a utilização de classificadores. Ainda para a 12ª Siac foram submetidas mais duas comunicações, sendo uma sobre música e outra sobre fotografia.

A pesquisa sobre música foi desenvolvida pela coordenadora do projeto com a cantora e professora doutoranda em linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), Glênia Aguiar Belarmino da Silva Sessa⁹, e com o extensionista Thiago Cardoso Alves¹⁰, licenciando em Letras-Libras pela UFRJ e *rapper* surdo. A comunicação *Sinais de música em Libras: projeto de extensão SinalArt – sinalizando artes* investiga sinais da Libras de instrumentos musicais de diferentes

⁹ A professora de Libras atualmente trabalha no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC e em anos anteriores trabalhou como professora substituta da UFRJ (@glenia_sessa).

¹⁰ Graduando na Licenciatura em Letras-Libras com experiência profissional em fotografias (@rapcardosoficial).

tipos, isto é, instrumentos de cordas, de teclas, de sopro e de percussão. À luz dos pressupostos da Linguística Cognitiva, são analisadas metonímias conceptuais que favorecem a produção de sinais icônicos. Os resultados preliminares desta pesquisa apontam para a relevância de estudos linguísticos da Libras, para registro de sinais e para estudos a respeito da relação cultural de pessoas surdas com a música.

A pesquisa sobre fotografia foi desenvolvida pela coordenadora do projeto com a professora de Libras Tathiana Targine Nogueira¹¹ e com a extensionista Ana Bárbara R. Barros¹², fotógrafa surda e licencianda em Letras-Libras pela UFRJ. A comunicação *Sinais de fotografia em Libras: projeto de extensão SinalArt – sinalizando artes* investiga sinais da Libras sobre fotografia, na perspectiva da Linguística Cognitiva destacando metonímias conceptuais. Também analisamos como imagens fotográficas podem resgatar memórias e histórias, mobilizando associações e evocações de outras imagens mentais armazenadas na memória, que provocam momentos de lembrança e de reconstrução do passado, de emoções, de situações vivenciadas, seja por ouvintes ou por surdos (LOPES, 2006, p. 3).

¹¹ Professora substituta de Libras da UFRJ, mestranda em educação (Ines), mestranda em linguística (Uerj) e roteirista do Núcleo de Educação *online*, graduação em pedagogia bilíngue do Ines (@targinephotos).

¹² Fotógrafa com experiência em registros da comunida surda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o aumento do uso da Libras em contextos artísticos, neste estudo, verificamos a necessidade de capacitar professores de Libras e Tradutores e Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa (TILSP) nessa área a fim de que não somente os aspectos linguísticos, sociais, culturais e políticos referentes à Libras sejam abordados na formação desses profissionais, mas também conhecimentos sobre diferentes linguagens artísticas, por exemplo, teatro, dança e música.

Constatamos que uma das formas de ofertar esses conhecimentos é por meio da extensão universitária. No projeto *SinalArt – Sinalizando Artes* da UFRJ foi possível identificar impacto na formação dos graduandos em Letras-Libras da UFRJ (licenciatura e bacharelado), futuros professores ou intérpretes de Libras, porque o projeto proporcionou aos extensionistas as seguintes perspectivas por meio das ações desenvolvidas: reflexão sobre construção artística e linguística em produções com diferentes linguagens; crescimento pessoal, social e profissional; incorporação de novas práticas; trocas de experiências; visão crítica acerca das diversidades culturais; desenvolvimento de trabalho em equipe; possibilidade de participação em eventos; e produção científica. Dessa forma, a ação de extensão pode promover formação e qualificação do discente em conhecimentos científicos, artísticos e culturais, promovendo transformação social.

A “indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão” foi observada na produção de glossários específicos, de pes-

quisas e de capacitações. O projeto tem como público-alvo falantes da Língua Brasileira de Sinais – Libras, professores de Libras e TILSP, profissionais de diferentes linguagens artísticas (literatura, teatro, cinema, pintura, fotografia, *games*, arte digital, música, dança, escultura...) e instituições públicas e privadas que objetivam produzir peças de arte acessíveis.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Bruno Ferreira. Literatura surda em performance: considerações sobre a arte Visual Vernacular (VV). In: XV CONGRESSO INTERNACIONAL – Associação Brasileira de literatura comparada (Abralic) *Anais...*, 2017.

ALBRES, Neiva de Aquino. Os espaços da Libras em contexto artístico-culturais e literários e a formação de tradutores e intérpretes de Libras-Português. *Revista Linguagem Ensino*, Pelotas, v. 23, n. 4, p. 1.248-1.273, out.-dez. 2020.

BARBOSA, Alex do Carmo; GONÇALO, Camilla Viana de Souza. As atribuições das tecnologias na arte a partir de suas contribuições na educação contemporânea. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 7, 2022.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Diário Oficial da União, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Brasília: MEC/Consed/Undime, 2018.

BRITO, Lucinda Ferreira. *Por uma gramática de língua de sinais*. [1995 – reimpr.]. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

BURKE, Peter. *Hibridismo cultural*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2003.

DUARTE, Erivan Gonçalves. *Uma ferramenta para a educação musical dos surdos*. 2017. 109 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Elétrica e de Computação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

FOCHI, Graciela Márcia; SILVEIRA, Marco Aurélio; KONELL, Vania. *Cultura popular brasileira*. Indaial: Uniasselvi, 2021.

HALL, Stuart. *Da diáspora*. Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte/Brasília: Ed.UFMG/Unesco, 2003.

LINS, Leo. *Segredos da comédia stand-up*. São Paulo: Panda Books, 2016.

LOPES, Ana Elisabete. Ato fotográfico e processos de inclusão: análise dos resultados de uma pesquisa-intervenção. In: LENZI, Lucia Helena et al. (Org.). *Imagem: intervenção e pesquisa*. Florianópolis: Editora da UFSC, NUP, CED, 2006.

MACEDO, Yuri Miguel; SILVA, Renan Antônio da; ALVES, Felipe Freitas de Araújo. A arte na cultura surda. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, v. 17, número único, 2021.

NETO, Artur Maciel de Oliveira. *Práticas inclusivas: análise da formação e atuação do professor intérprete de Libras*. 2022. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2022.

NETO, Virgílio Soares da Silva. *A formação de tradutores de teatro para Libras: questões e propostas*. 2017. 121 f. Dissertação

(Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

NÓVOA, António. *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NUNES, Valeria Fernandes. *Corporificação e iconicidade cognitiva: um estudo sobre verbos em línguas de sinais*. 2018. 276 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RIGO, Natália Schleder; SELL, Fabíola Sucupira Ferreira. Libras e artes na extensão universitária: ações promovidas na Universidade do Estado de Santa Catarina. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, n. 54, p. 55-77, jul.-dez. 2020.

SOUSA, Mariely Zambianco Soares. *Slam em movimento: a poética, a política e a história em público*. 2021. 166 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 3. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

Currículo Lattes para Acadêmicos Surdos: Foco no Letramento Em Perspectiva Bilíngue e no Método Leitura Fácil

Osilene Cruz – Ines
Nayla Schenka-Ribeiro – Ines
Paula Santos – Ines

INTRODUÇÃO

Até o final do século XX, a educação de surdos no Brasil enfrentou tempos difíceis, por se basear prioritariamente em modelos clínico-terapêuticos. Entretanto, a partir da década de 1990, movimentos sociais da comunidade surda começaram a influenciar o campo das políticas públicas de educação e linguística (FERNANDES; MOREIRA, 2014; QUADROS, 2006; MEGALE, 2005), provocando importantes mudanças ideológicas e metodológicas. Em consequência disso, adotou-se o modelo de educação bilíngue, baseado na Língua Brasileira de Sinais (Libras) e na Língua Portuguesa escrita, amparado por documentos jurídicos, como as Leis 10.436/2002, 14.191/2021 e o Decreto 5.626/2005.

O Decreto 5.626/2005 é um documento relevante, por regulamentar a Lei 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio de comunicação e expressão da comunidade surda, e trazer diversas normativas em prol do sujeito surdo. No Art. 11 (incisos I, II e III), estabelece que caberá ao Ministério da Educação elaborar cursos de graduação para:

- I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue: Libras – Língua Portuguesa como segunda língua;
- II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;
- III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras – Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, Art. 11).

O mesmo decreto, no Art. 23, ao tratar sobre os direitos de aprendizes surdos ao longo da escolarização, destaca, no Parágrafo 2º, que cabe às instituições de ensino federais, municipais, estaduais ou do Distrito Federal, públicas ou privadas, “implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação” (BRASIL, 2005).

O impacto dessas políticas contribuiu para a educação de surdos, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, evidenciando um significativo aumento de

matrículas desses aprendizes nas últimas duas décadas. Estudos de Sanches e Silva (2019) confirmam essa informação e destacam dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), a saber: em 2003, 665 surdos frequentavam a universidade; em 2005, o número de matrículas aumentou para 2.428; em 2013, o total de alunos surdos, com deficiência auditiva e surdocegos matriculados em instituições de educação superior ampliou para 8.676. No Censo de 2019, divulgado pelo Inep em 2020, o total de matriculados no Ensino Superior foi de 9.282, divididos entre deficientes auditivos (6.569), surdos (2.556) e surdocegos (157).

Se, por um lado, as políticas públicas foram eficientes ao promoverem acesso de surdos ao Ensino Superior, mantiveram-se em desalinho, por não oferecerem parâmetros curriculares totalmente capazes de desenvolver nos alunos as habilidades e competências necessárias para cursá-lo em condições equânimes, embora o Art. 14 do Decreto 5.626/2005 também disponha, obrigatoriamente, que “as pessoas surdas devem ter acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação” (BRASIL, 2005).

Em 2021, quase 20 anos após a regulamentação da Libras, foram divulgadas as Diretrizes Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e surdocegos – QREPS (BRASIL, 2021), diante de cenários em que alunos surdos do Ensino

Superior ainda demonstravam dificuldades de leitura e escrita, assim como conhecimento insuficiente sobre gêneros textuais mais comuns no contexto acadêmico, tanto em Português escrito como em língua de sinais (GUARINELLO et al., 2009; FERNANDES; MOREIRA, 2014, 2017; JACINTO, 2021).

A partir desses desafios e de práticas com o público-alvo de alunos surdos, o grupo de pesquisa Compreensão e Produção escrita em Língua Portuguesa como segunda língua: experiências, desafios e perspectivas¹, do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), promoveu um Curso de Extensão intitulado *Pesquisadores Surdos no Contexto do Ensino Superior: desvendando o Currículo Lattes e sua funcionalidade*², com base em três tipos de metodologia: Metodologias Ativas (BACICH; MORÁN, 2018; MORÁN, 2015), Pedagogia Visual (CAMPELLO, 2008; LEBEDEFF, 2010, 2014) e Leitura Fácil (SANTOS; CRUZ, 2022). Ao abordar o gênero textual Currículo Lattes no referido curso, objetivou-se contribuir para o desenvolvimento do letramento acadêmico de alunos surdos do Ensino Superior para a produção textual na modalidade escrita da Língua Portuguesa como L2 (segunda língua).

¹ Grupo cadastrado no CNPq, acessível em: <dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4958696958821338>. Último acesso em: 15 dez. 2022.

² Tecemos um agradecimento especial a todos os integrantes do grupo de pesquisa que atuaram efetivamente desde a concepção do curso, perpassando pela realização e interação nos meios disponíveis para alunos e professores.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

A perspectiva bilíngue e a concepção metodológica e didática, direcionadas a práticas relacionadas com gêneros textuais fundamentadas em bases curriculares para estudantes surdos (BRASIL, 2021), norteiam objetivos e aplicação de conteúdos e alicerçam a mediação de professores e monitores no processo de ensino e aprendizagem para a efetiva inclusão de alunos surdos na comunidade acadêmica. Sobre o conceito de gênero, Ramos (2004) propõe:

Um processo social dinâmico, com um ou mais propósitos comunicativos, altamente estruturado e convencionalizado, **reconhecido e mutuamente compreendido pelos membros da comunidade em que ele rotineiramente ocorre**. Além disso, entende-se que ele opera não só dentro de um espaço textual, **mas também discursivo, tático (estratégico) e sociocultural** (RAMOS, 2004, p. 115, grifo nosso).

Logo, é preciso refletir que o aluno surdo, sem habilidades e competências para compreender o gênero textual Currículo Lattes, fica excluído do universo acadêmico fértil de atuação no qual esse gênero rotineiramente circula. Além disso, torna-se cerceado da possibilidade de manifestar-se para a divulgação e o dimensionamento de suas produções acadêmicas em um espaço discursivo, tático (estratégico) e sociocul-

turalmente importante para a comunidade surda. Para superar tais desafios, o conhecimento dos componentes linguísticos, sociais e culturais do gênero se mostra fundamental.

Posto isso, é pertinente uma abordagem natural em perspectiva instrumental, ou seja, que em si revele um sistema da língua de forma funcional e contextualizada, como propõe a Linguística Sistêmico Funcional (LSF) (HALLIDAY, 2004), corroborando o que descreve o Art. 15 do Decreto 5.626/2005: que o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos deve ser ministrado por uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental (BRASIL, 2005).

Com relação à Pedagogia Visual de ensino, que valoriza o modo de ser dos surdos, lembramos que “ser surdo é uma questão de vida. Não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência visual. Experiência visual significa a utilização da visão (em substituição total à audição) como meio de comunicação” (PERLIN; MIRANDA, 2003, p. 218). A visualidade permeia toda a vida do surdo, seja na língua, espacial e viso-motora, na identidade, na cultura ou na educação. Acrescentamos, nesse sentido, o argumento de Lebedeff (2014, p. 13), uma vez que, no processo de ensino e aprendizagem, “a característica visual dos surdos tensiona a inferência de que a educação deveria ser, conseqüentemente, visual”.

Ainda sobre a importância da Pedagogia Visual, Campello (2008, p. 128) apresenta a visualidade como um imperativo na educação de surdos, considerando “que a mesma pode ser compreendida como aquela que se ergue sobre os pilares da visualidade, ou seja, que tem no signo visual seu maior aliado no processo de ensinar e aprender”. É preciso desenvolver materiais didáticos relacionados aos aspectos da visualidade dos surdos (CAMPELLO, 2008, p. 126). Nesse sentido, a nova redação da LDB (BRASIL, 2021) estabelece que a União deverá apoiar o desenvolvimento de programas de ensino e pesquisas que objetivam a elaboração e publicação de materiais didáticos bilíngues específicos e diferenciados para alunos surdos.

Adotamos, pela característica do curso e pelo viés teórico-metodológico do grupo de pesquisa, os preceitos de Bacich e Morán (2018, p. 17), por considerarem metodologia ativa como uma “inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem”. Nesse sentido, as metodologias ativas adotadas em nossas práticas têm “o potencial de levar os alunos a aprendizagens por meio da experiência impulsora do desenvolvimento da autonomia, da aprendizagem e do protagonismo” (BACICH; MORÁN, 2018, p. 18).

No cenário da educação de surdos em perspectiva bilíngue, é imprescindível valorizar a produção de mate-

riais didáticos autênticos e o percurso de avaliações inerentes ao processo sob a perspectiva visual de criação e adequação de textos, com as estratégias propostas pelo método Leitura Fácil (LF). A LF defende a produção de materiais visando à fácil compreensão, sem tratar o texto exclusivamente como conteúdo escrito, pois outros elementos são igualmente importantes, tais como o *layout* e o *design*. Nesse sentido, esses componentes, juntamente com o que é escrito, compõem o conteúdo e a visualidade do texto (SANTOS; CRUZ, 2022).

A LF tem em si princípios que coadunam com os da LSF, das Metodologias Ativas, da Pedagogia Visual e dos principais amparos legais conquistados pela comunidade surda, pois respeita a diversidade humana, linguística, cultural e identitária dessas pessoas, como prevê a Lei 14.191/2021. Além de abordar a Língua Portuguesa na perspectiva dialógica, instrumental e funcional, como dispõem o Decreto 5.626/2005 e a teoria LSF (HALLIDAY, 2004), o método LF propicia uma experiência visual de leitura concordante com o mesmo decreto que define a pessoa surda como aquela que, por perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais. Por isso, a LF é capaz de promover a compreensão do conteúdo acadêmico, a expansão do conhecimento e da autonomia do aluno surdo, atendendo às suas especificidades na produção de materiais acessíveis (SANTOS; CRUZ, 2022).

CONTEXTO METODOLÓGICO

Público-alvo, ementa, planejamento, lançamento do curso

Como já anunciado, este texto tem por objetivo apresentar um relato de experiência sobre a realização de um curso de extensão elaborado especificamente para estudantes surdos, oriundos de todo o Brasil. Ancorados por plataformas e meios de comunicação digitais, optamos pelo uso de Metodologias Ativas (BACICH; MORÁN, 2018; MORÁN, 2015), como ponto de partida para centrar a aprendizagem no aluno, visando ao seu protagonismo.

Para tanto, foi essencial levar em conta a realidade dos alunos, buscando sua percepção, reflexão, participação ativa, com viés colaborativo e personalizado para seu aprimoramento cognitivo. Instaure-se, desse modo, um processo para o desenvolvimento de habilidades e competências, com integração e construção de conhecimentos, considerando-se o espaço-tempo de vida acadêmica dos estudantes em busca de realizações bem-sucedidas – pessoais imediatas e profissionais futuras. O Quadro 1 a seguir apresenta uma síntese do curso.

Quadro 1 – Síntese do curso.

Nome do curso	Pesquisadores Surdos no contexto do ensino superior: desvendando o Currículo Lattes e sua funcionalidade
Número de vagas	40 vagas
Duração	04 a 25/08/2021 – aulas às quintas-feiras, das 19h às 21h30min
Público-alvo	graduandos, graduados e pós-graduandos surdos (lato e stricto sensu)
Língua de instrução	Libras e Português (vocalizado para oralizados e não sinalizantes)
Aulas síncronas	<i>Google Meet</i> – quatro aulas com duração de duas horas e meia cada
Atividades assíncronas	<i>Google Classroom</i> – quatro atividades mediadas por tutores do curso Grupo de <i>WhatsApp</i> – atividades e interações (alunos e tutores)

Fonte: Produção das autoras.

A ementa compreendeu os tópicos: gênero textual Currículo Lattes – definição, características estruturais e linguísticas; comparação entre Currículo Lattes (acadêmico) e Currículo Vitae Profissional (CV) e suas funcionalidades; gênero textual resumo/biodata. Perpassava por informações indispensáveis sobre determinados termos e utilização da plataforma do CNPq para confecção, buscas, registros, consultas, atualizações de Currículos Lattes,

além de tutoriais e orientações didático-pedagógicas sobre produções textuais, uso da plataforma *Google Classroom* e das ferramentas digitais *WhatsApp* e *Meet* utilizadas no curso.

O curso foi submetido e aprovado pela Coordenação de Extensão do Ines. Inicialmente, a divulgação (Figura 1) deu-se nos canais oficiais do Ines, em uma página específica, dentro da plataforma “Gov.br” e, em seguida, nas redes sociais – *WhatsApp*, *Instagram* e *Facebook* por compartilhamentos espontâneos. Foram destinadas quarenta (40) vagas, preenchidas e selecionadas por ordem de inscrição em formulário também disponibilizado e divulgado nos mesmos meios de comunicação.

Figura 1 – Banner eletrônico de divulgação do curso.

INES CURSO DE EXTENSÃO
Pesquisadores Surdos no Contexto do Ensino Superior: desvendando o Currículo Lattes e sua funcionalidade

PÚBLICO-ALVO: Acadêmicos SURDOS (graduação e pós-graduação);
CARGA HORÁRIA: 20 horas;
AULAS: 5ªs feiras, das 19h às 21h30min;
INÍCIO: 4 de agosto de 2022;
TÉRMINO: 25 de agosto de 2022

Período de Inscrição: de 13 a 28 de julho

Vagas (40) por ordem de inscrição

LÍNGUA DE INSTRUÇÃO: LIBRAS
 Mais informações no site do Ines

Produção do Grupo de Pesquisa sob coordenação da profª Drª Ouilene Cruz

GPE
 Extensão Superior

Fonte: Autoria própria.

O formulário permaneceria aberto durante quinze (15) dias, ocorrendo inscrições para todo o território nacional, contudo, diante do grande número de inscritos, foi necessário encerrar as inscrições no quarto dia. Os quarenta e três (43) primeiros inscritos que atenderam aos requisitos exigidos (ser surdo, ter concluído ou estar matriculado em qualquer curso superior – graduação ou pós-graduação – lato e stricto sensu) tiveram suas inscrições aceitas e podiam verificar seus nomes divulgados na listagem de classificados disponibilizada na página do Ines. Cabe ressaltar que nove desses eram especialistas – lato sensu (20,1%), quatro mestrandos (9,3%), três mestres (6,9%) e um doutor (2,3%).

ESTRATÉGIAS, RECURSOS, MATERIAIS

Com base na fundamentação teórica apresentada, materiais didático-pedagógicos autênticos foram produzidos para cada etapa do processo, sendo que toda produção do curso – escrita e em vídeo – será publicada em um material em forma de *e-book* com Código QR (do inglês *QR Code*) para acesso por outros interessados. A nuvem de palavras (Figura 2) construída para a etapa inicial visou a fomentar curiosidade e interesse, proporcionando *brainstorming* e reflexão para a construção coletiva de conhecimento.

Figura 2 – Nuvem de palavras.



Fonte: Produzido em legibilidade.com

Para as etapas subsequentes, foram elaborados tutoriais imagéticos específicos com capturas de tela da Plataforma Lattes, uso de setas, quadros, cores, marcadores etc. projetando palavras, expressões, direções fundamentais ao entendimento global do assunto em tela e prática das atividades propostas. Esses recursos visuais apresentavam diferentes finalidades, com orientações para buscar, cadastrar e atualizar o Currículo Lattes, assim como para recuperar senhas (Figura 3).

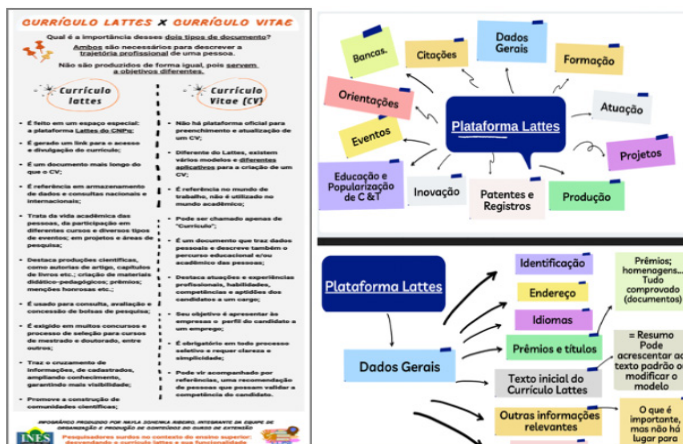
Figura 3 – Tutoriais de cadastro e atualização.



Fonte: Produção das autoras.

Para complementar o conteúdo abordado nas aulas síncronas, desenvolveu-se um infográfico, que distinguia as principais características de linguagem, função e estrutura dos gêneros Currículo Lattes e Currículo Vitae, bem como um glossário visual que recorreu às concepções e modelo de mapas mentais para registro e direcionamento das atividades assíncronas expostas na plataforma da sala de aula (*Google Classroom*), conforme mostra a Figura 4. Delineando-se um percurso visual adequado às características visuoespaciais de estudantes surdos, o glossário articulou *design*, ilustração, informação e *hiperlinks* de forma integrada, destacando todas as seções da plataforma Lattes com explicações de termos inusitados e, muitas vezes, de difícil compreensão. Nesse sentido, a comunicação visual se tornou dinâmica, rápida e expressiva.

Figura 4 – Infográfico sobre Currículo Lattes e CV e glossário virtual da plataforma Lattes.



Fonte: Autoria própria.

Para as aulas assíncronas, foram elaborados três textos em Leitura Fácil. O primeiro abordou o contexto, o conceito e a funcionalidade do Lattes; o segundo apresentou as seções e as possibilidades de busca e o terceiro explicou detalhadamente sobre o gênero textual – resumo (biodata) – ou o texto inicial do Currículo Lattes. Esse material também contou com uma versão em Libras, com vídeos produzidos por um integrante surdo, contendo imagens e trechos dos textos. Dessa maneira, sedimentou-se uma produção concordante com a perspectiva bilíngue de educação de surdos, usando a Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como L2.

Textos em LF, como os exemplificados a seguir (Figura 5), foram construídos, pois apresentam linguagem

de fácil compreensão, *layout* e *design* atraentes e convidativos ao leitor. Para além dos conteúdos propostos, promovem novos campos de estudo por meio de quadros explicativos com indicações de locais de pesquisa, oportunizando a autonomia dos leitores, dados que podem ser decodificados sem mediação, pois apresentam informações, dicas, pistas e elementos visuais que direcionam a leitura.

Figura 5 – Captura de tela de textos em LF.

O Currículo Lattes

Vája a seguir a história, a função e a utilização do Currículo Lattes. Saiba quem pode ter o Currículo Lattes e em que situações ele é obrigatório.

História do Currículo Lattes

No período em dados históricos de pesquisadores eram registrados em documentos de papel no CNPq. Em 1999, o brasileiro César Monteiro Galvão Lattes criou uma plataforma de dados online para o CNPq.

A plataforma recebeu o nome de Lattes em homenagem à César.



César Monteiro Galvão Lattes
Físico e pesquisador
Criador da Plataforma Lattes

O objetivo da Plataforma Lattes é facilitar o acesso às informações sobre pesquisadores e pesquisas científicas.

O currículo Lattes é um dos componentes da Plataforma Lattes, sendo para registrar informações curriculares de pesquisadores.

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Fundação pública vinculada ao Ministério de Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, tem como principal atribuição fomentar a pesquisa científica, tecnológica e de inovação e promover a formação de recursos humanos qualificados para a pesquisa, em todas as áreas do conhecimento.

Sabão mais um.

<https://www.gov.br/cnpq/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/institucional>

Como escrever Resumo do Currículo Lattes?

Escreva um texto curto e objetivo. Deve ser simples e fácil de entender.

Siga orientações a seguir.

- ✓ **Escreva em linguagem formal**
Não use linguagem informal. Também não escreva sobre sua vida pessoal. Exemplos:

✓ **Graduada** em Letras/Libras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

✗ **Tô cursando** de Letras/Libras na Federal do Rio. **Acho legal.**

- ✓ **Escreva verbos somente no presente e passado.**

Exemplos:

✓ **Atualmente**, é coordenadora da Pós-Graduação do INES.

✓ **Publicou** 116 artigos em periódicos, 158 trabalhos completos e resumos em atos de congresso.

✗ **Não graduada** em Letras (Português-Inglês) pela Universidade Federal Fluminense.

Dica de verbos

Vája os verbos no presente e passado que costumam ser usados no Resumo do Currículo Lattes.

Verbos no presente: é, possui, atua, participa, desenvolve, pesquisa, publica.

Verbos no passado: foi, atuou, participou, desenvolveu, pesquisou, publicou.

Fonte: Produção própria.

Para validar a participação nas atividades, foram criados questionários, via *Google Forms*, com cinco (5) indagações cada um. As questões elaboradas tinham como objetivo aferir importantes evidências da compreensão do conteúdo: a identificação do nome de pessoas e instituições, o reconhecimento das principais ideias e conceitos e as relações de causa e efeito.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tendo em vista que o objetivo do Curso de Extensão apresentado foi oportunizar letramento acadêmico e contribuir para a produção textual de alunos surdos, especificamente por meio do gênero textual Currículo Lattes, cabe ressaltar que a escolha do tema e sua importância foi reconhecida a partir da primeira etapa de divulgação e registro de inscrições. O formulário de inscrição permaneceria aberto durante quinze (15) dias, porém, em menos de cinco dias o número de inscritos já tinha superado o número de vagas oferecido, mostrando um público de várias regiões e estados do Brasil (Figura 6), o que demonstra a importância do tema para acadêmicos surdos do Ensino Superior. Até a data limite do término das inscrições foram cento e setenta e um (171) inscritos, número mais de quatro vezes maior do que o de vagas oferecidas. Esses dados demonstram o interesse, a motivação e o acolhimento ao ingresso no curso de forma abrangente e muito concorrida.

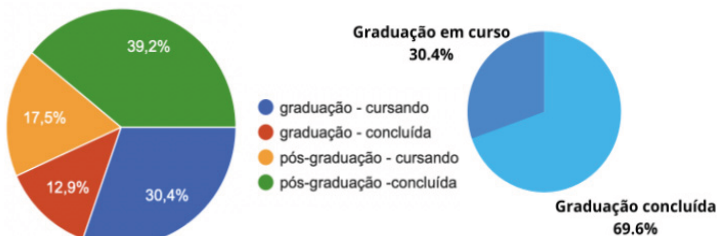
Figura 6 – Mapa descritivo da origem das inscrições.



Fonte: Autoria própria.

Outros pontos importantes que corroboram os aspectos apontados aparecem na Figura 7, onde se verifica o perfil de formação dos inscritos e que 69,6% dos inscritos já concluíram a graduação, sendo 9% de participantes graduados; 17,5%, cursando uma pós-graduação (*lato* ou *stricto sensu*); 30,4%, graduandos; e 39,2% pós-graduados.

Figura 7 – Gráfico demonstrativo de inscritos e respectivos perfis.



Fonte: Google Forms.

A partir desses dados, depreende-se que, mesmo os alunos surdos que já concluíram uma graduação ou uma pós-graduação, se interessam por letramento acadêmico e produção textual no que tange ao gênero textual Currículo Lattes, sua funcionalidade, estrutura e linguagem. Notou-se, pela análise mais detalhada do formulário de inscrição, que tal interesse não está relacionado a uma formação específica, pois houve inscritos dos cursos de Pedagogia, Letras, Indústria, Farmácia, Ciências da Computação, entre outros.

No início do curso, mais lacunas relacionadas a letramento acadêmico aconteceram pelo fato que havia alunos que não possuíam Currículo Lattes ou que desconheciam termos como: CNPq, *lato e stricto sensu*, biodata, bolsa-sanduíche. Essas questões também se estendiam à produção textual e ao conhecimento de características e estruturas do resumo – texto inicial de apresentação no Currículo Lattes. Por exemplo, os cursistas não tinham conhecimento sobre a necessidade de escrever o resumo em um só parágrafo, quais verbos e em que tempos utilizar, qual pessoa do discurso seria adequada, que tipo de informação inserir, entre outros questionamentos.

Para analisar a efetividade da proposta, observamos os seguintes itens durante o período de realização do curso e aplicação de conteúdos: (1) interação, motivação e aprendizagem colaborativa; (2) resultado das atividades objetivas; (3) resultado da atividade discursiva, (4) resultados de atividades práticas; e (5) depoimentos dos alunos.

1 – Interação, motivação e aprendizagem colaborativa

Os alunos contaram com diversos espaços de colaboração e interação: o *Google Classroom*, por meio do mural, de espaço para comentários com visualização geral de todos os participantes e comentários específicos para tirar dúvidas individuais; o aplicativo *WhatsApp*, além

de encontros *online* no *Meet* e respectivo *chat* durante as aulas síncronas. Todos esses espaços eram mediados por tutores e professores. Também contavam com a colaboração e o compartilhamento de conhecimento dos alunos, delineando-se uma importante construção coletiva de conhecimento

Por meio do *WhatsApp*, logrou-se êxito em sanar dificuldades e acompanhar o processo de aprendizagem mais diretamente. Constatou-se a efetividade da metodologia do curso por alguns excertos de diálogos retirados do aplicativo. Na Figura 8, verifica-se um relato sobre a motivação de participar do curso e, na Figura 9, observa-se a colaboração na resolução de questões sobre o tema “bolsa-sanduíche”. Nessa interação, diagnosticamos um desconhecimento que foi detalhadamente esclarecido na aula síncrona.

Figura 8 – Relato individual sobre motivação.

A turma é maravilhosa e tem ótimo incentivo, estou retomando a atualização do meu C.L.!

19:43

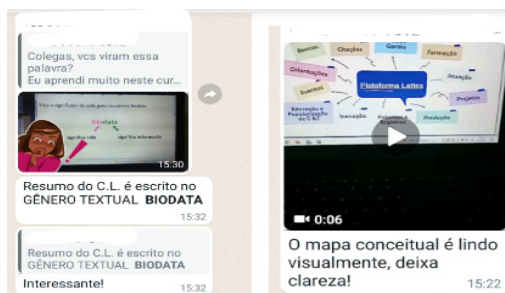
Figura 9 – Excerto de interação entre cursistas.



Fonte: Grupo de *WhatsApp* do curso.

Além de verificar-se a efetividade dos textos em LF (SANTOS; CRUZ, 2022) pela validação que descreveremos mais adiante, na Figura 10, os comentários mostram a aceitação dos materiais produzidos para o curso.

Figura 10 – Interação dos cursistas sobre materiais.



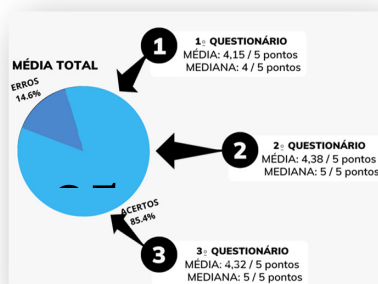
Fonte: Capturas de telas do *WhatsApp*.

2 – Resultado das atividades objetivas

Para validar os materiais em Leitura Fácil, desenvolvidos por Santos e Cruz (2022), optamos pelos procedimentos de teste objetivo e paráfrase. Foram criados três questionários no *Google Forms* com cinco (5) indagações cada. As questões elaboradas tinham como objetivo aferir importantes evidências da compreensão do conteúdo: a identificação do nome de pessoas e instituições, o reconhecimento das principais ideias e conceitos, e as relações de causa e efeito. Os resultados estão apresentados na Figura 11.

A média total de acertos, ou seja, dos três (3) questionários reunidos, é de 85,4 %. No questionário 1, a média foi de 4,15 de 5 pontos e a mediana de 4. Já nos questionários 2 e 3, respectivamente, a média é de 4,38 e 4,32 de 5 pontos e a mediana de 5 em 5, ou seja, a maioria dos alunos acertaram todas as perguntas desses questionários.

Figura 11 – Gráfico demonstrativo de resultado dos questionários.

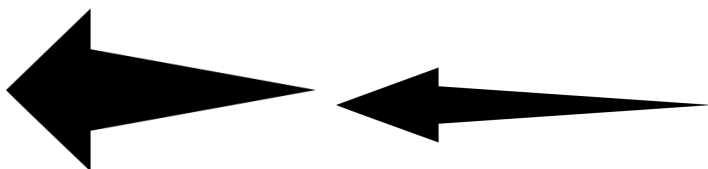


Fonte: Autoria própria.

3 – Resultado da atividade discursiva

A atividade discursiva objetivou avaliar a produção textual em conformidade com a estrutura e os aspectos linguísticos do gênero resumo do Currículo Lattes (bi-data). Propôs-se aos alunos a elaboração do próprio resumo, em vez da utilização do automático, oferecido pela plataforma Lattes. A Figura 12 demonstra a autonomia dos cursistas.

Figura 12 – Gráfico demonstrativo sobre realização individual de resumo.



Fonte: *Google Forms*.

Observa-se que 85,7% dos alunos elaboraram ou atualizaram o próprio resumo. Essa atividade foi corrigida, individualmente, pelos professores e tutores do curso que constatararam o uso correto da estrutura e da linguagem do gênero. Além disso, notou-se que os textos passaram a valorizar a identidade surda, pois não se identificavam como surdos no Currículo Lattes por desconhecerem essa possibilidade.

4- Atividades práticas

As atividades práticas aconteceram de forma processual e com acompanhamento individual. Verificou-se que alguns cursistas ainda não possuíam cadastro na plataforma Lattes e outros não atualizavam o currículo há algum tempo. Ao longo do curso, todos conseguiram cadastrar/atualizar seus Lattes, obtendo êxito também na busca de currículos de outros pesquisadores, conhecendo a trajetória acadêmica de profissionais de referência dentro de suas áreas.

5- Depoimentos dos alunos

Os depoimentos, a seguir, confirmam a efetividade do letramento acadêmico no processo de construção do conhecimento teórico e prático por meio da produção textual individual consciente, das buscas, registros e divulgação de produções acadêmicas e científicas de forma autônoma em seus Currículos Lattes.

“Ótimo! Ajuda nós ser independente, a criar nosso próprio Lattes.”

“Mais conhecimento, aprendi mais para completar no meu lattes e atualizei.”

“Uma grande oportunidade de reaprender, atualizar o Lattes de forma mais esclarecedora. Parabenizo a equipe do Ines.”

“Sim, eu elaborei meu Currículo Lattes. Foi ótimo! [...] Antes eu errei porque paguei uma pessoa fazer pronto do meu currículo, isso é errado.”

“Lembro que quando da academia pra indústria tive que, antes de tudo, aprender a fazer um CV Lattes! E não foi nada fácil!! Obrigado por compartilhar essas dicas.”

Vale ressaltar nas produções textuais o contentamento dos cursistas, por meio de mensagens, nas quais se expõem em escrita típica de um usuário de Português em L2.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os resultados obtidos, o curso proposto mostra-se relevante para estudantes surdos ampliarem a autonomia, o nível de letramento e a competência de produzir textos acadêmicos. As reflexões e os materiais apresentados podem nortear e incentivar novas práticas pedagógicas de professores e profissionais voltados à Educação de Surdos no Ensino Superior. Torna-se essencial, entretanto, que, para o desenvolvimento e otimização de bons resultados, as escolhas de estratégias, recursos, metodologias precisam garantir a realização dos objetivos pretendidos. Deve-se considerar, portanto, tempo de duração do projeto, público-alvo, principalmente sua cultura, especificidades, conhecimento prévio, desencadeando interesse, motivação, exercício de autonomia, independência e iniciativas práticas e inteligentes relacionadas a expectativas iniciais, a realizações e aprendizado ao longo da vida tanto para os profissionais quanto para os estudantes inseridos no processo de ensino e aprendizagem.

No contexto metodológico apresentado, materializa-se uma interface entre teoria e prática corroborando a proposição e aplicação dos objetivos, contemplando de forma rápida e eficiente as especificidades de alunos surdos, sedimentando-se, positivamente, uma educação bilíngue, a qual lhes é garantida por leis e decretos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2002.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regula a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Diário Oficial da União, 2005.

BRASIL. *Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília: Diário Oficial da União, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior* [livro eletrônico]. Caderno V: ensino superior. 1. ed. Brasília: Dipebs/Semesp/MEC, 2021.

BACICH, Lilian, MORÁN, José (Org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. *Aspectos da visualidade na educação de surdos*. 2008. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. Dossiê – Inclusão e acessibilidade: desafios da educação superior. *Educ. rev.*, (spe.3), out.-dez. 2017.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 2, p. 51-69, 2014.

GUARINELLO, Ana Cristina et al. Surdez e letramento: pesquisa com surdos universitários de Curitiba e Florianópolis. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 15, n. 1, p.99-120, jan.-abr. 2009.

HALLIDAY, Michael A. K. ; MATTHIESSEN, Christian. *An introduction to functional grammar*. Revised by Christian M. I. M. Matthiessen. London: Arnold, 2004.

JACINTO, Carlos Antonio. *Letramento acadêmico de surdos: reflexões acerca das ações implementadas por um projeto multidisciplinar e inclusivo de letramento*. 2021. 202 f. Tese (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2021.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Aprendendo “a ler” com outros olhos: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 36, p. 175-196, 2010.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Experiência visual e surdez: discussões sobre a necessidade de uma “visualidade aplicada. *Fórum* (Rio de Janeiro. 2000), v. 29-30, p. 13-25, 2014.

MARQUES, Carla Verônica Machado. Visualidade e surdez: a revelação do pensamento plástico. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, p. 38-47, 1999.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e educação bilíngue: discutindo conceitos. *ReVEL*, v. 3, n. 5, ago. 2005.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Org.). *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. [Coleção mídias contemporâneas. Vol. II]. Ponta Grossa: UEPG/Proex, 2015, p. 15-33.

QUADROS, Ronice Müller de. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, ago. 2006.

RAMOS, Rosinda C. R. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. *The Specialist*, v. 25, n. 2, p. 107-129, 2004.

SANTOS, Paula T. R.; CRUZ, Osilene M. S. S. *O método leitura fácil e sua aplicação para estudantes surdos do ensino superior: teoria e prática*: Rio de Janeiro, 2022. (No prelo)

SANCHES, Izabel Rodrigues; SILVA, Polliana Barboza. A inclusão de estudantes surdos no ensino superior brasileiro: O caso de um curso de Pedagogia. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 32, n. 1, p. 155-172, 2019.

Materiais Didáticos para Surdos: Entre os Remendos das Adaptações e a Potencialidade das Criações

Rosana Prado¹

Luiz Cláudio de Oliveira Antonio²

INTRODUÇÃO

A Educação de Surdos no Brasil tem sido alvo de reflexões nos últimos anos, de forma a assumir uma visibilidade e status antes não tão reconhecido. De fato, com o advento dos movimentos surdos, do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras por meio da Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002) e a instituição de outros dispositivos legais como o Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005), a Lei 13.146/2015 (BRASIL, 2015), e a Lei 14.191/2021 (BRA-

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora Adjunta no Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos – Desu/Ines. Docente permanente do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão – CMPDI/UFF. E-mail: rosanaprado@ines.gov.br

² Mestrando em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense – UFF. Tradutor intérprete de Libras/Língua Portuguesa no Instituto Nacional de Educação de Surdos – Ines. Professor II/intérprete de Libras na Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu. E-mail: lcoliveira@ines.gov.br

SIL, 2021) é possível perceber inúmeros avanços no que diz respeito à busca por uma educação de qualidade para as pessoas surdas.

Não obstante, importa-nos elucidar que, embora a educação seja a pauta mais vislumbrada nas discussões que dizem respeito à Comunidade Surda, essa não é a única temática discutida nesses dispositivos. Ganhos como direitos à comunicação, acessibilidade em espaços culturais, presença de tradutor intérprete e até mesmo ser compreendido como cidadão em pleno gozo de seus direitos civis têm sido barreiras que estão uma a uma sendo transpostas.

No entanto, recentemente um grande passo foi dado no campo educacional, ao entrar em vigor a Lei 14.191/2021 (BRASIL, 2021), cujo teor dispõe a alteração da Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a saber, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a fim de estabelecer a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos. Tal acontecimento nos permitiu enxergar a possibilidade de um processo educacional realmente adequado para estes sujeitos. Mas, afinal, o que é Educação Bilíngue para Surdos?

Entendemos a Educação Bilíngue conforme o próprio texto da Lei 14.191/2021, que a esclarece como:

a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva

sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021, Art. 60-A).

Consideremos que o primeiro fator descritivo, segundo o dispositivo legal ora citado, é o ensino por meio da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua, isto é, desprendida de adaptações linguísticas e metodológicas idealizadas para um público que não seja surdo. Podemos afirmar assim que, uma vez que “modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua” (BRASIL, 2021) nos permite entender que a língua eminente nesse contexto é a Língua de Sinais, logo as propostas serão, ou devem ser, estruturadas a partir dela.

Outro ponto a ser debatido no artigo dessa lei é que o primeiro lugar definido como espaço para que aconteça tal proposta são as Escolas Bilíngues de Surdos. Ora, se estamos sendo direcionados a tal discussão, permita-nos refletir que a existência de uma escola nesses moldes significa dizer que nelas, onde os alunos serão respeitados identitária e culturalmente, são elegíveis a serem instituídas. No entanto, para que caracterizem como tal (Escolas Bilíngues) não basta apenas o uso de duas línguas. É necessário pensar em todo um ambiente visual favorável, assim como a oferta de materiais didáticos, metodologias e estratégias que contemplem as necessidades visuais dos alunos surdos.

Destarte, diante da garantia de direitos e afirmação de uma Educação Bilíngue para surdos, é preciso compreender o funcionamento e uso dos materiais didáticos e a atuação dos profissionais em uma Educação Bilíngue. Portanto, surge a indagação: Que tipo de materiais didáticos atendem às necessidades dos alunos surdos? Que características devem possuir? Como obtê-los?

Para responder nossas questões, este capítulo, que é resultado de uma pesquisa bibliográfica inserida no grupo de pesquisa “Educação Bilíngue, alfabetização e letramento de surdos”, em atividade no Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), teve como objetivos pensar sobre a Educação Bilíngue para surdos, compreender a concepção de materiais didáticos para educação de surdos, conceituar materiais didáticos adaptados, visuais e bilíngues, refletindo sobre as necessidades e potencialidades dos materiais didáticos para surdos.

Para atingir tais objetivos, optamos por uma pesquisa bibliográfica e qualitativa. Para Gil (2002), a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador a análise mais aprofundada de estudos anteriores e uma exploração mais ampla do tema abordado. Ao consultar os registros acadêmicos sobre o tema pesquisado, temos a possibilidade de recolher mais dados e elaborar uma análise mais abrangente sobre a temática. Para além dos registros bibliográficos, contamos também com a vivência dos autores da pesquisa, com larga experiência

na prática docente com alunos surdos, considerando as práticas, estratégias, metodologias e reflexões para uma Educação Bilíngue de surdos.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

Para refletirmos sobre Educação Bilíngue de Surdos e seus pressupostos de forma adequada e consistente é preciso, a priori, entendermos que bilinguismo não se refere simplesmente à coexistência de línguas, conforme Lebedeff (2015, p. 68): “bilinguismo para surdos implica compreender que não são apenas as duas línguas que estão envolvidas”.

A autora sedimenta sua afirmação citando pesquisas que corroboram com esse pensamento de que o surdo se desenvolve em todos os campos por meio da visualidade, isto é, para além da língua visual. É incontestável que a Língua de Sinais é de modalidade visuoespacial (DINIZ, 2010), no entanto entendemos ser importante considerar que a base do pensamento dos surdos também é visual, ademais, a identidade e cultura de igual modo estão baseadas na visualidade.

Quadros (2012, p. 196) destacou a tessitura da visualidade dos surdos para além da compreensão do mundo e universo do ouvinte: “As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes. Elas são de outra ordem, uma ordem com base visual e por isso têm características que podem ser ininteligíveis aos ouvintes”.

Logo, duas conclusões podem ser delineadas: 1. As práticas de visualidade na Educação de Surdos são imprescindíveis e inegociáveis; e 2. Grande parte dos ouvintes não consegue entender a dimensão da visualidade existente na linguagem e na vida das pessoas surdas. Tais afirmações implicam, portanto, refletir o quanto fundamental é a presença de elementos visuais para esses sujeitos em sua escolarização, e principalmente na vida.

Campello (2008) destaca que a visualidade, nos termos da linguagem, assume uma natureza linguística onde a imagem captada pelo sentido é traduzida como signo linguístico por meio da semiótica, permitindo ao sujeito a compreensão e abstração necessárias para a construção de ideias e conceitos. Nesse sentido, compreendemos a visualidade como essencial para a compreensão de/dos fatos para os surdos.

Baseamo-nos em uma Educação Bilíngue, que no caso da educação de surdos, considera o uso de duas línguas de naturezas diferentes, sendo a Libras, que é visuoespacial (visual e espacial), como primeira língua/L1 e a Língua Portuguesa, que é oral e auditiva, como segunda língua/L2. Entretanto, é necessário destacar que não basta o uso de duas línguas, mas é necessário considerar a compreensão do pensamento visual dos indivíduos surdos. Em suas reflexões sobre o ensino de surdos, Prado (2019) chega à conclusão que existem dois grandes desafios para o aprendizado da leitura e da escrita para surdos:

O primeiro se concentra no fato de que esses alunos pensam em uma língua e escrevem em outra. Com isso, fica evidente a necessidade de acionar dois mecanismos diferentes de pensamento, provocando a necessidade de que os professores, não apenas, conheçam esses mecanismos, mas também dominem estratégias e metodologias que contemplem a especificidade visual dos alunos surdos. O segundo grande desafio está na formação dos professores que não apresentam experiência com a Língua de Sinais e com estratégias visuais de ensino para surdos. Com isso, os alunos surdos não são ensinados adequadamente e ainda recebem o rótulo da dificuldade de aprendizagem em língua portuguesa (p. 102).

Mais uma vez, nos deteremos na importância de refletir sobre o pensamento visual dos alunos surdos e não nos permitir desviar a atenção para um bilinguismo que se traduza, apenas, em duas línguas. Sobre essa questão, as reflexões de Lebedeff (2017) são importantes para o nosso entendimento a respeito do pensamento visual de indivíduos surdos:

Para Quadros (2003, p. 94) é importante destacar que muito da experiência visual é confundida com a experiência linguística visual, ou seja, a utilização da Língua de Sinais, e que é preciso ter cuidado com esse reducionismo. É necessário, de acordo com a autora (2003, p. 102), que a experiência visual deixe de ser relegada a um segundo ou terceiro plano, devendo passar a ser o centro

das atenções, pois ela é a base do pensamento e da linguagem dos surdos. [...] Perlin também ressalta que a experiência de ser surdo ou experiência visual significa mais do que a utilização da visão como meio de comunicação. Para a autora, é a partir da experiência visual que surge a cultura surda representada pela Língua de Sinais, pelo modo diferente de ser, de ser povo surdo, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico (LEBEDEFF, 2017, p. 229-230).

Sabedores de que a experiência visual é a base do pensamento das pessoas surdas, preocupa-nos as concepções sobre Educação Bilíngue e a existência ou escassez de materiais didáticos visuais que propiciem o ensino e a aprendizagem visual de alunos surdos. Com essa preocupação, este estudo se voltou para pensar sobre os materiais visuais para alunos surdos.

MATERIAL ADAPTADO, BILÍNGUE E VISUAL: QUAIS AS DIFERENÇAS E POSSIBILIDADES?

Partindo da importância que as experiências visuais assumem na vida dos indivíduos surdos, pensaremos, a partir de agora, em recursos e materiais didáticos que possam ser acessados visualmente e principalmente utilizados de acordo com a lógica visual do pensamento surdo. No entanto, percebemos a necessidade de compreendermos o conceito de materiais didáticos e sua importância no processo de ensino. De acordo com Freitas (2007, p. 21),

Também conhecidos como “recursos” ou “tecnologias educacionais”, os materiais e equipamentos didáticos são todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo.

Portanto, entendemos que qualquer objeto, material ou recurso que seja utilizado como facilitador ou suporte em um processo de ensino, poderá ser considerado um material didático. Bandeira (2009, p. 14) corrobora com esse conceito acrescentando que:

Só pela sua presença, os materiais didáticos já cumprem a função de estabelecer contato na comunicação entre professor e aluno, alterando a monotonia das aulas exclusivamente verbais. Esses materiais ainda podem substituir, em grande parte, a simples memorização, contribuindo para o desenvolvimento de operações de análise e síntese, generalização e abstração a partir de elementos concretos.

Pensando no caso dos alunos surdos, é preciso considerar que esses materiais só cumprirão sua função se forem fundamentalmente visuais, se estimularem e permitirem associação de conceitos e relação com experiências práticas e teóricas se forem concebidos e utilizados de maneira visual.

Percebemos na educação de surdos discursos que ressaltam a importância dos materiais bilíngues, visuais ou adaptados. Serão a mesma coisa? Atendem as neces-

sidades linguísticas e visuais dos alunos surdos? Vamos pensar sobre esses conceitos?

As atuais políticas públicas de inclusão e legislação vigentes, como a Lei 13.146, de 6 de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), ressaltam os direitos dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação a terem acesso às aulas e aos materiais didáticos adaptados, mas o que podemos considerar por adaptações? Atendem de fato ao alunado surdo?

O **material didático adaptado** pode ser entendido como um material que foi criado ou concebido inicialmente para qualquer aluno de maneira genérica e global, ou seja, sem a preocupação de servir para um aluno com qualquer necessidade específica. Nesse caso, podemos considerar as necessidades de adaptações para alunos com limitações físicas, sensoriais e de comportamento. Podemos imaginar materiais que foram produzidos de uma maneira e possam receber modificações para atender às necessidades de um ou outro aluno. Alunos que apresentam mobilidade motora reduzida, por exemplo, podem ter materiais com modificações que facilitem o manuseio. Imagens adicionais, mudança na estrutura da proposta ou acréscimo de elementos, podem favorecer a adaptação e o uso de certos materiais.

No caso dos alunos surdos, enfatizamos a necessidade de que os materiais sejam concebidos desde a sua origem de maneira visual. Por isso, as adaptações nem sempre atendem às necessidades dos alunos surdos.

Muitas vezes, acrescentar figuras, representações imagéticas ou traduzir um material para Libras não serão medidas suficientes para dar ao material o caráter visual necessário à condução e compreensão adequada do pensamento surdo.

Outra ênfase muito dada na educação de surdos é à necessidade de **materiais didáticos bilíngues**. Mas, o que seriam de fato, materiais didáticos bilíngues? Quando usamos a palavra bilíngue, logo nos remetemos ao uso de duas línguas, e no caso da educação e surdos, consideramos o uso da Libras como L1 e do Português como L2. Então, entendemos que um material didático bilíngue precisa abarcar em sua concepção as duas línguas. E como seria esse material bilíngue? Que elementos ele precisa ter? Como usar as duas línguas em um material didático? Muitas vezes, observamos na internet ou no uso cotidiano de professores pouco experientes o uso de materiais impressos que tentam “desenhar” ou representar a Língua de Sinais com “mãozinhas”. As tentativas de transformar um material em bilíngue com o uso de mãozinhas ou imagens que desenham o sinal em Libras não podem ser considerados de fato bilíngues.

A Língua de Sinais ainda não possui uma escrita oficial. Existem estudos que propõem maneiras de registrar as línguas de sinais por escrito, como por exemplo, o *Sign Writing* (STUMPF, 2005), que é o sistema mais conhecido, mas ainda não largamente utilizado. Não existe uma oficialização de um padrão escrito definido, portanto, a Língua de Sinais deve ser expressa e registrada por meio

de movimentos. Nesse caso, qualquer material bilíngue para surdos precisa conter vídeos que contemplem as explicações e usos em Libras por meio de movimentos e, além disso, considerem a identidade e cultura surda.

E por fim, consideramos a necessidade do **material visual para surdos**. Este seria um material pensado desde a sua concepção de maneira visual. Ele pode ser ou não bilíngue, pode conter ou não a Libras, mas precisa possibilitar o acionamento das estruturas mentais do surdo de maneira espontânea, atraente e acessível por meio da visão. Um material visual pode ser um jogo, cartelas, painéis, murais, vídeos, entre outros, desde que possam ser acessados de maneira inteiramente visual. Materiais visuais podem ser em vídeo e conter Língua de Sinais para interação com alunos surdos ou podem não ter Língua de Sinais e ter imagens claras, nítidas e explicativas que conduzam o pensamento dos surdos, como por exemplo: jogos da memória, jogos de tabuleiro, material dourado, cartelas com imagens e palavras, caixas surpresas contendo objetos e/ou palavras, sequências lógicas de imagens, figura ao fundo, livros com imagens e texto, livros com contação de histórias em Libras, entre tantos outros.

Feita as devidas reflexões, podemos de maneira objetiva apresentar a definição desses materiais didáticos para surdos, como sendo:

O **Material Didático Adaptado** para surdos pode ser entendido como o material que foi pensado, planejado e confeccionado para alunos ouvintes e depois de pronto foi feita uma reformulação, uma adaptação na tentativa de atender aos alunos surdos.

Figura 1 – Exemplo de material didático adaptado.



Fonte: <https://atividadespedagogicas.net/2019/04/atividades-em-libras-vogais.html>

Observando o material didático exibido na Figura 1, percebemos que ele contém uma tentativa de se aproximar do universo surdo e da Língua de Sinais. Esse material pode ser também considerado uma “tentativa de ser um material bilíngue” por conter uma referência à Língua de Sinais. Devemos esclarecer enfaticamente que este tipo de material não é bilíngue porque a Libras não está de fato sendo utilizada. A Libras não é escrita no papel e sim utilizada no espaço e no tempo por meio das mãos e do corpo. Além disso, ao tentar escrever os encontros vocálicos com as mãos, a professora estará se referindo à Língua Portuguesa e não à Libras. Portanto,

esse é um exemplo de material adaptado que não está adequado e não atenderá na íntegra as necessidades dos alunos surdos.

O **Material Didático Bilíngue para Surdos** pressupõe o uso de duas línguas. No caso do uso da Libras é necessária a utilização de vídeo para que a língua seja ofertada na modalidade visuoespacial, com movimento. Com o avanço da tecnologia esses materiais têm sido cada vez mais possíveis de serem produzidos. Nem todo material apresenta uma ou duas línguas na base da sua constituição. Muitas vezes, a língua vai ser usada durante a utilização do material e não em sua construção propriamente, mas o importante é que seja garantido o uso da Libras em sua forma visuoespacial. O desenho representativo de um sinal ou desenho de “mãozinhas” na tentativa de representar a datilologia das palavras, não é adequado e nem suficiente para definir um material como sendo bilíngue.

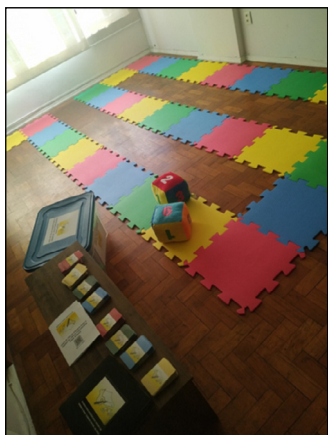
Figura 2 – Exemplo de material didático bilíngue.



Na Figura 2 podemos observar um material em que as duas línguas estão presentes. Observamos um interlocutor em Libras e ao mesmo tempo a presença da Língua Portuguesa escrita em forma de legenda. As imagens também aparecem dando sustentação ao processo de compreensão dos conceitos trabalhados. Dessa maneira, podemos dizer que o material em questão é bilíngue e também visual. Sobre a propriedade visual, continuaremos nossas reflexões a seguir.

Material Didático Visual para surdos é aquele pensado de maneira visual desde a sua concepção. Sua apresentação e condução acontecem por meio de imagens que não são meras ilustrações, mas sim fazem parte de toda a essência do material. Esses materiais visuais permitem ao surdo interagir de maneira confortável e autônoma sem precisar ser modificado ou alterado porque foram pensados, idealizados e produzidos para surdos. Estes materiais podem ser também bilíngues no caso de conterem vídeos em Libras acessados por meios digitais.

Figura 3 – Jogo de trilha gigante.



Fonte: Arruda (2020, p. 109).

Figura 4 – Caixa com cartelas de imagens.

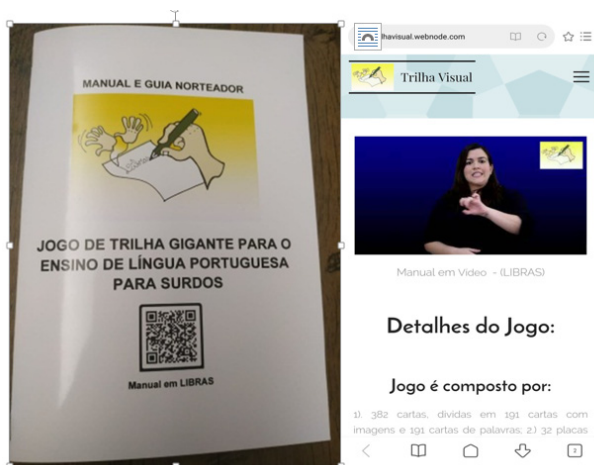


Fonte: Arruda (2020, p. 110).

As Figuras 3 e 4 se referem ao jogo idealizado como produto de uma dissertação de mestrado, desenvolvida no Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão/CMPDI da Universidade Federal Fluminense (UFF). Este jogo, nomeado como trilha gigante para surdos, foi pensado, desde a sua concepção, considerando as necessidades linguísticas e visuais dos alunos surdos. Todos os componentes do jogo como as cartelas, placas de EVA, manual em Libras, entre outros elementos foram pensados com o objetivo de interação com surdos.

Continuando a análise do jogo, podemos observar na Figura 5, a seguir, que ele contém um manual de instrução escrito em Língua Portuguesa, com código QR que disponibiliza tradução e orientação em Libras.

Figura 5 – Manual do jogo em Língua Portuguesa e Libras.



Fonte: Arruda (2020, p. 112-113).

Tomando por base os elementos apresentados no jogo de trilha gigante em questão, podemos considerá-lo um material didático visual e bilíngue. Visual porque atende às necessidades visuais dos alunos surdos desde a sua concepção e bilíngue porque apresenta manual com orientações em Libras, além de ser pensado com utilização da Libras durante toda a partida proposta aos alunos. Ou seja, a condução do jogo feita pela professora e a atuação dos alunos dependerá do uso da Libras. Sendo assim, podemos considerar que esse é um material didático adequado para ser utilizado com alunos surdos.

Uma vez tendo conceituado os tipos de materiais bilíngues pensamos ser necessário esclarecer que a efi-

ciência de qualquer material didático vai depender de como é utilizado. Um material didático adequado aos alunos surdos precisa também ser utilizado de maneira a considerar as percepções e o pensamento visual, assim como o uso da Língua de Sinais na interação com os alunos surdos. De acordo com Ferretti (2015, p. 52):

O objeto sugere e o professor orienta. Para tanto, o professor necessita de conhecimentos epistêmicos para perceber a forma de captação do conceito realizada pelo aluno. Respeitadas as individualidades, a intervenção pedagógica do professor deve aflorar da observação empírica, buscando conhecer o fenômeno educacional tal como ocorre no processo de interação com o aluno. Sem uma adequada fundamentação teórica (causal), sua abordagem estará pautada na conformidade de aceitação do aluno. A didática conhecedora dos processos cognitivos propõe intervenções desafiadoras, recebidas com satisfação pelo aluno por serem pertinentes ao seu estado de desenvolvimento.

Assim, entendemos como fundamental que o professor utilize a Libras e conheça os processos cognitivos visuais de alunos surdos para que, durante suas aulas e propostas de atividades com utilização de materiais didáticos visuais, o aprendizado possa ser conduzido também de maneira visual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos ser imprescindível a compreensão da característica indissociável da experiência visual das crianças surdas de seu desenvolvimento psicossocial, educacional e humano. As possibilidades de materiais didáticos apresentados neste estudo nos impulsionam a refletir sobre o melhor, ou mais adequado, processo de aprendizagem dos alunos surdos.

Nesse contexto, os materiais adaptados não atendem pedagogicamente a função pretendida, pois os surdos elaboram o pensamento e a linguagem simbolicamente por meio de imagens; imagens estas que estruturam/conceituam o sistema de signos linguísticos de sua primeira língua. O mesmo não ocorre com as demais pessoas com deficiência, haja vista que estas estruturam seu pensamento e linguagem tal qual as pessoas sem deficiência: por meio da língua oficial do país (que é oral e auditiva), pela qual elas entendem e se relacionam com o mundo.

Logo, não podemos assentir que para o bom desenvolvimento dos estudantes surdos basta adaptar os materiais elaborados e estruturados para um público cuja experiência e relação com o mundo se dá por meio de uma língua de natureza contrária à natureza visual.

No caso dos materiais bilíngues, importa-nos ratificar que os mesmos nem sempre serão eficientes/adequados simplesmente pela coexistência de duas línguas. Ora, se um material bilíngue for elaborado sem pensar na necessidade visual dos surdos, esse material caracterizar-se-á

com a mesma natureza dos materiais adaptados, uma vez que não afetarão em nada os surdos, tampouco despertarão e/ou acionarão concepções significativas no pensamento dos indivíduos surdos.

Vale salientar que, segundo Skliar (1997), 95% dos surdos brasileiros nascem em famílias ouvintes e não possuem no seio familiar a Língua de Sinais como língua de primeiro contato, pois este percentual se refere a sujeitos surdos cujos pais não são surdos. Logo, o contato com a Língua de Sinais se dará, possivelmente, na escola ou em outro espaço de maneira tardia. Dessa forma, a presença da Libras nos materiais bilíngues, a priori, nem sempre será significativa, tendo em vista que previamente é preciso a aquisição da língua (de sinais) para, então, haver identificação e compreensão.

Por fim, defendemos a importância dos materiais visuais como essenciais no processo de desenvolvimento humano, psíquico e escolar de surdos, tendo em vista que estes, por meio da natureza visual, permitirão ao surdo compreensão, abstração e significação, mesmo que não dispostos em Libras.

Enfatizamos, no entanto, que materiais visuais, no contexto da educação de surdos, podem ser bilíngues, isto é, apresentar duas línguas (Libras e Língua Portuguesa), porém é fundamental que sejam primordialmente pensados a partir da percepção/compreensão da experiência visual dos surdos; o que implica elucidar que material visual não deve ser traduzido puramente pela apresentação de imagens descontextualizadas.

Dessa maneira, podemos afirmar que entre “os remendos das adaptações e as potencialidades das criações”, devemos primar por mais criações de materiais visuais, de maneira que os alunos surdos possam se beneficiar de uma infinidade de possibilidades por meio da visualidade. As crianças surdas não apresentam limitações para o aprendizado. A grande questão está em não “remendar/adaptar” e sim criar e conduzir o ensino e a aprendizagem de maneira adequada.

A natureza visual que defendemos neste estudo expressa a necessidade de transcender nossa compreensão simbólica presente na imagem, de forma a pensá-la como elemento que permite entendimento conceitual, contextualizado e significativo.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Bruna Vianna da Cruz. *Letramento visual e ludicidade a partir de um jogo de trilha gigante para o ensino de língua portuguesa para surdos*. 2020. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

BANDEIRA, Denise. *Materiais didáticos*. Curitiba: Iesde, 2009.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2002.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regula a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Diário Oficial da União, 2005.

BRASIL. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. *Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de Educação Bilíngue de surdos. Brasília, 2021.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. *Aspectos da visualidade na educação de surdos*. 2008. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

DINIZ, Heloise Gripp. *A história da Língua de Sinais Brasileira (Libras): um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais*. 2010. 113 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

FERRETTI, Claudio. Materiais didáticos bilíngues: ferramentas de ensino e aprendizagem. In: BÄR, Eliana; MASSUTTI, Mara Lúcia. *Educação bilíngue (Libras / Português)*. Florianópolis: Publicação do IFSC, 2015.

FREITAS, Olga. Equipamentos e Materiais Didáticos. *Profunionário*: Curso técnico de formação para os funcionários da educação. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed., São Paulo: Atlas, 2002.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Práticas bilíngues em escolas de surdos: Pennsylvania School for The Deaf e Oak Lodge School. *Revista Espaço*, v. 44, p. 67-83, 2015.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. O povo do olho: Uma discussão sobre a experiência visual e surdez. In: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar (Org.). *Letramento visual e surdez*. Rio de Janeiro: WAK, 2017, p. 226-251.

PRADO, Rosana. Pensando em Libras e escrevendo em Português: Como assim? In: SÁ, Tatiane Militão de; FRANCISCO, Gildete da Silva Amorim Mendes (Org.). *Professores de Libras: Encontros II – Estudos de Língua Brasileira de Sinais para o Ensino Superior*. 1. ed. Jundiaí: Paco, 2019, v. 1, p. 87-104.

QUADROS, Ronice Müller. O “bi” do bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia. (Org.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012, v. 1, p. 187-200.

SKLIAR, Carlos. *Educação e exclusão: abordagem socioantropológica em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

STUMPF, Marianne Rossi. *Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting: línguas de sinais no papel e no computador*. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

Interação em Sala de Aula entre Professora Ouvinte Bilíngue em Formação Inicial e Alunos Surdos: Um Olhar Sobre a Construção Conjunta do Conhecimento

Isabelle de Araujo Lima Souza – UFF

INTRODUÇÃO

Formar professores que sejam de fato bilíngues (Libras/Português)¹ ainda é um desafio. No Brasil, em 2005, foi promulgado o Decreto 5.626, que regulamenta a Lei 10.426, a Lei da Libras. A partir do decreto, a Libras passa a ser disciplina obrigatória para os cursos de Licenciaturas, Pedagogia e Formação de Professores a nível médio. Após o decreto, as instituições de ensino tiveram que se adequar, incorporando a Libras como componente curricular obrigatório. Essa estruturação curricular teve algumas nuances que são discutidas por Lodi e Lacerda (2015): (1) A disciplina, na grande maioria dos

¹ Compreendo aqui que o bilinguismo surdo envolve todos os aspectos visuais e corporais envolvendo a Libras e a forma como os surdos se expressam e comunicam, conforme colocado em Souza (2022).

currículos das licenciaturas, é ofertada com a carga horária mínima; (2) Em muitos currículos a disciplina de Libras não dialoga com as outras disciplinas do curso; (3) A oferta da disciplina junto à arquitetura curricular dos cursos de licenciatura faz com que os estudantes tenham que procurar uma formação complementar.

A discussão levantada por Lodi e Lacerda (2015) reflete sobre alguns direcionamentos dados à formação inicial de professores no Brasil. Ter a Libras como um componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores, tanto a nível superior quanto a nível médio, foi uma conquista dos surdos sinalizantes brasileiros. A regulamentação de uma política educacional, a qual reconhece a importância da Língua de Sinais no processo de educação e escolarização dos surdos, traz avanços no ponto de vista político e educacional. Entretanto, ao ser colocado de uma forma tão abrangente como explicitado no decreto, sem apontar qual a carga horária necessária para a disciplina de Libras e, também, qual o conteúdo é de competência desta disciplina ofertada para os futuros professores, não fica claro sobre o que se deve ensinar e quais conhecimentos são necessários para atuar com a educação de surdos. Além do mais, sem uma carga horária estipulada, muitos cursos adotaram a carga horária mínima, não sendo possível, em um período tão curto, o professor ensinar às questões relacionadas aos conhecimentos linguísticos e as questões pedagógicas. Lodi e Lacerda (2015) apontam que a insuficiência da disciplina curricular faz com que muitos

professores ainda em formação inicial procurem uma formação complementar em cursos livres, programas e projetos de extensão.

Nessa perspectiva de Lodi e Lacerda (2015), que também é o posicionamento teórico com o qual estou dialogando, a extensão universitária tem um papel preponderante na formação de professores bilíngues para poderem atuar com a educação de surdos. Os dados apontados por Lodi e Lacerda (2015) coadunam com a Resolução 7/2018, que estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira. Ao ressaltar a importância da extensão universitária para a formação de professores bilíngues, não estou colocando-me a favor de como a Libras encontra-se atualmente nos Planos Políticos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), acredito que para tal colocação ou análise seria necessário um estudo mais denso acerca dos currículos dos cursos de Licenciaturas.

O presente capítulo tem por objetivo discorrer sobre a importância da interação em sala de aula com alunos surdos, e como que professoras bilíngues (Libras/Português) em formação inicial (co)constroem conhecimento com alunos surdos. O capítulo está organizado da seguinte forma: primeiramente abordarei as questões teóricas relacionadas à interação em sala de aula com as quais estamos alinhados; farei uma contextualização dos dados, apresentando os procedimentos de geração e análise de dados bem como os critérios de transcrição; trarei um recorte da interação, apresentando um excerto sobre a construção conjunta de conhecimento no projeto de

extensão com alunos surdos; e, por fim, tecerei algumas considerações.

INTERAÇÃO EM SALA DE AULA

A discussão deste texto está voltada para construir reflexões acerca da formação inicial de professores para poderem atuar com estudantes surdos. Como já mencionado anteriormente, analisarei a interação em sala de aula do projeto de extensão que tinha como objetivo ensinar as disciplinas de Matemática e Ciências da Natureza para que os estudantes pudessem realizar a prova do Enem. Nos próximos parágrafos, apresentaremos questões de ordem teórica sobre a interação em sala de aula, a partir da perspectiva da Sociolinguística Interacional e da Análise da Conversa.

De acordo com Jung e Gonzalez (2009), na interação em sala de aula: “o professor pode organizar a tomada de turnos, em concerto com os alunos, de uma maneira a caracterizar uma interação como institucional (JUNG; GONZALEZ, 2009, p. 72)”. Uma interação de ordem institucional se difere da conversa cotidiana, pois os participantes se reúnem com um propósito. Há uma meta-fim, os participantes entram na interação com uma expectativa, no caso da interação em sala de aula, “o professor tem geralmente alguns objetivos, como ensinar os conteúdos das disciplinas, avaliar os alunos, focar a atenção dos alunos, produzir comportamento disciplinado etc.” (JUNG; GONZALEZ, 2009, p. 72). Quando pensamos a

interação em sala de aula com estudantes surdos, temos os mesmos princípios. Na situação analisada neste capítulo, tanto a professora ouvinte bilíngue quanto estudantes surdos têm uma expectativa a respeito da interação em que estão envolvidos.

Do ponto de vista interacional, existem algumas regras que estão presentes na tomada de turnos e organização da interação em sala de aula, sendo estas: O professor tem os maiores turnos de fala; ele é quem “detém a possibilidade de transferir o turno a outro falante. Na sala de aula, o professor é quem direciona o curso das ações sociais” (JUNG; GONZALEZ, 2009, p. 75). Por meio do gerenciamento das tomadas de turnos, podemos identificar as relações de poder, de acordo com a Análise da Conversa (FREITAS; MACHADO, 2008), as pessoas que possuem a autorização legítima para selecionar o próximo falante corrente, no caso da Libras o próximo sinalizante corrente, e possuem os maiores turnos; demonstram através dos turnos o seu papel institucional. No caso da interação em sala de aula, o professor é quem geralmente possui os maiores turnos, sendo a figura de poder no contexto pedagógico.

Assim como a legitimidade em gerenciar os turnos de fala, a interação em sala de aula admite pausas maiores na transição de turnos, pois é como que os professores busquem uma resposta de enunciado conhecido (GARCEZ, 2006). Diferentemente da conversa cotidiana, as sobreposições de turnos são menos frequentes, já que é o professor quem geralmente faz a seleção do pró-

ximo falante corrente e é a figura que tem o poder de organizar as ações em curso (GARCEZ, 2006; GARCEZ; SALIMEN, 2011).

Apesar de existir esse parâmetro estabelecido, cada interação possui um contexto e ao mesmo tempo é moldado pelo contexto em que está inserido, conforme coloca Duranti (1992). Assim, cada língua tem as variações que também são de ordem social e cultural. Essas variações são possíveis de existir na interação em sala de aula, também. Conforme observou Phillips (1972) ao observar a estrutura de participação em sala de aula de uma reserva indígena nos Estados Unidos.

Na Libras, por se tratar de uma língua de modalidade visual espacial, trata-se de um outro contexto social e cultural, diferente das línguas de modalidade oral auditiva. Leite (2008), ao analisar o processo de sobreposição de fala em Libras, afirma que a Libras, por ser uma língua de modalidade visual espacial, admite um espaço maior de sobreposição, pois a disputa pelo piso conversacional só termina quando os sinalizantes estão compartilhando o mesmo foco de atenção. Já nas línguas de modalidade oral auditiva o tempo de sobreposição de fala é menor, pois é possível que as pessoas façam a troca de turnos sem necessariamente estarem compartilhando o mesmo foco de atenção. Além dos estudos de Leite (2008), Souza (2017) observou a organização em sala de aula com estudantes surdos, mostrando as diferentes estruturas de participação no contexto situado.

METODOLOGIA

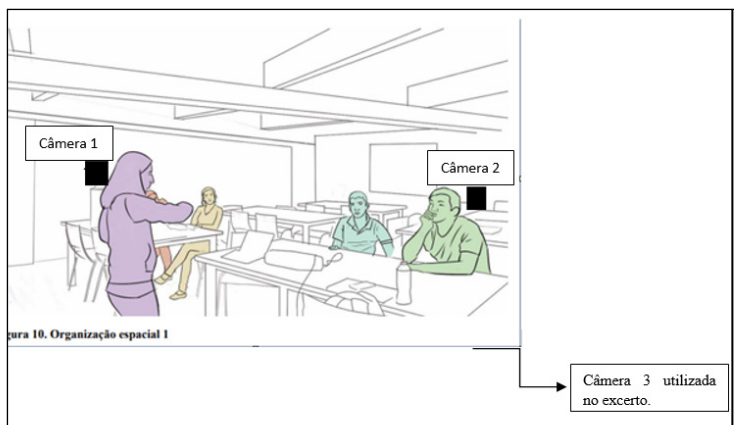
Os dados aqui apresentados foram gerados entre os anos de 2015 e 2016, nesse período eu estava realizando a pesquisa de campo do mestrado, que foi submetida à plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos com o número 53402015.6.0000.5153. O excerto apresentado neste capítulo faz parte desse banco de dados criado durante o período em que desenvolvi o mestrado. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa (LADEIRA, 2007) de base etnográfica (LADEIRA, 2007), na qual utilizamos os princípios da Análise da Conversa como teoria e método.

Para gerar os dados foi desenvolvida uma observação participante das aulas de ciências para os estudantes surdos, as quais aconteciam semanalmente no prédio das Licenciaturas da Universidade. O objetivo das aulas era ensinar ciências para que os estudantes surdos pudessem realizar a prova do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio). As observações das aulas eram anotadas em um caderno de campo (DURANTI, 1997). No momento em que não estava em campo, conhecido em antropologia como estar lá/estar cá (GEERTZ, 1978), a pesquisadora desenvolvia o diário de campo (DURANTI, 1997), em que escrevia as reflexões mais densas sobre o momento com os participantes da pesquisa. Essas informações de base etnográfica

trazem um olhar social e cultural acerca da interação. A vivência em campo permite que, ao transcrever a conversa, o transcritor possa compreender as sutilezas presentes nos turnos de fala.

Além das observações foram desenvolvidas filmagens da interação em sala de aula, nas quais foram utilizadas 3 câmeras fixas, conforme mostrado na ilustração abaixo:

Figura 1 – Imagem retirada de Souza (2017, p. 63).



Contextualizado o campo e colocados os procedimentos de geração dos dados utilizados neste capítulo, abordaremos agora as questões relacionadas aos critérios de transcrição.

CRITÉRIOS DE TRANSCRIÇÃO

Na Análise da Conversa que tem como foco as questões verbais é comum encontramos algumas convenções que são utilizadas tanto nacionalmente quanto internacionalmente, sendo estas: SSJ (1974) e GAT 2 (SCHRÖDER et al., 2016). Já nas pesquisas que abordam a gestualidade juntamente com as questões verbais encontramos a seguinte convenção: Mondada (2002). Entendo que para a interação em Língua de Sinais as convenções acima não se aplicam, uma vez que elas foram pensadas para as línguas orais.

Existe no Brasil a convenção criada por Leite (2008), McCleary e Viotti (2010) que são utilizadas para descrever a interação em Libras, mas não as utilizamos neste trabalho, pois no presente estudo é relevante os aspectos verbais e não verbais da Língua de Sinais. Os critérios estabelecidos por Leite (2008) e McCleary, Viotti e Leite (2010) têm o foco nas questões verbais e linguísticas da interação em Libras. Logo, nós utilizamos como critério de transcrição o que foi proposto por Souza (2022).

Quadro 1 – Critérios de transcrição adotados por Souza (2022).



Aspectos linguísticos em Libras	
GLOSA	As palavras grafadas em letras maiúsculas correspondem ao item lexical em Libras.
1pGLOSA2p	Referem-se aos verbos de concordância em Libras. O 1p indica que o movimento está seguindo da primeira pessoa (1p) para a segunda pessoa (2p). Também poderia seguir o movimento inverso: 2p para 1p.
CL- (())	Utiliza-se para descrever o classificador em Libras. A descrição é feita entre parênteses duplos, utilizando-se os cinco parâmetros da Libras: CM, PA, M, ENM, Or.
@	Marca a neutralidade do gênero, já que em Libras a marcação do gênero não está na morfologia do sinal. A marcação é feita ou pelo item lexical (HOMEM, MULHER) ou a informação é dada contextualmente.
NÃO-GLOSA	Usa-se no caso de sinais que têm a sua forma modificada quando estão na negativa. Grafam-se a palavra não, hífen e item que corresponde à negação.
G-L-O-S-A	Refere-se à datilologia.
+	Aumento da frequência do sinal.
-	Diminuição da frequência do sinal.
><	Sinal produzido em velocidade acelerada.
<>	Sinal produzido em velocidade mais lenta.
:	Prolongamento do sinal.



Aspectos linguísticos em Libras	
..	Sobrancelha franzida.
**	Olhos arregalados.
{GLOSA glosa}	Fala simultânea de língua oral e língua sinalizada.
Glosa	Articulação da palavra.
Aspectos gestuais	
→	Direção do olhar para a direita.
←	Direção do olhar para a esquerda.
^	Olhar para cima.
∨	Olhar para baixo.
Aspectos interacionais	
(.)	Silêncio de menos de dois décimos de segundo.
(2,4)	Medida do silêncio.
=	Eloquções contíguas.
(fala)	Transcrição duvidosa.
(x)	Fala não compreendida.
((levanta da cadeira))	Descrição das ações, comentários do transcritor.
[]	Sobreposição de turnos de fala.
(h)	Risos.

A CONSTRUÇÃO CONJUNTA DO CONHECIMENTO

Apresentaremos agora, a partir dos dados gerados pela filmagem, como a professora, que é estudante do curso de Licenciatura em Química, constrói conhecimento conjuntamente com os estudantes surdos. Os excertos nos mostram a possibilidade de desenvolver uma aula totalmente visual, sem o uso do Português oral. Para a construção do entendimento mútuo utiliza-se não apenas a Libras, mas também o corpo e os recursos materiais, como apresentado nos dois excertos abaixo:

Excerto 1 – Construção conjunta da explicação do conteúdo da aula.

Nome	Turno	Tradução / Transcrição
Paula	1	 <p>((Faz um gesto com o corpo))#imagem1</p>  <p>é [igual? #imagem2 (.) não]((mostra o gesto com o corpo 2x))</p>

Nome	Turno	Tradução / Transcrição
Tiago	2	 <p data-bbox="359 448 838 539">[[((balança a cabeça de um lado para o outro e faz a explicação com o corpo de como é o movimento))]]#imagem3</p>  <p data-bbox="359 799 756 826">((explicação com o corpo))#imagem4</p>

No primeiro excerto, Paula estava explicando o processo de mudança do estado da água para o sólido, líquido e gasoso. Após entregar uma folha com a imagem da mudança do estado da água, no primeiro turno, Paula faz uma representação com o corpo do sólido. Pelo movimento da mão utilizado no primeiro turno, é possível entender que ela estava se referindo ao estado sólido, pois com as mãos ela faz a forma de um cubo, que pelo contexto da conversa, entende-se que é um cubo de gelo. Então, ela faz uma pergunta de enunciado conhecido (GARCEZ, 2006; JUNG; GONZALEZ, 2009). Embora não tenha sido selecionado, Tiago aproveita a micro-

pausa feita após a pergunta e balança a cabeça de um lado para o outro, se autosseleccionando no turno 2 (FREITAS; MACHADO, 2008).

De forma simultânea ao balançar de cabeça do Tiago, Paula fornece a resposta da pergunta formulada por ela, sinalizando “NÃO”. Ao mesmo tempo em que ela permanece formulando o sinal de “NÃO”, Tiago propõe com o corpo a explicação da diferença do estado sólido para o estado líquido, conforme visto no turno 2. Em seguida, Paula faz a avaliação positiva da explicação formulada pelo Tiago.

Neste excerto, gostaria de salientar que, quando alunos surdos interagem em uma aula em que o professor tem conhecimento da Libras, torna-se possível a auto seleção, pois ele não precisa do intermédio do intérprete para mediar a conversa. Esse aspecto interacional torna-se relevante do ponto de vista pedagógico, pois a partir da autosseleção o aluno pode produzir um enunciado de forma autônoma, espontânea e sequencial (GARCEZ, 2006).



Outro aspecto relevante na interação em aulas sinalizadas é que, ao fornecer a resposta da pergunta de enunciado conhecido que foi formulada pela professora, Tiago traz o par adjacente corporeificado² (SOUZA,


² Aqui utilizo o termo corporeificado como uma possível tradução para *embodiment action*, pois entendo que o *embodiment action* refere-se ao campo filosófico o qual compreende a corporeidade como um instrumento relacional com o mundo. Ou seja, é a forma como um corpo se relaciona com as dimensões materiais em que vive. Dessa maneira, compreendo que a escolha da palavra corporeificado traz uma dimensão relacional do corpo, portanto, também, interacional, sendo uma possível tradução para *embodiment action*.

2022), o que é entendido na análise da conversa multimodal como ação corporeificada (*embodiment action*) (NEVILE, 2015; KEEVALLIK, 2013; LLEWELLYN; BUTLER, 2011). Do ponto de vista interacional, é possível entender a ação de balançar a cabeça, no turno 2, como uma ação corporeificada, pois a performance corporal tem a função de responder à pergunta enunciada anteriormente. É importante ressaltar que os surdos, por serem sujeitos visuais pelo fato de a Libras ser uma língua de modalidade visual, têm a capacidade de formular visualmente as ações e o mundo que os cercam, conforme ressaltado por Campello (2021). Campello coloca que essa é uma característica que pertence ao universo surdo, pois os ouvintes, por serem falantes de uma língua oral, possuem uma dependência da audição e da fala para poderem expressar as ações que os cercam. A partir de Campello (2021), podemos compreender que o sujeito ouvinte bilíngue (Libras/Português) deve ser capaz de compreender, e deve desenvolver, a visualidade por meio do corpo.

No excerto acima, a professora em formação inicial tinha cursado apenas a disciplina de Libras obrigatória no currículo. Foi o contato com os surdos por meio do projeto de extensão que permitiu que ela desenvolvesse a comunicação visual. No próximo excerto mostraremos como o Tiago faz a explicação corporal do movimento dos átomos e como a professora aproveita a performance do aluno para incluir no repertório utilizado na aula.

Excerto 2 – A ação de explicar por meio do uso do corpo.

Nome Turno	Tradução/Transcrição
Paula 4	 <p data-bbox="355 576 903 671">Transformação (.) não tem ((pega a garrafa de água #imagem5, aponta para a garrafa de água e volta a garrafa para a mesa))</p>
Tiago 5	 <p data-bbox="355 1075 903 1230">((Infla a bochecha direita e com a mão direita erguida como se estivesse segurando uma garrafa, chacoalha a mão como se estivesse agitando a garrafa e simula com as mãos o movimento das moléculas))#imagem6</p>

Nome	Turno	Tradução/Transcrição
Paula	6	 <p data-bbox="319 758 856 782">#imagem7 #imagem 8</p>

O excerto 2 trata-se da continuação do excerto 1. O segundo excerto também foi um recorte da aula sobre a modificação do estado da água. No momento do excerto 2, Paula estava explicando a diferença de transformação química e transformação física. Na aula, Paula estava utilizando o processo de modificação do estado da água para explicar que houve uma modificação do estado da matéria, mas não houve uma transformação química.

No turno 4, Paula inicia sinalizando que não houve transformação, em seguida pega a garrafa de água que encontra-se em cima da mesa a sua frente. Imediatamente, Tiago se autosseleciona, então Tiago infla a bochecha direita e com a mão direita erguida como se estivesse segurando

uma garrafa, chacoalha a mão como se estivesse agitando a garrafa e simula com as mãos o movimento das moléculas. No turno 6, Paula pega novamente a garrafa de água faz a explicação com a configuração de mão e o movimento que haviam sido propostos por Tiago no turno anterior.

No excerto 2, gostaria de chamar a atenção para a ação de explicar. Na interação em sala de aula, como já mencionado aqui, quem tem os maiores turnos de fala é o professor (SINCLAIR; COULTHARD, 1975; JUNG; GONZALEZ, 2009). Além disso, é função do professor explicar, disciplinar, orientar, orquestrar a dinâmica interacional. Essas funções estão intrinsecamente relacionadas à identidade profissional do professor (SINCLAIR; COULTHARD, 1975), o que nos permite, a partir da análise sequencial da conversa, identificar os papéis institucionais, ou seja, quem é professor e quem é o aluno. Entretanto, observamos que no turno 5 Tiago se autosseleciona como o próximo sinalizante corrente, além de se autosselecionar, ele possui um turno relativamente grande. Neste turno, ele rompe com o que é esperado, pois ele assume o papel do professor, ao sinalizar uma explicação visual do movimento de agitação das moléculas de água.

A ação de explicar aqui, no excerto 2, tem uma dupla função, de demonstrar entendimento do conteúdo da aula, e explicar para Paula de uma forma visual o conceito químico. No turno subsequente, turno 6, também há duas funções, ela explica o conteúdo executando uma ação esperada do papel institucional que ela ocupa, e

aceita a proposta de sinalização sugerida por Tiago no turno anterior. Assim, é possível afirmar que nesta situação analisada o conhecimento é construído de forma colaborativa. Pois a professora ouvinte, ao mesmo tempo em que ensina um conteúdo específico da sua área de formação, aprende, na prática em sala de aula, questões relacionadas à Língua Surda.

CONCLUSÃO

A partir do que foi aqui apresentado, gostaria de ressaltar a importância da tríade ensino, pesquisa e extensão na formação de professores de um modo geral. Os projetos que têm como cerne a Libras são fundamentais para aqueles professores que desejam atuar com a educação de surdos. Pois, a partir de projetos de extensão, o futuro professor tem a oportunidade de ter contato com a cultura surda, por meio da prática ele pode refletir sobre a melhor abordagem pedagógica em sala de aula. Assim, é importante que a teoria do fazer docente esteja aliada com a prática. Quando falamos em formação de professores que adotem de fato uma perspectiva bilíngue, os projetos extracurriculares ocupam um lugar ainda relevante em termos de formação do professor, como ressalta Lodi e Lacerda (2015). Acredito que em estudos futuros, e até mesmo em cursos de Licenciatura, seja necessário refletir de forma mais crítica sobre o lugar da Libras na arquitetura do currículo dos futuros professores, e como os projetos extracurriculares estariam, ou poderiam, con-

tribuir para a formação de professores realmente capazes de assumir uma sala de aula com estudantes surdos.

Isto posto, levanto por meio dos dados apresentados neste capítulo que em uma interação em sala de aula, em que a professora é ouvinte bilíngue, há um entendimento mútuo dos conhecimentos apresentados em sala de aula. Pois o surdo consegue se comunicar diretamente com a professora, na interação, tanto professor ouvinte quanto alunos surdos criam as estratégias interacionais para criar significado conjunto. A aula com o professor bilíngue, sem a mediação de intérprete, como visto nos dados na seção anterior, segue uma estrutura similar à interação em aulas desenvolvidas nas línguas orais.

Quando traço essa semelhança interacional, não analisei aqui o fator da comunicação intercultural em sala de aula, pois nos excertos selecionados essa não foi uma questão aparente. Entretanto, considero que seja interessante abordar em estudos posteriores a comunicação intercultural como um fator de análise nas aulas em que há a presença de surdos bilíngues (Português/Libras) e ouvintes bilíngues (Português/Libras).

Termino o capítulo apontando para os benefícios da extensão em Libras como uma proposta de formação inicial para professores bilíngues; coloco como que o olhar microssocial da interação é capaz de demonstrar o entendimento das ações em sala de aula; ao olharmos de forma sequencial para a conversa entre professores bilíngues e alunos surdos conseguimos compreender as estratégias por eles utilizada para a construção conjunta de

significado, por consequência do entendimento mútuo. Finalizo o capítulo com questões em aberto, para que sejam desenvolvidos estudos posteriores, sendo necessário maiores investigações sobre a comunicação intercultural entre surdos e ouvintes bilíngues. Deixo as investigações sobre a disciplina de Libras no Ensino Superior, em especial nos cursos de Licenciatura, para os estudiosos do currículo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei n.º 10436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e dá outras providências. Brasília, 2002.

BRASIL. *Decreto n.º 5626/05, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei n.º 10436/02, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10098/00. Brasília, 2005.

BRASIL. *Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018*. Estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira. Brasília, 2018.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. A percepção e processamento visual na pedagogia para sujeitos surdos-mudos. In: CAMPELLO, Ana Regina e Souza; LIRA, Darlene Seabra de; ANDRADE, Lucio Costa de. (Org.). *Educação das pessoas surdas: práticas e reflexões*. Itaparinga: Schreibern, 2021, p. 7-40.

CASADO, Ana Ballester. La audiodescripción: apuntes sobre el estado de la cuestión y las perspectivas de investigación. *Trad-Term*, p. 151-169, 2007.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *D.E.L.T.A.*, v. 15, n. especial, 1999.

DURANTI, Alessandro; GOODWIN, Charles. *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*. New York: Cambridge University Press, 1992.

DURANTI, Alessandro. *Linguistic anthropology*. New York: Cambridge University Press, 1997.

FREITAS, Ana Luiza Pires de; MACHADO, Zenir Flores. Noções fundamentais: a organização da tomada de turnos na fala-em-interação. In: LODER, Letícia Ludwing; JUNG, Neiva Maria (Org.). *Fala-em-interação social: introdução à análise da conversa etnometodológica*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

GARCEZ, Pedro de Moraes. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. *Revista Delta*, v. 2, n. 30, p. 257-288, 2014.

GARCEZ, Pedro de Moraes. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 4, n. 1, p. 66-80, 2006.

GARCEZ, Pedro de Moraes; SALIMEN, Paola Guimaraens. Pedir e oferecer ajuda para “fazer aprender” em atividades pedagógicas de encenação na fala-em-interação de sala de aula de inglês como língua adicional. In: BARCELOS, Ana Maria. (Org.). *Linguística aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2011, p. 97-117.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GOODWIN, Charles. Why multimodality? Why co-operative action? *Social interaction. Video-based studies of human sociality*, v. 1. n. 2, 2018.

JUNG, Neiva Maria; GONZALEZ, Patrícia Covaleski. A organização da tomada de turnos: socialização em sala de aula. In: LODER, Letícia Ludwig; JUNG, Neiva Maria. *Análises de fala-em-interação institucional: a perspectiva da análise da conversa etnometodológica*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

KEEVALLIK, Leelo. The interdependence of bodily demonstrations and clausal syntax. *Research on Language and Social Interaction*, v. 46, n. 1, p. 1-21, 2013. DOI: 10.1080/08351813.2013.753710

LADEIRA, Wania. Teoria e métodos de pesquisa qualitativa em sociolinguística Interacional. *Revista de Ciências Humanas*, v. 7, n. 1, p. 43-56, 2007.

LEITE, Tarcísio de Arantes. *A segmentação da Língua Brasileira de Sinais (Libras): um estudo linguístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos*. 2008. 280 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LIDDELL, Scott K. Blended spaces and deixis in sign language discourse. In: McNEILL, David (Ed.). *Language and gesture*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

LODI, Ana Claudia Baleiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Formação de professores de língua brasileira de sinais: reflexões sobre o impacto desta ação para a educação. *Educação e Filosofia Uberlândia*, v. 29, n. especial, p. 279-299, 2015.

LORENZA, Mondada. Pratiques de transcriptions et effets de categorization. *Cahiers de praxématique*, v. 39, p. 45-75, 2002.

LLEWELLYN, Nick; BUTLER, Carly W. Walking out on air. *Research on Language and Social Interaction*, v. 44, n. 1, p. 44-64, 2011.

McCLEARY, Leland; VIOTTI, Evani; LEITE, Tarcisio de Arantes. Descrição das línguas sinalizadas: a questão da transcrição dos dados. *Alfa*, v. 54, n. 1, p. 265-289, 2010.

MONDADA, Lorenza. *Pratiques de transcription et effets de catégorisation*. Cahiers de praxématique, n.1, v.39 , p. 45-75, Jan/ 2002.

MONDADA, Lorenza. The embodied and negotiated production of assessments in instructed actions. *Research on language and social interaction*, v. 42, n. 4, p. 329-361, 2009.

MONDADA, Lorenza. Understanding as an embodied, situated and sequential achievement in interaction. *Journal of Pragmatics*, 2011.

MONDADA, Lorenza. Interactional space and the study of embodied talk-in-interaction. In: AUER, Peter et al. (Org.). *Space in language and linguistics: geographical, interactional and cognitive perspectives*. Berlin/Boston: De Gruyter, 2013, p. 247-275.

MONDADA, Lorenza. Bodies in action: Multimodal analysis of walking and talking. *Language and Dialogue*, v. 4, n. 3, p. 357-403, 2014a.

MONDADA, Lorenza. Pointing, talk, and the bodies: Reference and joint attention as embodied interactional achievements. In: SEYFEDDINIPUR, Mandana; GULLBERG, Marianne. (Eds.). *From gesture in conversation to visible action as utterance*. Essays in Honor of Adam Kendon. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2014b, p. 95-124.

MONDADA, Lorenza. Challenges of multimodality: language and the body in social interaction. *Journal of Sociolinguistics*, 2016.

MONDADA, Lorenza. Precision timing and timed embeddedness of imperatives in embodied courses of action. In: SORJONEN, Liisa Raevaara Marja-Leena; COUPER-KUHLEN, Elizabeth. (Eds.). *Imperative turns at talk: The design of directives in action*. Amsterdam: John Benjamins, 2017, p. 65-101.

MONDADA, Lorenza. The multimodal interactional organization of tasting: practices of tasting cheese in gourmet shops. *Discourse Studies*, v. 20, n. 6, p. 743-769, 2018.

MONDADA, Lorenza. Contemporary issues in conversation analysis: embodiment and materiality, multimodality and multisensoriality in social interaction. *Journal of Pragmatics*, 2019.

NEVILE, Maurice. The embodied turn in research on language and social interaction. *Research on Language and Social Interaction*, p. 121-151, 2015.

PAIVA, Francisco Aulísio dos Santos et al. Um sistema de transcrição para Língua de Sinais Brasileira: o caso de um avatar. *Revista do Gel*, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 12-48, 2016.

PÊGO, Carolina Ferreira. *Sinais não manuais gramaticais da LSB nos traços morfológicos e lexicais: um estudo do morfema boca*. 2013. 88 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

PHILLIPS, Susan U. Participant structure and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. In: CAZDEN, Courtney B.; JOHN, Vera P.; HYMES, Dell H. (Orgs.) *Functions of language in the classroom*. New York: Teachers College Press, 1972.

SCHRÖDER, Ulrike et.al. Um sistema para transcrever a fala-em-interação: GAT 2. *Revista Veredas*, Juiz de Fora, v. 2, p. 6-61, 2016.

SINCLAIR, John. M; COULTHARD, Malcom. *Towards an analysis of discourses – The English used by teachers and pupils*. Londres: Oxford University Press, 1975.

SOUZA, Isabelle de Araujo Lima. *Estrutura de participação em uma aula de química para surdo*. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2017.

SOUZA, Isabelle de Araujo Lima. *A multimodalidade na interação em aulas via Google Meet: um estudo sobre a diversidade sinalizada em contexto de ensino remoto*. 2022. 185 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

Propostas de Ensino Visuoespaciais na Educação de Surdos

Arina Martins – FME/Uerj-FFP

INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte de uma pesquisa-escrita de mestrado concluída e de reflexões em um processo de doutorado em andamento. Uma caminhada cartografada com estudantes surdos na Escola Municipal Paulo Freire (EMPF), unidade que integra a rede pública de Niterói-RJ, ao tecermos um exercício que problematiza a surdez enquanto uma experiência visual e cultural, fora do plano da deficiência.

Uma pesquisa composta como um exercício cartográfico que foi impulsionada por uma questão movente que gerou também outras. Questão da qual não damos conta (nem tentamos), mas com a qual nos atrevemos a criar uma coreografia: *Como produzir propostas de ensino que sejam sensíveis às formas singulares de aprender de estudantes surdos, pensando o*

processo formativo dos surdos, sua educação visual, por meio de propostas de ensino visuoespaciais na produção de animações digitais?

Vivenciamos esta questão movente com estudantes surdos ao produzir práticas que emergissem da criação de propostas pedagógicas predominantemente visuais. Propomos, como campo de intervenção, a realização de oficinas experimentais de produção de vídeos de animação, trabalho que envolveu diversas técnicas visuoespaciais e de escrita. O desejo dessa pesquisa é pensar o processo formativo de estudantes surdos, sua educação visual, por meio de técnicas de ensino visuoespaciais. Este objetivo, enunciado como desejo, foi metodologicamente possível a partir da fabricação de um dispositivo multilinear do fazer-narrar por meio de oficinas experimentais de animação com estudantes surdos, produção de microrrelatos, possibilitando produzir com os surdos uma forma de educação que lhes tocasse o viver.

A Escola Municipal Paulo Freire (EMPF) se apresentou como um lugar de encontros. Um território possível para a produção desta pesquisa-escrita desde o ano de 2017. É a escola do município onde estão concentrados a maior parte dos surdos em idade escolar matriculados na rede de Niterói, produzindo um ambiente linguístico na organização da educação bilíngue

de surdos com classes bilíngues¹ do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental: duas turmas em 2017; cinco turmas em 2018 (as turmas de 1º ciclo que antes estavam na Escola Municipal Júlia Cortinez foram transferidas em 2018 para a EMPF); três turmas em 2021; quatro turmas em 2022 (colocamos aqui em destaque os anos em que estivemos rabiscando esta pesquisa-escrita juntos). Do 6º ao 9º ano a rede do município organiza classes regulares com surdos incluídos, sendo acompanhados por um intérprete e, quando necessário, por um professor de apoio educacional especializado no caso dos estudantes com surdo-cegueira ou chamados com deficiência múltipla.

A EMPF foi acolhedora desde nossa entrada. Contamos desde o início com a parceria da gestão e dos professores em todo o processo. Antes de iniciarmos nossas oficinas procuramos o Núcleo de Estágios (Nest) da Fundação Municipal de Educação (FME), dando entrada nos documentos necessários: cópia do projeto, documentos pessoais, carta de apresentação e carta de aceite da escola. Além disso, buscamos, sempre que possível, convidar

¹ O art. 60-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.393/96 define por educação bilíngue de surdos “a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdos-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos”.

os responsáveis dos estudantes para conversarmos sobre a proposta do projeto, quando não nos era possível, enviávamos a proposta para casa por meio dos estudantes, nos colocando disponíveis para dirimir qualquer dúvida que surgisse. Nessas conversas, os pais foram informados sobre a pesquisa e a necessidade de assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e da Autorização de Uso de Imagem e Som. Em 2017, participaram da pesquisa onze alunos, em 2018, oito alunos. Em 2021, fizemos uma entrada breve a convite da escola, promovendo algumas atividades com todos os surdos da escola e discutindo com a equipe escolar como se dariam as oficinas em 2022. Em 2022, participaram 21 estudantes.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Pensar em formas de ensinar que tenham mais a ver com as formas de aprender de um estudante surdo, com sua experiência visual, não é uma tarefa simples. Em nossa caminhada arriscamos tensionar a educação de surdos frente ao padrão ouvinte, por meio da criação de propostas pedagógicas visuoespaciais, pensadas aqui a partir da tessitura de oficinas experimentais na produção de vídeos de animação. Pensando a educação visual de surdos, não como uma adaptação de currículo, mas como a possibilidade de um currículo outro, que tem base numa experiência outra, a experiência visual. “A surdez [...] necessita de uma proposta pedagógica nova, pensada para

suas singularidades linguísticas e culturais. Os surdos não querem adaptações, não querem ser representados como simulacros de ouvintes” (LEBEDEFF, 2017a, p. 248).

Entendemos a surdez dentro de uma visão sócio-anropológica dentro do campo dos estudos culturais em educação. Historicamente, habitamos um campo de conflitos onde se disputam sentidos sobre surdez e ser surdo com diferentes concepções. Transitando entre concepções clínicas e antropológicas, entendendo, principalmente, a surdez ora como deficiência auditiva, ora como uma experiência visual (SKLIAR, 1998, 1999, 2000, 2016; QUADROS, 1997, 2005).

Sustentamos como posição ética, estética e política a compreensão da surdez como uma experiência visual entendida fora do campo da medicalização: a surdez como diferença, como uma marca, como uma experiência visual, como uma invenção, e os surdos como um grupo minoritário múltiplo e multifacetado (SKLIAR, 2016).

A surdez é uma condição comum à maior parte dos surdos, condição que possibilita falar uma língua própria, não única ou homogênea, mas uma língua outra que, por se dar por meio da experiência visual, fora do referencial sonoro ouvinte, faz com que os surdos componham, assim, um grupo linguístico minoritário. Pensar nos surdos como um grupo linguístico minoritário é deixar de pensá-los como seres defeituosos e incompletos. É deixá-los falar e não os emudecer com a oralização. Não os invisibilizar com uma língua que

não lhes é natural. É afirmar a diferença. É afirmar a língua. É sustentar que essa língua não é mímica, que essa língua é a expressão mais forte de sua experiência, que, como língua, é conhecimento, capaz de compartilhar e produzir saberes.

No Brasil chamamos essa língua de Língua Brasileira de Sinais (Libras). Língua que foi reconhecida pela Lei 10.436/2002, mas não é a única língua de sinais presente em nosso país, bem como não é única em sua forma e expressão entre os falantes.

A surdez, conforme afirma Lopes (2007), é uma grande invenção, no sentido de que social e politicamente se constroem olhares e visões sobre os surdos. Surdez como invenção enquanto construção cultural inscrita em diferentes narrativas e campos discursivos: educacional, artístico, clínico, religioso, linguístico, jurídico, filosófico, entre outros. “Culturalmente produzimos o normal, o diferente, o surdo, o deficiente, o desviante, o exótico, o comum...” (LOPES, 2007, p. 8). Se historicamente a surdez foi inventada como deficiência e como falta, também podemos inventá-la de outros modos.

CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA

Compomos esta pesquisa-escrita como um exercício cartográfico. Entendendo a escrita e a pesquisa como processos imbricados. Processos que se produzem enquanto campo de pesquisa. Neste sentido, o caminho se desenhou de modo processual, repleto de continuidades

e descontinuidades. Em uma escrita que não se faz completa após a pesquisa concluída, mas que produz a pesquisa e que é por ela mesma produzida (BARROS; KASTRUP, 2009).

Um modo de fazer-narrar é singularmente produzido aqui ao arriscar produzir algo que pudesse funcionar como um dispositivo (DELEUZE, 1990) a expandir o que se passa entre nós, dando a ver os movimentos, rebeldias, alegrias, divergências, tensões e gestos dos encontros com estudantes surdos no movimento de oficinas. Criando um dispositivo multilinear do fazer-narrar: oficinas, microrrelatos e desenhos.

As imagens processualmente produzidas a partir de desenhos e vídeos constituem a narrativa visual desta pesquisa-escrita, que, junto com a produção de microrrelatos no movimento de oficinas, integram a força expressiva deste trabalho enquanto exercício cartográfico: aquilo que nos permite escrever na processualidade da pesquisa e que amplia as possibilidades de problematização do campo de pesquisa e do objeto que vai se forjando à medida que a pesquisa transcorre. A produção de desenhos, vídeos e microrrelatos buscam produzir efeitos, assumindo nesta pesquisa a função de dar a ver e falar uma outra “política da narratividade” (PASSOS; BARROS, 2009).

O que pode Oficinar?

Assumimos aqui o “oficinar” como verbo, como ação (MOEHLECKE, 2015), pensando no que pode, na potência de nossos encontros, junto com os surdos produ-

zimos algo que pudesse funcionar como um dispositivo multilinear a expandir o que passa entre nós, dando a ver os movimentos, rebeldias, alegrias, divergências, tensões e gestos dos encontros. Tornando-nos, enquanto território disponível à passagem, ao afetar-se, disponível à experiência. Buscando nos afastar, em certa medida, das certezas e dos manuais como um exercício de dar a ver a vida e de potencializá-la.

Tensionando a educação de surdos frente ao padrão ouvinte, a partir da criação de propostas pedagógicas visuoespaciais, pensadas aqui por meio da tessitura de oficinas experimentais. Pensando a educação visual de surdos como a possibilidade de produção de um currículo outro, que tem base numa experiência outra, a experiência visual. Em busca da produção de algo que afirmamos aqui: a Pedagogia Visual (CAMPELLO, 2007, 2008).

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Oficinar como possibilidade

Encontros, experiências e produções. Na produção de um vídeo de animação por *stopmotion* há muita conversa, construção, planejamento, perdas, imprevistos... Algo que se produz fazendo e que se escolhe ao caminhar e no contexto com os sujeitos. Muitos são os passos, mas não há um manual em que a coreografia esteja previamente composta. Existem alguns compassos, algumas orientações

rítmicas iniciais e alguns repertórios experimentados de muitas formas e a cada vez de formas diferentes.

Em nossas oficinas produzimos vídeos e muitos exercícios com materiais e com nossos corpos, brincando de animar, brincando de criar explorando nossos corpos, nossas ideias. Escolhendo algumas dessas ideias, descartando outras e inventando nas oficinas formas de aprender, de ser, de problematizar, de se alegrar e também atrair, incomodar e tensionar.

Nas oficinas estamos inteiros com nossos corpos. A arte é uma companheira constante, arte que movimenta e que nos mantém em constante curso. Muitas foram as experiências vividas. Seleccionamos algumas. Muitos encontros são produzidos até chegarmos à versão final de um vídeo. Trazemos a seguir um dos vídeos produzidos. É possível acessar por meio do *link* <<https://www.youtube.com/watch?v=IiNweXl37zQ>> ou do código QR.

Vídeo – O nascimento do bebê Carlos.



Fonte: Acervo de pesquisa.

Em nossas primeiras oficinas brincamos, conversamos, trocamos e nos conhecemos. Fizemos alguns exercícios de teatro, brincamos com nossa imaginação e com o movimento dos nossos corpos. Iniciamos a compreensão das primeiras ideias de como produzir animações, seja com o corpo, desenho ou objetos. Vimos alguns filmes que são referência na área, vídeos de experiências em outras escolas e experiências amadoras. Começamos a conhecer algumas técnicas e especificidades experimentando com jogos que produzimos juntos.

Conhecemos alguns equipamentos a serem utilizados, produzimos pequenas experiências de movimento. Entendendo que para a produção de um filme é necessário planejar antes, produzir roteiros, separar alguns materiais, produzir outros. Começamos a arriscar, produzindo pequenas histórias. Cada um ganhou algumas folhas de *storyboard* e começou a arriscar compor pequenas histórias visualmente com desenhos, com sinais e depois em Português escrito.

Em meio às inúmeras discussões, em meio a muitas propostas, produções e experimentações, inspirados em alguns vídeos vistos, escolhemos produzir um vídeo sobre o desenvolvimento intrauterino de um bebê.

Mãos à obra

Os alunos produziram diferentes roteiros. Votamos e escolhemos um. Produzimos *storyboards* individuais e coletivos. Utilizamos o *storyboard* como um roteiro visual de um projeto.

O *storyboard* é uma das etapas mais importantes na produção de uma animação. Ele é a versão em desenhos do roteiro de um filme. Contém todo o seu conceito visual como enquadramento, cortes e movimento de câmera, além de localizar os ambientes e inserir as personagens em cena (ANIMA MUNDI, 2013).

Mãos na massa

Selecionamos os materiais e passamos alguns encontros produzindo com massinha cada fase do desenvolvimento de um bebê e tudo mais que seria necessário.

Mãos na máquina

Passamos algumas semanas aprendendo a dominar técnicas, *softwares* e equipamentos, produzindo as cenas, legendando e editando.

Imprevistos? Muitos! Por vezes, era um inesperado dia sem aula, muitas outras, o único elevador da escola quebrava, o que impedia os alunos que usam cadeiras de roda ou com mobilidade reduzida de subir para as turmas, incluindo a nossa. Outras vezes, uma prova ou uma outra atividade que interrompia a sequência das oficinas. Em alguns momentos, problemas técnicos com os simples equipamentos de que dispúnhamos. Algumas perdas de arquivos quase prontos, refilemagens, conflitos, acordos e desacordos, quedas de energia... Todas essas questões também compõem, pelo meio, a experiência do Oficinar.

O oficiar entre nós...

Atividade do dia: construir um *storyboard* com temas escolhidos pelos estudantes. Distribuo algumas folhas e me ponho a postos para orientá-los no processo. As professoras Renata e Wandréia também ajudam. Começamos a produção.

Alguns não compreendem bem a proposta de início.

A professora Renata, que é surda e atua como modelo linguístico, intervém. Explica em Libras de formas diferentes das que eu havia sinalizado, criando outros classificadores², atua, se expressa intensamente... fico encantada com sua arte! Ela utiliza referências outras, compreende os aspectos da visualidade deles de outros modos.

As crianças montam as sequências das histórias com desenhos. Em seguida, embaixo de cada imagem, escrevem a narrativa em Português, ajudamos na escrita.

De um lado a professora Renata me chama, pede que eu veja a produção escrita de um aluno que estava com ela: “– Está escrito certo? Me ajuda?”

² Classificadores são formas de estabelecer concordância em uma língua. Na Libras os classificadores são formas representadas por configurações de mãos que funcionam como marcadores de concordância em relação à coisa, pessoa ou animal. São muito importantes, pois ajudam a construir a estrutura sintática em relação à coisa, pessoa ou animal, por meio de recursos corporais que permitem relações gramaticais abstratas. Com função descritiva, por exemplo, podem “detalhar som, tamanho, textura, paladar, tato, cheiro, formas em geral de objetos inanimados e seres animados” (PIMENTA; QUADROS, 2006, p. 71).

De outro lado, Gustavo me chama:

– Acabei.

Passo o olho rápido e respondo:

– Mas ainda faltam duas celas, continua vai!

– Não. Acabei já.

– Só mais um pouco... continua a história.

Gustavo se dá por vencido. Completa as celas da folha com outras cenas para a história.

Termino com outros alunos e volto para Gustavo.

Vejo sua história novamente. Muito boa! Uma história completa. Com início, meio e fim... até a sétima cela. Porém, as duas últimas celas não fazem sentido, não completam a história, apenas repetem sem sentido algo já dito.

(Microrrelato de pesquisa)

Trazemos aqui um microrrelato que traz fragmentos de uma de nossas oficinas. Nos encontramos para trabalhar regularmente duas vezes por semana durante cerca de uma hora, revezando as turmas bilíngues na participação. Após experimentarmos diferentes materiais que brincam com a ideia de movimento, produzirmos alguns exercícios e discutirmos sobre a temática que trabalharíamos em um novo vídeo, chega o momento de criarmos a história que seria produzida. Esse processo, por vezes, leva certo tempo, foram várias as produções até que chegássemos a *storyboards* com roteiros completos e

histórias coesas. O grupo que faz parte do relato anterior, de 5º ano do Ensino Fundamental, apresenta um pouco mais de dificuldade na escrita em Português. Mas, mesmo com a dificuldade de escrita em Português, percebemos que esta não interfere na produção de narrativas completas. As crianças produzem histórias incríveis! No final, em grupo, fizemos uma votação para escolher um dos *storyboards* criados para produzirmos mais um vídeo de animação. A votação de qual história filmaríamos foi acirrada.

Apostamos na produção de uma Pedagogia Visual para surdos por meio da proposta visuoespacial que trazemos em nossas oficinas. Para tanto, inspiramo-nos em trabalhos desenvolvidos na área da Pedagogia Visual (CAMPELLO, 2007, 2008), mas também encontramos alguns aspectos valiosos quando conversamos com a *Alfabetização Visual* de Santaella (2012) e o *Letramento Visual* de Lebedeff (2017b), embora aqui não tenhamos completamente a elas, pois pensamos as questões da visualidade pautadas não apenas nos processos chamados de alfabetização ou letramento, mas sim em uma perspectiva de uma pedagogia e uma filosofia da diferença, o que por momentos deixa-nos em conflito com alguns aspectos destas outras produções. Mas entendemos que a pesquisa também necessita afirmar até o que difere de nós. Tomamos algumas práticas presentes nesses trabalhos e inventamos outras afirmando a produção de um todo por meio da produção de uma pedagogia voltada

para os surdos, e mais que isso, na busca de produzir com eles essa pedagogia que chamamos visual.

No estudo dos temas que trabalhamos e na produção das histórias, lançamos mão de alguns passos e técnicas chamados de “estratégias da invenção surda” (LEBEDEFF, 2017b; TAVEIRA; ROSADO, 2017). Priorizando a organização visual primeiro e depois o escrito.

No estudo de um tema selecionamos diferentes vídeos e imagens, sobre os quais conversamos amplamente em língua de sinais. A presença do professor surdo em sala de aula sempre enriquece muito nossas conversas. As estratégias utilizadas pelo professor surdo partem de uma experiência muito próxima a dos estudantes surdos. Sempre que temos a presença do professor surdo, como a Renata no microrrelato destacado, conseguimos ampliar e aprofundar de modo significativo as trocas que produzimos em nossas discussões.

Na apresentação de um conceito relacionado a um tema trabalhado utilizamos, além de imagens e Libras, também a datilologia³ de algumas palavras-chave e a escrita em Português de alguns conceitos principais no quadro ou em pequenos cartazes. Alternamos e reforçamos o estudo de um tema específico seguindo alguns passos, por exemplo: apresentação visual por meio da imagem, explanação em Libras, datilologia, apresentação

³ Chamamos de datilologia a soletração de uma palavra em Português utilizando o alfabeto manual de Libras.

da palavra em Português, discussão em Libras, busca de outros referenciais, produção imagética e concreta com a produção de pequenas esculturas com diferentes materiais, produção de desenhos e escrita em Português e produção de histórias a partir da Libras e dos *storyboards*.

A expressão visual por meio da língua é o caminho de entrada. A partir do visual, trilhamos e produzimos diferentes possibilidades retomando estratégias, revisitando o aprendido, e trabalhamos com a Língua Portuguesa em complementaridade.

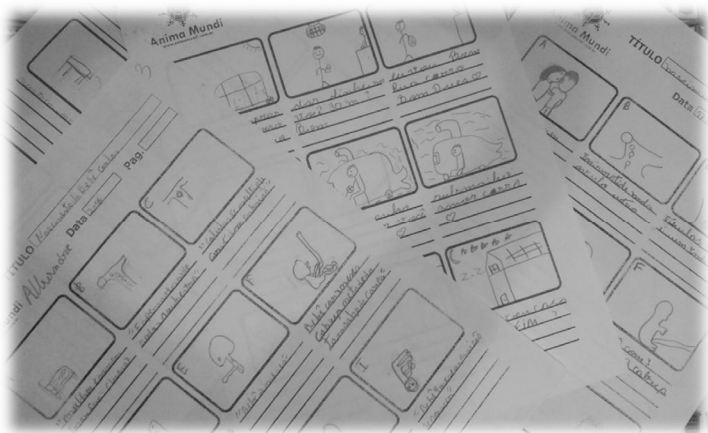
Por exemplo, ao trabalhar o tema da Copa do Mundo, um dos temas escolhidos, trilhamos alguns passos mais ou menos estáveis. Para outros temas, em outros momentos, existem variações produzindo práticas de acordo com as singularidades envolvidas, mas várias dessas etapas podem também se repetir de uma ou outra forma. Abaixo, destacamos alguns pontos principais desse trabalho no contexto vivido:

- Seleção de vídeos oficiais, vídeos amadores, imagens e também de vídeos produzidos com ou por pessoas surdas;
- Discussão inicial em Libras sobre o assunto;
- Destaque de conceitos-chave: Copa do Mundo, Brasil e Futebol;
- Apresentação dos diferentes sinais que representam Copa do Mundo; apresentação dos sinais de Futebol e Brasil utilizados no Rio de Janeiro;
- Produção escrita em Português das palavras: Copa do Mundo, Brasil e Futebol;

- Produção de uma brincadeira em forma de jogo-rápido utilizando placas com as palavras escritas em Português, a correspondência em sinais e a datilografia dessas palavras;
- Destaque de diferentes aspectos relacionados ao tema como: local dos jogos, jogadores famosos, partidas etc., ampliando as discussões;
- Produção de um desenho selecionando algum dos pontos discutidos;
- Em parceria com as professoras são produzidos outros materiais, exercícios em folha, jogos, montagem de um álbum da Copa do Mundo, entre outros;
- Apresentação da folha de *storyboard* e conversa sobre como funciona essa técnica que utiliza produção de imagem e texto escrito em complementaridade;
- Dentro de um tema maior, Copa do Mundo, cada um escreve sua história com seus personagens e enredo. Primeiramente o fazem a partir de desenhos sequenciais nas celas, depois produzem a escrita em Português abaixo de cada cela;
- Refazemos esse exercício outras vezes refinando a técnica e elaborando as histórias;
- Por votação escolhemos um dos roteiros retratados nas histórias produzidas;
- Produzimos um *storyboard* coletivo maior com a história escolhida, no qual todos participam desenhando, escrevendo e opinando no roteiro;

- São feitos ensaios em cima desse roteiro e produzimos os materiais a serem utilizados;
- Produzimos as fotos para animação e editamos;
- Retornamos com o vídeo para apreciação de todos e outras discussões nascem a partir daí.
- Um novo ciclo se inicia a partir deste ponto ou de outro que nos toca em nossos encontros.

Imagem – *Storyboards*.



Fonte: Acervo de pesquisa.

Um movimento de produções tecidas a partir de uma base visuogestual e que possuem infindas possibilidades, aproximando-se e se revelando muitas vezes em Arte. As produções visuais das crianças surdas e também dos professores surdos expressam suas singularidades, seus modos de ser e se afirmam e se potencializam como arte. Os jeitos de ser surdo de um sujeito “que percebe o que está à sua volta por meio da visão e que usa a arte como forma de descrição de sua história,

de suas vivências, de seus medos, expectativas, do seu eu” (RAUGUST, 2017, p. 213).

A produção dos *storyboards* possibilita experiências diversas, diferentes histórias compostas e narrativas imagéticas com desenhos ricos em detalhes e sentidos. No relato que trazemos destacado, por exemplo, Gustavo, antes de todos os colegas e utilizando menor quantidade de celas que os demais, compõe uma narrativa completa de sentido, ainda que de imediato não tenhamos percebido.

Abaixo, é possível, por meio do *link* <<https://www.youtube.com/watch?v=Rb-zOqfOLg4>> ou do código QR, assistir a outro vídeo com diferentes exercícios de animação que produzimos:

Vídeo – Exercícios de animação.



Fonte: Acervo de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Habitando um espaço-tempo desde 2018, há muitos recomeços de oficina, mas de modos bem distintos. Algumas regularidades: mesmo dia e horário semanal para oficina, algumas atividades novamente escolhidas e a lógica sequencial de algumas técnicas em uma caminhada repleta de singularidades. Não se aplica algo dado a priori, o encontro dá e faz os tempos e modos. Um movimento que produz uma pesquisa-escrita e que age nos sujeitos, no pesquisador, que me transforma por completo. Ao cartografar, ao oficina, ao narrar de outros modos “um pesquisador se emociona e passa a amar o eterno retorno do instante replicado de múltiplos modos” (MOEHLECKE, 2015, p. 168). O corpo implicado, a nudez de velhas verdades, o enredar-se, a afetação, o emaranhar-se no campo e ao mesmo tempo estranhar-se.

Foram muitas as oficinas e as narrativas produzidas. Aqui destacamos apenas uma parte. Nas narrativas das oficinas escolhemos falar um pouco de um turbilhão de experiências mínimas que nos acontecem no estar juntos (SKLIAR, 2010) com outros atravessados e permeados pela experiência da visão, no encontro com sujeitos constituídos, em especial, por meio de sua experiência visual.

Fabricamos nossas oficinas como uma proposta visuo-espacial, mas as experiências de trocas, conversas e aprendizagens que se compassaram não são estritas da visão, são perpassadas notadamente pela visão, mas também

por um corpo inteiro em sua potência e anseios. Nossos encontros se produziram pela visão, mas também pelo toque, pelo cheiro, pelo sentir, pelo pensar, pelo atritar, pelo caminhar, pelo conversar e também pelo calar, pelo interromper.

Nos encontros oficinas pudemos experimentar e produzir intencionalmente, imagens no contexto sócio-histórico-cultural como intervenção educativa (SANTAECLA, 2012). Penso que pudemos juntos fabricar uma forma outra, não necessariamente nova, mas uma entre tantas formas de estar juntos na educação de surdos, produzindo com os surdos uma forma de educação que lhes toque o viver. Na busca de produzir com eles essa pedagogia que chamamos visual, dando a ver experiências mínimas que nos acontecem no estar juntos (SKLIAR, 2010), afirmando a multiplicidade dos jeitos de ser surdo e experimentar a surdez, juntos pudemos fabricar um trabalho que reverbera os modos como “podemos brincar, podemos ler, podemos sentir, podemos perceber o mundo, podemos aprender, podemos ensinar através do visual que organiza todos os olhares de forma não auditiva.” (QUADROS, 2004, p. 12).

REFERÊNCIAS

ANIMA MUNDI. *Storyboard perfeito: o primeiro passo para uma animação perfeita*. Disponível em: <http://www.animamundi.com.br/pt/blog/storyboard-perfeito-o-primeiro-passo-para-uma-animacao-perfeita/>. 2013. Acesso em: 25 out. 2018.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCOSSIA, Liliana da (Org.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre, Sulina, 2009.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2011.

CAMPELLO, Ana Regina S. Pedagogia visual – sinal na educação dos surdos. In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (Org.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

CAMPELLO, Ana Regina S. *Aspectos da visualidade na educação de surdos*. 2008. 245 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CARDOSO, Arina Costa Martins. *A produção de oficinas de animação na educação de surdos: MoVimeNTOs e possibilidades de uma proposta pedagógica visuoespacial*. 2019. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo: In: DELEUZE, Gilles. *Michel Foucault, filósofo*. [Tradução de Anderson Flor do Nascimento]. Barcelona: Gedisa, 1990, p. 155-161.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. [Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro]. São Paulo: Escuta, 1998.

KOHAN, Walter Omar. O que pode um professor? In: KOHAN, Walter Omar. *Deleuze pensa a educação*. São Paulo: Segmento, 2007, p. 48-57.

LARROSA, Jorge. *P de Professor*. Comentários Karen Rechia. 1. ed. Cidade Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Ditáctico, 2018.

LAZZAROTTO, Gislei D. R.; CARVALHO Júlia Dutra de. Afetar. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; Maraschin, Cleci. *Pesquisar na diferença*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. O povo do olho: uma discussão sobre a experiência visual e surdez. In: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar (Org.). *Letramento visual e surdez*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017a.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar (Org.). *Letramento visual e surdez*. Rio de Janeiro. Wak Editora, 2017b.

LOPES, Maura Corcini. *Surdez e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

MOEHLECKE, Vilene. Oficinar. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; Maraschin, Cleci. *Pesquisar na diferença*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCOSSIA, Liliana da (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PIMENTA, Nelson; QUADROS, Ronice Müller de. *Curso de Libras 1*. Rio de Janeiro: LSB Vídeo, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice. Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. In: Mendes, E. G.; Almeida, M. A.; Williams, L. C. de A. (Org.). *Temas em educação especial IV*. São Carlos: EdUFSCar, p. 55-61. 2004. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Ronice-Quadros-2/publication/242258822_Educacao_de_surdos_efeitos_de_modalidade_e_praticas_pedagogicas/links/5487fe020cf289302e2ee6fe/Educacao-de-surdos-efeitos-de-modalidade-e-praticas-pedagogicas.pdf> Acesso em: 5 mai. 2023.

QUADROS, Ronice Müller de. O “bi” do bilinguismo na educação de surdos. In: *Surdez e bilinguismo*. 1 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, v.1, p. 26-36.

RAUGUST, Mayara Bataglin. As diferentes formas de constituição de subjetividades surdas: a arte e a experiência visual em questão. In: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar (Org.). *Letramento visual e surdez*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

SANTAELLA, Lucia. *Leitura de imagens*. 1. ed., 2. imp. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SKLIAR, Carlos. Bilinguismo e biculturalismo. Uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 8, mai.-ago. 1998.

SKLIAR, Carlos. *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, Carlos. Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Códigos para la ciudadanía*. La formación ética como práctica de la libertad. Buenos Aires: Santillana, 2000, p. 109-122.

SKLIAR, Carlos. Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 22, n. 56, enero-abril, 2010.

SKLIAR, Carlos. (Org). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2016.

SKLIAR, Carlos; TÉLLEZ, Magaldy. *Conmover la educación: ensayos para una pedagogía de la diferencia*. 1. ed. 3. reimp. Cidade Autônoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Ditáctico, 2017.

TAVEIRA, Cristiane Correia; ROSADO, Luiz Alexandre da S. O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. In: LEBE-DEFF, Tatiana Bolivar (Org.). *Letramento visual e surdez*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.