

ORGANIZADORAS

Emiliana Faria Rosa
Luciane Bresciani Lopes

APRENDER, DEBATER E PRATICAR

temáticas para a disciplina
de Língua Brasileira
de Sinais no Ensino Superior

ORGANIZADORAS

Emiliana Faria Rosa
Luciane Bresciani Lopes

APRENDER, DEBATER E PRATICAR

temáticas para a disciplina
de Língua Brasileira
de Sinais no Ensino Superior

| São Paulo | 2024 |



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

A654

Aprender, debater e praticar: temáticas para a disciplina de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Superior / Organização Emiliana Faria Rosa, Luciane Bresciani Lopes. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-936-9

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.99369

1. Ensino de Língua de Sinais. 2. Educação de Surdos. 3. Interculturalidade. 4. Comunidade Surda. 5. Linguística da Língua de Sinais. I. Rosa, Emiliana Faria. II. Lopes, Luciane Bresciani. III. Título.

CDD: 419.007

Índice para catálogo sistemático:

I. Linguística - Língua de Sinais

Simone Sales - Bibliotecária - CRB ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2024 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2024 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Bianca Biegging
Estagiária	Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Andressa Karina Voltolini Milena Pereira Mota
Imagens da capa	Irina_Timofeeva - Freepik.com
Tipografias	Acumin
Revisão	Edson Leonel de Oliveira
Organizadoras	Emiliana Faria Rosa Luciane Bresciani Lopes

PIMENTA CULTURAL
São Paulo • SP
+55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand

Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa de Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva.

Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues

Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva

Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginiski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidade Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Apresentação12

PARTE 1

VIVÊNCIAS SURDAS:
CULTURA, COMUNIDADE, IDENTIDADE,
HISTÓRIA, EDUCAÇÃO15

CAPÍTULO 1

Helenne Schroeder Sanderson

Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

Escola, culturas e identidades:
processos de negociação, hibridismo
e interculturalidade na educação de surdos..... 16

CAPÍTULO 2

Ana Luiza Paganelli Caldas

Surd@s idos@s e envelhecimento38

CAPÍTULO 3

Bruna Fagundes Antunes Alberton

Ana Cláudia Fagundes Antunes

Coda e as suas duas línguas:
experiências de vida de mães surdas.....53

CAPÍTULO 4

Juliana de Oliveira Pokorski

Luciana Rodrigues de Medeiros

Trajetórias docentes:

entre tornar-se surda à docência no Ensino Superior65

CAPÍTULO 5

Emiliana Faria Rosa

“E surdo pode fazer isso?”:

discentes da disciplina de Libras

e o (des)conhecimento sobre vivências,

culturas e identidades surdas84

CAPÍTULO 6

Daniilo da Silva Knapik

Charles-Michel de l'Épée e a fundação

da primeira escola de surdos do mundo.....101

CAPÍTULO 7

Daniilo da Silva Knapik

Banquete surdo e a ascensão

de apóstolos surdos ao mundo..... 113

CAPÍTULO 8

Ana Paula da Silva Moreira

Emiliana Faria Rosa

Surdos:

acesso e permanência no Ensino Superior

na cidade de Bagé/RS 127

CAPÍTULO 9

Franciele Torani de Camargo

Graciele Marjana Kraemer

Currículo como dispositivo

de normalização da diferença surda 139

PARTE 2

LÍNGUA DE SINAIS:
ASPECTOS LINGUÍSTICOS,
ENSINO DE LIBRAS, PROCESSO TRADUTÓRIO152

CAPÍTULO 1

Jerlan Pereira Batista
José Affonso Tavares Silva

Aspectos linguísticos da Libras:
questões que todo aluno precisa conhecer 153

CAPÍTULO 2

Greice Guterres Brum
Nelson Goettert
Renata Ohlson Heinzelmann

Línguas de Sinais usadas
em diferentes países do mundo..... 164

CAPÍTULO 3

Vinicius Martins Flores

Desbravando os sinais escritos:
SignWriting e os professores ouvintes 178

CAPÍTULO 4

Angela Nediane dos Santos
Rubia Denise Islabão Aires
Tatiana Bolivar Lebedeff

Projeto Obalibras:
produção de objetos de aprendizagem
para o ensino de Libras..... 194

CAPÍTULO 5

Carolina Hessel Silveira

O humor surdo na sala de aula 210

CAPÍTULO 6

Bruna da Silva Branco

Literatura e a produção de recursos didáticos para a educação de surdos 225

CAPÍTULO 7

Márcia Regina Nepomuceno dos Santos Oliveira

Aryane Santos Nogueira

Explorando educação de surdos e uso de recursos visuais imagéticos na disciplina obrigatória de Libras para as licenciaturas 241

CAPÍTULO 8

Kemi Oshiro Zardo

Vinicius Martins Flores

Sandro Rodrigues da Fonseca

Relato de criação e o processo de tradução de um espetáculo bilíngue 263

Sobre as autoras e os autores 278

Índice remissivo 284

APRESENTAÇÃO

*Emiliana Faria Rosa
Luciane Bresciani Lopes*

Aprender, Debater e Praticar: temáticas para a disciplina de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Superior é um livro de trocas de conhecimentos sobre assuntos presentes nas salas de aula. Ou fora delas. Nosso objetivo, no momento do convite aos colegas para a constituição desta obra, era compartilhar nossas produções e possibilitar a ampliação dos conhecimentos dos alunos em relação aos contextos em que a língua de sinais se movimenta. A obra se estrutura numa perspectiva cultural e linguística, compartilhando histórias que não apenas informam, mas constroem modos de ser e compreender os surdos e sua língua.

Provavelmente você, ao ler o título deste livro pensou: “mais um livro sobre Libras”. Compreendemos, mas o que temos de diferente? O que este livro pode oferecer? Acreditamos que ele possibilita reflexões a quaisquer interessados nas temáticas presentes. Uma vez que é preciso observar que a disciplina de Libras não deve ser somente prática, mas, também, deve favorecer o aprendizado dos contextos da língua de sinais através do debate e reflexões de pertinentes temas.

Trata-se de um mergulho às temáticas que circulam, ou que desejamos que circulem, nas disciplinas de Libras no contexto do Ensino Superior. O livro se torna uma trilha guiada por décadas de transformações legislativas, abarcando a complexidade da experiência surda e reconhecendo a importância da língua de sinais, não apenas como meio de comunicação, mas como um componente vital da formação cultural e identitária dos surdos.

Desde a implementação do Decreto nº 5.626/05, testemunhamos mudanças significativas no debate sobre o ensino de Libras, das quais destacamos a produção de materiais didáticos para o ensino da língua e para a formação docente. No entanto, surgem desafios, desde a falta de critérios na produção até a ausência de um currículo comum para o ensino de Libras na graduação, conforme poderá ser compreendido nos capítulos que compõem esta obra. Ainda, destaca-se que o ensino dos aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais fortalece a discussão da língua na sociedade.

A disciplina de Libras não apenas tem difundido a língua, mas tem possibilitado a inserção de docentes surdos nas universidades brasileiras. Essa presença tem transformado o ambiente acadêmico em espaço de encontros de saberes, experiências e modificações na própria dinâmica universitária. Além da presença de tradutores e intérpretes de Libras nos espaços universitários e os tensionamentos sobre acessibilidade comunicacional nas produções e atividades das instituições, temas como Literatura Surda e Educação de Surdos passaram a compor os currículos de formação inicial de professores.

Esses temas também poderão ser apreciados nesta obra, com destaque especial para a apresentação de cenas escolares e as experiências interculturais das escolas de surdos; para nós, essas apresentações marcam a potência da pesquisa na e com a escola. A necessidade de práticas educacionais que considerem essa dimensão bicultural é destacada, evidenciando a importância de proporcionar-se um ambiente que promova o pleno desenvolvimento linguístico e cultural dos alunos surdos.

Considerando a apresentação dos temas, este livro está dividido em duas partes. Na primeira, apresentaremos as vivências surdas relacionadas a diversos contextos, abrangendo cultura, comunidade, identidade, história e educação. A segunda parte corresponde aos aspectos linguísticos, língua, literatura e o ensino da língua de sinais.

Por fim, destacamos a importância do ensino de Libras na formação de estudantes, desmistificando preconceitos e promovendo a compreensão da cultura surda. Assim, convidamos todos a explorarem as nuances de um universo linguístico e cultural vibrante.

Boa leitura!

As organizadoras

Parte

1

VIVÊNCIAS SURDAS:

CULTURA
COMUNIDADE
IDENTIDADE
HISTÓRIA
EDUCAÇÃO

1

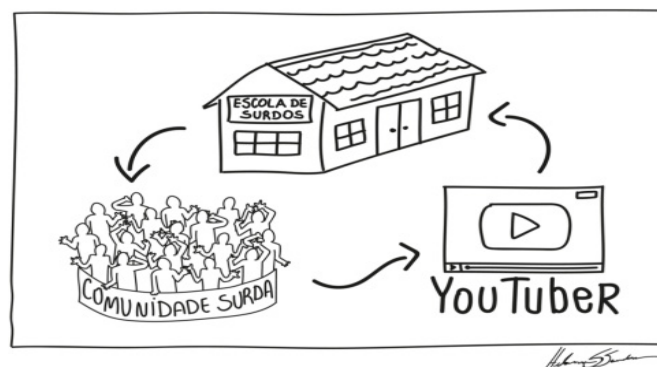
*Helene Schroeder Sanderson
Márcia Lise Lunardi-Lazzarin*

ESCOLA, CULTURAS E IDENTIDADES:

**PROCESSOS DE NEGOCIAÇÃO,
HIBRIDISMO E INTERCULTURALIDADE
NA EDUCAÇÃO DE SURDOS**

INTRODUÇÃO: ESCOLA, COMUNIDADE SURDA, YOUTUBERS E SEUS CONTEÚDOS

Figura 1 – Escola, comunidade surda e *youtuber*.



Fonte: Banco de imagens da autora Helenne Sanderson (2020).

A escola de surdos, retratada na imagem de abertura do artigo, quer representar uma escola preocupada com a produção do conhecimento e da aprendizagem, com as relações humanas e com trocas culturais e identitárias que habitam esse espaço. Ademais, a ilustração pretende mostrar a importância dessa escola ao se abrir para as diferentes possibilidades de trocas culturais e linguísticas, compartilhando informações e ampliando o repertório de todos que a frequentam, sejam professores ou alunos.

Interessa-nos, neste artigo, olhar para as experiências vivenciadas na escola de surdos a partir dos marcadores culturais e linguísticos, que organizam a presença dos sujeitos surdos nesse contexto por meio de relações pedagógicas mais híbridas e interculturais. A fim de problematizarmos esse cenário da escola de surdos, tomamos, como inspiração para a escrita deste texto, recortes de uma dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação

em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)¹. O referido estudo se ocupou de “[...] compreender de que maneira os materiais produzidos por youtubers bilíngues vêm construindo outras formas de circulação e consumo cultural na escola de surdos” (Sanderson, 2020).

Pretendemos, portanto, estabelecer uma problematização ao cenário educacional de surdos a partir da articulação entre os canais do YouTube, a escola de surdos e a comunidade surda. Nesse sentido, tomamos os canais do YouTube como uma importante estratégia de circulação e consumo de informações culturais, políticas e educacionais, como também conhecimentos da vida diária voltados às pessoas surdas. Esses canais vêm ocupando um espaço importante na vida dos surdos, de modo que é comum vermos membros da comunidade surda, principalmente usuários de Libras, fazendo vídeos contendo informações de sua vida diária em Libras. Com isso, compartilham-se aprendizagens, desejos, afetos, elementos visuais, linguísticos e culturais, ou seja, conhecimento. Conforme Silva (2009, p. 152-153), “[...] a informação se torna um instrumento político, assim como seu espaço de veiculação [...]. Informação e política, informação e poder e informação e identidade são combinações que instrumentalizam a sociedade em rede”.

Pensar nas experiências produzidas no contexto da escola de surdos, a partir do que é produzido nos canais dos *youtubers* bilíngues, é tomá-las como ações interculturais que estão implicadas no cotidiano da vida dos sujeitos surdos, o que significa, necessariamente, fazer um exercício político e de resistência a práticas excludentes, nas quais se inscreve a educação de surdos. Isso significa pensar no quanto as definições do que pertence ao mundo surdo e o que pertence ao mundo ouvinte, de forma tão especializada e polarizada,

1 SANDERSON, Helenne. Youtubers bilíngues: artefatos interculturais no cenário escolar da educação de surdos. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2020 Orientadora: Márcia Lise Lunardi-Lazzarin.

precisam ser problematizadas. Olhar para o cenário educação de surdos, ou seja, aquilo que vem sendo oferecido aos estudantes surdos na escola como uma prática intercultural, representa uma abertura para as diferentes possibilidades de convivência e negociação entre estes dois mundos: o mundo surdo e o mundo ouvinte. É preciso atentarmos-nos às formas de como os significados acerca desses mundos acabam produzindo relações de oposição, produzindo práticas de normalização e de naturalização dos modos de vida surda. Portanto, ao trazer para a cena pedagógica outras possibilidades de re(existência) da vida surda dentro escola, pretendemos problematizar os essencialismos culturais e linguísticos.

Os materiais disponibilizados nos canais dos *youtubers*, e que servem de materialidade para nossa problematização, constituem-se como artefatos pedagógicos, modos de ensinar, aquilo que nos Estudos Culturais é denominado como Pedagogia Cultural², ou seja, os conteúdos disseminados pelos *youtubers* bilíngues ensinam modos de ser surdo. Os movimentos culturais se movem, deslocam-se, ampliam-se e se reconectam nesse cenário contemporâneo, e isso ocorre não apenas nos movimentos surdos, mas também nos diferentes contextos, como da cultura indígena,

- 2 Conforme Steinberg e Kincheloe (2001, p. 14), a expressão "Pedagogia Cultural" inclui "áreas pedagógicas" entendidas como "aqueles lugares onde o poder é organizado e difundido, incluindo-se bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes etc.". Com base nesse entendimento, tem sido investigados tanto variados veículos da mídia jornalística impressa e televisiva, contemplando não só matérias "informativas", mas também peças publicitárias, quanto produtos de entretenimento, tais como filmes, desenhos animados, seriados de TV; neles, tem se buscado esquadriñar seus "ensinamentos", pertencentes a uma gama também muito variada, valendo-se daqueles referentes à própria educação (escola, "progresso", professora, aluno, etc.) e se espalhando para outros campos, como as lições sobre o bem e o mal, sobre o que é ser mulher, sobre o que é ser índio, sobre o que é a nação, sobre o que é natureza, sobre a tecnologia, sobre o nosso corpo, sobre a genética, sobre como nossa relação com os animais nos constitui "humanos", etc. Nessas lições, frequentemente, estabelece-se o normal e, concomitantemente, o desviante; o "progressista", sinalizando para o "antiquado"; o certo, sinalizando para o errado, em um panorama que, marcado pelas questões culturais, é naturalizado e mostrado como "moderno", "atual", "biologicamente condicionado", "estando na ordem das coisas" (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 56).

cultura gaúcha, movimentos negros, movimentos LGBTQI+ e tantos outros que compõem essa paisagem contemporânea.

A cultura surda também se encontra enredada nesse cenário, ela se modifica e se atualiza como outras culturas, não há uma cultura enraizada para sempre, dando uma sensação de fixidez e engessamento cultural. Para Bauman (2010), há uma liquidação de culturas que se misturam no ar livre, como um ligar-se intercultural, um movimento de mescla entre culturas:

Cultura diz respeito a modificar coisas, tornando-as diferenças do que são e do que, de outra maneira, poderiam ser, e mantê-las dessa forma inventada artificial. A Cultura tem a ver com introdução e a manutenção de determinada ordem e com o combate a tudo que dela se afaste, como indicativo de descida ao caos. Tem a ver, então, com a substituição ou complementação da 'ordem natural' (o estado das coisas sem inferência humana) por outra, artificial, projetada. E a cultura não só promove, mas também avalia e ordena (Bauman, 2010, p. 203).

Ao articular, então, as questões que envolvem a escola, as culturas, as identidades surdas em torno da noção de interculturalidade, este artigo se propõe a movimentar as peças de um enredo pedagógico que nos permita compreender que uma educação intercultural exige a diversidade, uma abertura ao diálogo e à negociação, em que se veem diferentes atravessamentos culturais e identitários.

MATERIAIS DOS YOUTUBERS: EMPODERAMENTO DE PRÁTICAS CULTURAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

A intensa produção de conteúdo em língua de sinais elaborados por *youtubers* bilíngues brasileiros potencializou o enredo do estudo,

anteriormente citado, que se ocupou de pensar as formas de circulação e consumo de práticas culturais no contexto da Educação de Surdos. Os vídeos produzidos pelos surdos, postados nos canais de *youtubers*, são importantes recursos ao processo de aprendizagem dos alunos surdos de escolas de surdos e, também, aos próprios professores. Hoje, tudo circula nas redes sociais com significativa rapidez e, muitas vezes, podem ser suportes importantes para a área de Educação de Surdos. Muitos vídeos estão circulando nas redes sociais com uma comunicação bastante clara, porque são feitos em Libras e sempre pensados nos sujeitos surdos. Os vídeos são editados com muita visualidade e informações objetivas, com o intuito de promover uma compreensão maior dos espectadores surdos e dos ouvintes que sabem Libras. Os vídeos, além de serem em Libras, possuem legendas em Língua Portuguesa, sendo assim bilíngues.

Quer dizer, somos também educados por imagens, filmes, textos escritos, pela propaganda, pelas charges, pelos jornais e pela televisão, seja onde for que esses artefatos se exponham. Particulares visões de mundo, de gênero, de sexualidade, de cidadania entram em nossas vidas diariamente. É a isto que nos referimos quando usamos as expressões currículo cultural e pedagogia da mídia. Currículo cultural diz respeito às representações de mundo, de sociedade, do eu, que a mídia e outras maquinarias produzem e colocam em circulação, o conjunto de saberes, valores, formas de ver e de conhecer que estão sendo ensinados por elas. Pedagogia da mídia refere-se à prática cultural que vem sendo problematizada para ressaltar essa dimensão formativa dos artefatos de comunicação e informação na vida contemporânea, com efeitos na política cultural que ultrapassam e/ou produzem as barreiras de classe, gênero sexual, modo de vida, etnia e tantas outras (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 57).

As redes sociais têm o poder de informação para todo mundo, mas possuem um papel especial para os surdos, porque eles são sujeitos da experiência visual. Nas redes sociais, circulam milhares de vídeos, imagens, entre outros artefatos visuais, que aprimoram a

informação e o conhecimento. É possível encontrar inúmeros vídeos produzidos por *youtubers* bilíngues.

A cada dia, aumenta o número de realizadores surdos que lançam os seus vídeos na internet ou em salas de exibição. Com a facilidade de aquisição e manutenção de equipamentos de filmagem, bem como a simplificação dos processos de edição e distribuição, muitos novos diretores passam a promover as suas produções amadoras (feitas com amigos, vizinhos, parentes, etc.) por diferentes meios – alguns tornando-se bastante populares. Às margens do universo fílmico profissional, muitos jovens diretores – com suas gravações mambembes – já contam com um grande número de espectadores cativos. (Nakagawa, 2012, p. 82).

São vários *youtubers* que utilizam a Libras e outras Línguas de Sinais. Tudo isso envolve a cultura e vai ao encontro da interculturalidade. Vale reforçar a importância do YouTube para as práticas cotidianas das pessoas surdas, nas palavras do autor surdo:

O YouTube configura uma rede de troca de vídeos que possibilitou uma abertura de novos caminhos na divulgação da Língua de Sinais, sendo uma maneira de registrar produções como piadas, histórias, saberes de comunidades, que sempre viu o registro escrito como uma séria limitação. A criação de uma coleção de artefatos via rede mundial de computadores configura um importante passo para políticas culturais pautadas na efetiva participação dos surdos em um mundo globalizado, de trocas culturais intensas. Não há dúvida de que os surdos sempre estiveram, de uma forma ou de outra, inseridos em culturas, produzindo, contando, criando. Mas o que o advento das tecnologias de registro e de comunicação proporcionou foi a visualização de produções dos próprios surdos, em Língua de Sinais, em comunidade, como um verdadeiro big bang de matérias de onde se possa guardar o valor de tais produções como uma vela que não se apaga (Schallenberger, 2010, p. 114).

Ao olharmos para o material dos *youtubers*, foi possível compreender que não se aprende Libras e as demais informações que circundam o mundo das pessoas surdas, somente na escola de surdos. São muitos surdos que estudam nas escolas de ouvintes e não têm oportunidade de ter contato com seus pares. Os vídeos no YouTube podem colaborar com a ampliação de conhecimentos desses alunos surdos. São novas relações de cultura e interculturalidade: os sujeitos surdos estão alcançando um maior consumo de Libras nas redes sociais. Para maior visibilidade, apresentamos os canais dos *youtubers* bilíngues que serviram de inspiração para o estudo de mestrado e que foram utilizados nas costuras deste artigo.

Quadro 1 – Youtubers escolhidos para a materialidade da pesquisa Canal *Youtuber*

Canal	<i>Youtuber(s)</i>	Surdo ou Ouvinte	Número de Inscritos	Ano de início	Estado
Vísurdo	Andrei e Tainá	Irmãos Surdos	+181.000	2010	Rio Grande do Sul
Apenas Amor	Melissa	Coda	+436	Abril 2018	São Paulo
É Libras	Bruno e Flávia	Surdo e Ouvinte	+18.400	Fevereiro 2016	São Paulo
Léo Viturinno	Leandro	Surdo	+42.000	Agosto 2016	Bahia
Beto Castejon	Roberto	Surdo	+9.280	Dezembro 2016	Goiás

Fonte: Sanderson (2020, p. 43).

Ao conhecer os conteúdos produzidos pelos *youtubers* nos referidos canais, percebemos a construção de narrativas de empoderamento surdo, que vão sendo significadas pelas histórias contadas nesses meios. Segundo Larrosa (1996, p. 462), “o sentido de quem somos depende das histórias que contamos, a quem nós contamos”. Os materiais produzidos por essas narrativas foram essenciais para identificar os conteúdos elaborados pelos *youtubers* bilíngues e entender como os alunos e professores surdos, além dos ouvintes, consomem as produções dos *youtubers* bilíngues em suas aulas. Ao problematizar os modos de vida contemporânea das pessoas surdas, encontramos

possibilidades de pensar a escola de surdos como um dos lócus de potência para a transformação, a negociação e a produção de outras formas de existência surda, a partir das relações interculturais.

O *youtuber* surdo Roberto Castejon, ao trazer a história da criação do seu canal, em uma roda de conversa no evento da Campanha *Legenda Para Quem Não Ouve, Mas Se Emociona*³, que aconteceu juntamente ao Festival de Cinema de Gramado, em 2019, diz da importância dos conteúdos e informações dos temas divulgados pelos canais do Youtube para a população surda.

Meu objetivo tem uma história longa. Porque eu estudava na escola inclusiva, gostava muito das disciplinas História e Geografia. Eu tinha intérprete de Libras na sala de aula, só que falhava, às vezes, em Libras, e eu estudava sozinho em Português, que era muito difícil. Agora, tem facilidade de pegar informações através da tecnologia, assim como acessar internet no computador, celular, tablet e outros dispositivos, que também têm vídeos prontos para visualizar (visual). Aprendi muito os conteúdos e queria trocar assuntos com surdos, só que não conheciam os conteúdos. Com isso, eu decidi fazer vídeos com essas informações, em Libras, no meu canal de YouTube, para surdos poderem conhecer os conteúdos. Muitos gostaram dos meus vídeos. Eu gosto de ser youtuber e acredito que isso ajuda e cresce muito a eles e a mim (Roberto Castejon).

Hoje, podemos ver que muitos surdos possuem aparelhos como celular, computador, tablet, entre outros instrumentos que os ajudam a se encontrar, assistindo às produções em Libras feitas por pessoas surdas como eles. Durante esse processo, então, ocorre uma identificação. A internet certamente impulsionou a vida dos surdos, com maiores informações, por conta da acessibilidade.

Tendo em vista que a internet se apresenta como um caminho possível para que os surdos se comuniquem, troquem ideias, façam parte de comunidades virtuais,

3

Legenda para quem não ouve, mas se emociona é uma campanha que luta pelas legendas nos filmes nacionais desde 2004.

e que o YouTube é uma nova possibilidade para circulação de discursos realizadores pela Língua de Sinais, esse trabalho visa analisar os discursos produzidos por surdos brasileiros no YouTube a respeito da surdez (Festa; Guarinello; Berberian, 2013, p. 8).

Vale ressaltar que, quando nos referimos à Libras, aos surdos, à cultura surda, à identidade surda, estamos relacionando essas noções a todos os produtos elaborados por diferentes *youtubers* que transitam pelo campo da Educação de Surdos. Ou seja, são vários tutoriais no YouTube produzidos pelas pessoas surdas e ouvintes. Estamos vivendo tempos híbridos, nos quais os conhecimentos se mesclam, sendo impossível separar o que compete exclusivamente à escola ou à sociedade em geral. Aqui, em especial, falamos daquilo que é produzido nos materiais dos *youtubers*.

O YouTube assume um espaço significativo para a comunidade surda não só na circulação e no consumo, mas também como registro cultural desse povo. Torna-se, desse modo, um lugar de arquivamento em que os surdos podem produzir enunciados e registrar-se historicamente em um tempo/espaço (Pinheiro, 2011, p. 32).

Além dos vídeos do YouTube, também existem vários cursos online dedicados aos surdos, como de Informática, de Educação Financeira, de Português, visando melhorar a leitura e escrita, as edições de vídeos, entre outros assuntos relacionados à temática. A fim de exemplificar essa questão, apresentamos duas plataformas digitais que oferecem cursos a pessoas surdas, sempre em Libras, respeitando a primeira língua dos sujeitos surdos: a *Signa* e a *Surdo para Surdo*⁴. *Ambas as plataformas de ensino em Libras online foram criadas por Coda*⁵. *As criadoras relataram, nas redes sociais, que criaram as plataformas com o intuito de oferecer cursos diversos aos surdos.*

4 Disponível em: <https://www.signaedu.com> e <https://surdoparasurdo.com.br/>. Acesso em: 10 fev. 2021.

5 CODA - Child of Deaf Adults. Em Língua Portuguesa traduz-se como Filhos de Pais Surdos.

Por exemplo: na *Signa*, existe curso de *Excel*, ministrado por professores surdos. *Excel* não é algo que tenha a ver com a Libras, mas é uma ferramenta que o surdo não teve oportunidade de aprender nos cursos que não possuíam a língua de sinais. A *Signa*, portanto, abre essa oportunidade. Em um trecho retirado do seu site, podemos ler:

A *Signa* nasceu em janeiro de 2016, para resolver a falta de oportunidade dos 9,7 milhões de surdos brasileiros em se capacitar e fazer cursos com qualidade, a partir da sua cultura e língua: a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Nós temos um compromisso forte com a educação. Com uma plataforma online adaptada e cursos produzidos didaticamente em Libras e com legendas, a *Signa* capacita e prepara, atualmente, surdos para o mercado de trabalho, oferecendo para eles a oportunidade de aprender o conteúdo que tem interesse. Os cursos são produzidos pela própria comunidade surda, pessoas com fluência em Libras, que possuem um conhecimento e que tem o desejo de compartilhar com outros surdos (*Signa*, 2019, s./p.).

A plataforma *Surdo para Surdo* tem uma tutora surda que ajuda as mães surdas no acesso a informações sobre maternidade, amamentação e parto, assuntos que as surdas não conseguem obter com médicos, por falta de acessibilidade. Essas plataformas são de grande valia aos surdos, por ter a Libras como principal meio de comunicação. Isso não é só pela língua, mas sim pela aventura, pelo lazer e pelo prazer de conhecer coisas novas, de forma linguisticamente confortável. O canal de YouTube intitulado *Ifflocos*, do surdo Gabriel Isacc, possui vídeos sobre vários temas. O vídeo mais visualizado foi produzido no Dia dos Surdos do ano de 2018 (Figura 2), mostrando a vivência surda de uma forma mais aberta e contemporânea, sem aquela ênfase no sofrimento, na proibição da língua de sinais, etc. A visibilidade do vídeo trouxe grande empoderamento aos surdos: o Gabriel fez uma bela edição, com a participação de vários surdos, cada um com seu estilo de vida. O resultado foi um vídeo bastante marcante e intenso.

Figura 2 – Fotos do vídeo do Canal *Iflocos*, do surdo Gabriel Isacc.



Fonte: Canal *Iflocos* (2020).

Nesse contexto, reforçamos o quanto os conteúdos dos canais dos *youtubers* se constituem em formas de empoderamento surdo. É visível o quanto as pautas dos movimentos surdos são fortalecidas nesse vínculo com outros movimentos sociais, na busca por melhores condições de vida dos grupos minoritários. Para Fleuri (2002, p. 412), "[...] os movimentos sociais têm sido um campo-chave para as pesquisas que viemos desenvolvendo, justamente porque, neles, buscamos estudar as estratégias de representações e de aquisição de poder (*empowerment*) que viemos elaborando". Então, podemos inferir que os conteúdos dos materiais produzidos pelos canais do Youtube são artefatos culturais que ensinam muito sobre modos de vida surda e se constituem como recursos pedagógicos para os processos de ensino e aprendizagem de surdos.

CANAIS DOS YOUTUBERS BILÍNGUES: CENTRALIDADE DA CULTURA SURDA NO CONTEXTO DA ESCOLA DE SURDOS

Compreende-se a necessidade de pensar a centralidade da cultura nos processos de produção e circulação dos conteúdos produzidos pelos canais dos *youtubers* bilíngues. Os significados produzidos nesse circuito cultural assumem o entendimento de que os sujeitos surdos são produzidos e produtores do discurso cultural, ou seja, sujeitos pertencentes à cultura visual, já que a Língua Brasileira de Sinais é uma língua visual-espacial. Nesse sentido, os surdos são entendidos como sujeitos da experiência visual que se expressam pela língua de sinais. Experiência que pode ser compreendida como aquilo “que nos passa, que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (Larrosa, 2002, p. 21). Logo,

O surdo precisa se entender como tal, aprender a língua de sinais e se comunicar. E é somente através da visão que o surdo alcançar esses objetivos. Assim, ele conseguirá significar o mundo em que vive, pois passa a entendê-lo através de seus olhos. Os sujeitos surdos interpretam as circunstâncias visualmente, através dessas experiências que constrói com as coisas ao seu redor (Bataglin, 2012, p. 23).

Os surdos produzem artefatos culturais que lhes são peculiar e que representam uma experiência visual diferenciada. Os artefatos da cultura surda, em se tratando da arte, principalmente na contemporaneidade, são representados em obras de arte, peças de teatro, literatura, pintura, fotografia, cinema e música. Os surdos exploram a visão nas produções artísticas, educacionais e culturais.

A educação escolarizada de surdos tem profunda articulação com a cultura surda; é necessário que os profissionais da área

de educação saibam explorar esse grande potencial cultural em atividades próprias para alunos surdos, seja em Língua Portuguesa, Língua de Sinais ou por artefatos visuais, tais como: fotografia, filme, teatro, visita a museus, desenho, dentre outros. Os professores surdos e ouvintes precisam entender e compreender cada aluno surdo, mergulhar nas vivências dos alunos e da sua cultura para eleger as melhores escolhas didáticas que favoreçam o processo de aprendizagem dos estudantes.

Dessa forma, se quero ensinar uma pessoa surda não me basta ser fluente em língua de sinais e saber o conteúdo a ministrar, eu preciso estar atento a como ensinar. Não posso apenas me reter aos ensinamentos, narrando como isso aconteceu ou usar recursos para mostrar como isso aconteceu. É necessário haver uma descrição contextual daquilo que se quer explicar; há uma grande diferença na educação de alunos surdos entre aquilo que o educador narra e mostra daquilo que ele descreve como aconteceu. Isso se dá porque há uma infinidade de informações que pensamos estar pronta naquilo que se diz o que é equívoco, essas informações passam despercebidas a nós e às pessoas surdas, porque elas não conhecem o que estamos ensinando e não nos tocamos das informações que lhes faltam (Marques, 2008, p. 115).

É possível vislumbramos outras formas de produção de subjetividades surdas a partir da participação dos sujeitos surdos nas produções de ferramentas culturais que extrapolam o cenário de uma essência cultural surda centrada, exclusivamente, no compartilhamento de uma língua, no caso a língua de sinais. Por isso, o conceito de interculturalidade, como uma atitude, uma ação, uma posição política se faz emergente nesse cenário atual, em que a educação bilíngue de surdos vem galgando outros espaços.

A cultura surda pode ser entendida como um recurso, ou seja, a partir da cultura abrem-se inúmeras possibilidades, pois usamos a Cultura surda no cotidiano como artefatos visuais, mídias (fotos, vídeos, internet) e obras produzidas pelos sujeitos surdos. A Cultura surda não é constituída

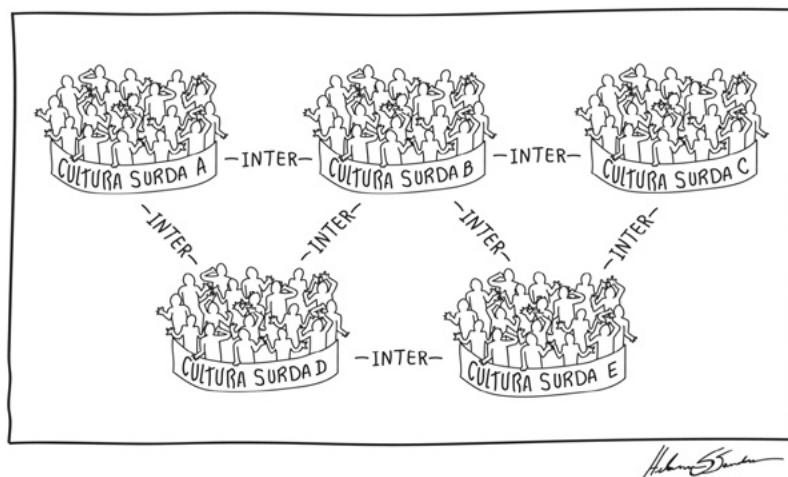
só por pessoas surdas, os ouvintes também participam e se sentem em 'casa' na comunidade surda por saber que a Cultura surda possibilita trocas. A Cultura surda está dentro de cada pessoa e não se resume somente a materiais, cada um tem uma maneira de viver com a Cultura surda e tem um olhar próprio agindo de sua forma, assim essa cultura vai se fortalecendo (Dall'Alba, 2013, p. 75).

No cenário das escolas de surdos, a cultura surda ainda é um conceito muito cristalizado, muitas vezes relacionada a um jeito único de ser surdo: identidade surda, literatura surda, arte surda, escola de surdos. Cristalizado porque as pessoas entendem a cultura surda como estratégia de viver no mundo de ouvintes, mas não é isso, a cultura surda depende da vivência do sujeito surdo e do momento.

Embora o termo cultura Surda seja usado frequentemente, isso não significa que todas as pessoas Surdas no mundo compartilhem a mesma cultura. Os Surdos norte-americanos são membros da cultura Surda Norte-americana; os Surdos britânicos são membros da cultura Surda Britânica. Os Surdos britânicos e os norte-americanos usam duas línguas diferentes, compartilham experiências diferentes e possuem diferentes bagagens históricas. No entanto, há alguns valores que tanto os Surdos norte-americanos como os britânicos compartilham, pelo simples fato de que existe ao menos uma experiência que une a ambos: todos são pessoas Surdas vivendo em uma sociedade dominada pelos ouvintes (Wilcox, 2005, p. 93).

Nesse movimento, de problematização às formas de como o conceito de cultura surda vem sendo produzido e consumido, é que propomos olhar para os modos de ser surdo na escola a partir de outros deslocamentos culturais, como, por exemplo, o que vem sendo produzido pelos *youtubers* surdos como novos endereçamentos culturais, como outras possibilidades de pensar a circulação e consumo da cultura surda na escola.

Figura 3 – Inter-culturas surdas.



Fonte: Banco de imagens da autora Helenne Sanderson (2020).

Essas questões de acesso aos vídeos dos *youtubers* bilíngues dão condições de informação e acessibilidade aos surdos durante encontros da comunidade surda, associação ou eventos. Quanto mais informadas, com mais acesso aos bens culturais, mais as pessoas surdas poderão estabelecer trocas, dialogar, haja vista a importância de um espaço linguístico favorável, capaz de dar aos sujeitos surdos condições de participação e equidade social. Por exemplo, os alunos surdos, ao assistirem os vídeos dos *youtubers* bilíngues, no contexto da sala de aula, acabam discutindo os temas dos vídeos com outros surdos. Com isso abre-se a possibilidade de interagirem com os conteúdos dos vídeos, ou seja, assistir os vídeos faz parte da cultura, uma riqueza de cultura, não somente a cultura surda.

A circulação das produções de cultura surda tem se expandido com o uso da tecnologia, fato visível com os inúmeros vídeos produzidos por surdos, exibidos em Libras, que mostram atividades desenvolvidas na escola, por exemplo. Entendemos esse movimento como uma estratégia enfática de consumo de cultura surda

na contemporaneidade. A pessoa surda, ao reconhecer-se enquanto sujeito pertencente a uma língua e uma cultura, fortalece sua relação com o meio, produzindo formas mais saudáveis de convívio social. Para isso, destacamos novamente a importância de as crianças surdas terem acesso a ambientes linguístico e culturalmente ricos. Como afirma Dall'Alba (2013, p. 71),

As crianças surdas devem ter a oportunidade de usar a Língua de Sinais desde cedo e conhecer a riqueza dessa língua, crianças surdas [na] mesma sala trazem muitos benefícios, como aquisição de linguagem da primeira língua e uma educação adequada com professores preparados para trabalhar com alunos surdos e professores surdos também.

Paddy Ladd (2013) trata da questão cultural para o sujeito surdo de maneira que não sejam impostos ao sujeito surdo a cultura surda e os modos de ser surdo, esse processo deve ser natural para o sujeito. Alguém que nasce no Brasil adquire a Língua Portuguesa, acessa informações na sua língua, interage socialmente num percurso natural. O sujeito surdo, logo ao nascer, é enquadrado na deficiência (surdez), com características diferenciadas, a necessitar de acessibilidade e, por vezes, medicalização. O fato é que, se o sujeito surdo for exposto a Libras desde o nascimento, terá as mesmas condições de um sujeito ouvinte para seu desenvolvimento social, cultural e cognitivo. Veiga-Neto (2003) diz que a cultura não pode ser definida de um modo engessado, pois depende do contexto do indivíduo. Portanto, não se trata apenas de ter campanha luminosa, conversas pela *Webcam* ou o modo visual para ser considerado parte da cultura surda. Alguns artefatos culturais mencionados não identificam a falta ou o prejuízo do sujeito surdo. A tecnologia e as estratégias postas impulsionam um modo de ser surdo, não pela questão assistencialista, mas pelo viés antropológico.

Assiste-se atualmente a um crescente interesse pelas questões culturais, seja nas esferas acadêmicas, seja nas esferas políticas ou da vida cotidiana. Em qualquer caso, parece crescer a centralidade não significa necessariamente tomar a cultura como uma instância epistemologicamente superior às demais instâncias sociais – como a política, a econômica, a educação; significa, sim, tomá-la como atravessando tudo aquilo que é do social (Veiga-Neto, 2003, p. 5)

No cotidiano da escola de surdos, circulam muitos elementos culturais que colocam os alunos e professores em processo de negociação cultural e linguística. A cultura surda assume um papel de suma importância para os alunos surdos na escola, onde há profissionais especializados que sabem Libras. Nesse espaço, rico linguisticamente, os alunos têm oportunidade de registrar narrativas, poesias, piadas e peças de teatro na internet, expandindo a circulação desses artefatos.

[...] a cultura tem assumido uma função de importância sem igual no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade moderna tardia, aos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de seus recursos econômicos e materiais. Os meios de produção, circulação e troca cultural, em particular, têm se expandido, através das tecnologias e da revolução da informação. Uma proporção ainda maior de recursos humanos, materiais e tecnológicos no mundo inteiro são direcionados diretamente para estes setores (Hall, 1997, p. 17).

Nesse cenário contemporâneo, de transformações culturais, é necessário que os espaços específicos das escolas de surdos se coloquem no movimento de hibridismos culturais (diversas culturas), o qual significa dizer que estamos nos aproximando de relações culturais mais negociáveis por meio da noção da interculturalidade, pois geram uma troca de experiências e culturas.

Nossos estudos iniciais sobre educação intercultural baseiam-se no reconhecimento de diferentes culturas que convivem e interagem na sociedade. Mas problematizam a concepção de que a diversidade cultural se reduza ao binômio 'culturas hegemônicas versus culturas subalternas.' Com efeito, o surgimento de novos movimentos sociais, com um entendimento da pertença planetária - articulados não só em termos de classes sociais ou grupos territoriais, mas de faixas etárias, de experiências, de instituições, de organizações produtivas - evidência a complexidade das relações entre culturas (Fleuri, 2017, p. 103).

A escola é um espaço de interculturalidade, na medida em que estimula áreas como História, Geografia e Língua Portuguesa. São momentos de interculturalidade, interações que envolvem práticas educativas, expansão do conhecimento a partir de momentos culturais. A aquisição do conhecimento possibilita a constituição da subjetividade e identidade cultural.

A interculturalidade na educação aparece como uma proposta pedagógica que busca desenvolver relações de cooperação, respeito e aceitação, entre diferentes culturas e sujeitos, visando dessa forma, preservar as identidades culturais, com o objetivo de propiciar a troca de experiências, e o enriquecimento mútuo (Romani; Rajobac, 2011, p. 68).

Na escola bilíngue ou escola para surdos, os sujeitos surdos relacionam-se fortemente com a questão cultural. Em uma escola regular com alunos ouvintes, as relações se diferenciam. No caso de uma escola para surdos, são diversos sujeitos, de diferentes regiões, que frequentam uma escola bilíngue. São surdos que vêm de zonas rurais, outros com diferentes condições financeiras, outros mais carentes, que moram em periferias, negros, com outras deficiências, enfim, pessoas que vêm de diferentes realidades, constituindo diferentes culturas. Nesse sentido, destacamos a necessidade de compreender as relações presentes no contexto da educação de surdos a fim de potencializar relações pedagógicas que possam se pautar em encontros interculturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para encerrar, podemos inferir que a produção dos *youtubers* bilíngues vem constituindo outras formas de circulação e consumo cultural na escola de surdos, o que nos permite compreender que determinados endereçamentos culturais vêm construindo modos de vida surda na escola contemporânea. A utilização dos materiais em vídeos, a organização do planejamento pedagógico do professor, pode criar experiências mais qualificadas e significativas para os alunos surdos e professores. Isso significa que, ao conectarem os elementos dos conteúdos curriculares às experiências visuais dos estudantes surdos, os professores fortalecem importantes laços afetivos e educacionais, o que permite uma relação pedagógica mais sensível e atenta às necessidades dos alunos. Vale reforçar que os conteúdos dos canais não substituem a relação pedagógica que acontece no cotidiano da sala de aula entre discente e docente. Entretanto, os vídeos podem ser ótimos artefatos pedagógicos no processo de aprendizagem de alunos surdos.

Enfatizamos que os vídeos dos *youtubers* bilíngues, que trouxemos como materialidade para a discussão neste texto, são compreendidos como ferramentas pedagógicas tanto para o ensino de conteúdos quanto para o desenvolvimento de uma Pedagogia da Cultura Surda, pautada nas experiências visuais dos estudantes surdos. Nesse sentido, talvez seja possível pensarmos uma proposta pedagógica que compreenda as diferenças dos sujeitos surdos na visualidade. Nas palavras de Campello (2008, p. 34), “a Pedagogia Visual [...] não pode ser deixada e ignorada, já que o valor da língua de sinais vai ganhando, gradativamente, o seu espaço visual”, portanto uma pedagogia que potencialize uma negociação com a interculturalidade.

REFERÊNCIAS

BATAGLIN, Mayara. Experiência visual e arte. Elementos constituidores de subjetividades surdas. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*, 9, 2012. **Anais [...]**. Caxias do Sul: ANPEDsul, 2012. p. 1-18.

BAUMAN, Zygmunt. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

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

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, 2003.

DALL'ALBA, Carilissa. **Movimento e Educação: Uma negociação de Cultura Surda**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

FESTA, Priscila S. V.; GUARINELLO, Ana Cristina; BERBERIAN, Ana Paula. YouTube e surdez: análise de discursos de surdos no ambiente virtual. **Revista Distúrbio Comum**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 5-14, abr. 2013.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Intercultural e Movimentos Sociais: Trajetória de pesquisas da Rede Mover**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação Intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 405-423, jul./dez. 2002.

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

LADD, Paddy. **Em Busca da Surdidade I**. Colonização dos Surdos. Trad. Mariani Martini. Lisboa: Surd"Universo, 2013.

LARROSA, Jorge. Narrativa, identidade y desidentificación. *In: LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura***. Barcelona: Laertes, 1996.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MARQUES, Rodrigo Rosso. **A experiência de ser surdo**: uma descrição fenomenológica. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

NAKAGAWA, Hugo Eiji Ibanhes. **Culturais surdas**: o que vê, o que ouve. 2012. Dissertação (Mestrado em Cultura e Comunicação) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

PINHEIRO, Daiane. Produções Surdas no YouTube: consumindo a Cultura. *In*: KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise (Org.). **Cultura Surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Ed. ULBRA, 2011. p. 29-40.

ROMANI, Simone; RAJOBAC, Raimundo. Porque debater sobre interculturalidade é importante para a Educação? **Espaço Acadêmico**, v. 11, n. 127, p. 65-70, dez. 2011.

SANDERSON, Helenne Schroeder. **Youtubers bilíngues**: artefatos interculturais no cenário escolar da educação de surdos. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2020.

SCHALLENBERGER, Augusto. **Ciberhumor nas Comunidades Surdas**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SIGNA. Disponível em: <https://www.signaedu.com>. Acesso em: 10 fev. 2021.

SILVA, Sérgio Luiz Pereira da. **Sociedade da diferença**: formações identitárias, esfera pública e democracia na sociedade global. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2009.

STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. (Org.). **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 5-15, maio/ago. 2003.

WILCOX, Sherman; WILCOX, Phyllis Perrin. **Aprender a ver**: o ensino da língua de sinais americana como segunda língua. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.

2

Ana Luiza Paganelli Caldas

SURD@S IDOS@S E ENVELHECIMENTO⁶

INTRODUÇÃO

Minha admiração pelos surdos idosos sempre existiu pelo fato de eu ter sido acolhida na comunidade surda por uma pessoa idosa. Levy Wengrover era uma figura paterna para muitos surdos e que passou muitos conhecimentos aos mais jovens. Ao pensar sobre a cultura surda e a estética visual, venho percebendo que é preciso haver uma herança cultural para que as crianças surdas desenvolvam seu pensar. Assim, as pesquisas sobre os idosos podem ser muito valorosas para entender o surdo como um ser histórico e com quem as gerações se relacionam e trocam informações.

Ser surdo na década de 60 do século XX, em Porto Alegre, era algo muito diferente do que ser surdo hoje. É por isso que muitos de nós, surdos, falam que “hoje as coisas estão bem melhores”. Os ouvintes que não conhecem a cultura surda poderiam pensar que ser ouvinte na década de 60 é muito diferente de ser ouvinte hoje.

A forma como eu entendo essa melhora – e concordo que ela aconteceu – é que, até algumas décadas, os surdos eram vistos “pela metade”. Quer dizer que, até poucos anos atrás, a língua de sinais não era aceita, pois era vista como um “mal” que o surdo deveria rejeitar para que fosse oralizado, para se integrar em uma sociedade que não a reconhecia como língua. Conviver com semelhantes é importante porque faz com que os surdos vejam uns nos outros as suas próprias experiências.

Para falar em identidade surda, cultura surda, Libras, *etc.*, que são temas que passaram a aparecer na Educação de Surdos ao longo das duas últimas décadas, é preciso reconhecer que os surdos idosos testemunharam modificações drásticas na imagem que a sociedade constrói sobre os surdos. Ao longo das últimas décadas, várias legislações passaram a mencionar o surdo, garantindo direitos e dando visibilidade às suas lutas.

As escolas de surdos e a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) também se movimentaram em favor de uma outra visão sobre os surdos. Segundo Silveira (2006), os currículos das escolas de surdos no Rio Grande do Sul passaram a incluir a disciplina de Libras e tematizar a cultura e identidade surda há poucos anos e, mesmo assim, há vários problemas de estruturação e formas de abordagem. Portanto, qualquer pesquisa em educação que aborde o surdo precisa estar atenta para esse contexto. Ser surdo significa estar em uma luta pelo direito de ser diferente.

Entre os idosos que parecem ser invisíveis na sociedade estão os surdos, algo que ocorre por diversos motivos. Os surdos, enquanto comunidade linguística, vivenciam um apagamento na sociedade em razão da falta de informações e de reconhecimento sobre o que é Ser Surdo⁷.

Entendo que a importância da língua de sinais para os surdos não é devidamente valorizada, haja vista que ela permanece sendo descrita na legislação como algo opcional, cabendo aos pais avaliar se desejam ou não que seus filhos a aprendam e convivam com outros surdos. Todavia, há pesquisas, como de Humphries *et al.* (2016), que constata que os surdos são prejudicados quando não são expostos a nenhuma língua, ou seja, são privados de sua língua materna. Essa privação incorre em outros tipos de problemas, como: negligência dos pais, da escola e, até mesmo, maus-tratos emocionais, físicos e sexuais. Ao impedir-se que os surdos aprendam a língua de sinais, causam-se problemas na escolarização e nas interações sociais.

7 Pode-se dizer que, desde a promulgação da Lei da Libras (Lei nº 10436/2002 e Decreto nº 5626/2005), há uma crescente visibilidade dos surdos e da Libras, como a presença de intérpretes nos meios de comunicação e lutas das comunidades surdas veiculadas nas mídias sociais. Mas, mesmo assim, ainda há pouco conhecimento sobre as especificidades das comunidades surdas. Neste artigo, o que é tornado visível é o Ser Surdo, como experiência visual, como vida comunitária e trocas culturais e, a partir daí, pensa-se o envelhecimento.

Em um país como o Brasil, em que há problemas estruturais, onde poucos surdos conseguem acessar uma educação adequada com contato com profissionais que apresentem possibilidades diversas aos pais, a opção é quase sempre pela rejeição à língua de sinais.

Logo, tratar a língua de sinais como uma “opção”, e que cabe ser decidida pelos responsáveis das crianças surdas, desconsidera, também, a realidade do nosso país, em que a maioria das crianças surdas nasce em lares ouvintes e carecem de acessibilidade às diversas informações sobre a Libras e aquisição linguística. Assim, os surdos ficam fragilizados, dependendo de questões financeiras – é preciso lembrar que implantes cocleares e próteses auditivas são tecnologias caras.

Diante das recomendações dos médicos, no momento da detecção da surdez, os pais, ignorando a possibilidade de que o filho se desenvolva em uma comunidade surda, acabam optando pelo implante e pelas práticas de oralização. Porém, faltam condições financeiras e envolvimento dos familiares. Os surdos parecem estar jogados à própria sorte por causa da rejeição de uma cultura.

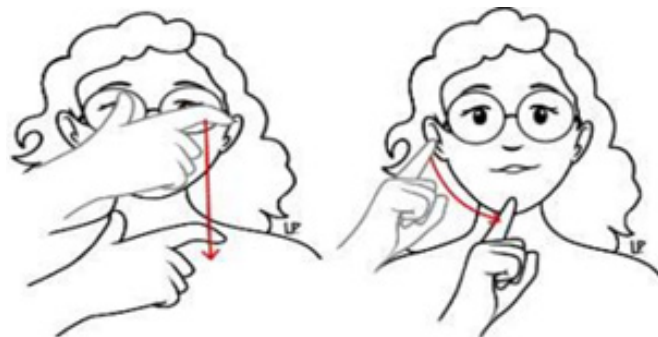
Para saber como elaborar um ensino para surdos que seja adequado linguística e culturalmente, é preciso prestar atenção em como uma comunidade se forma e se consolida, possibilitando vínculos sociais em função da língua de sinais.

E, além dessa positividade que é o encontro entre surdos, é preciso pensar como as mudanças sociais podem afetar a sobrevivência de uma comunidade. A Sociedade dos Surdos do Rio Grande do Sul (SSRS) parece resistir, apesar da pouca presença de surdos jovens. O momento de pandemia também contribuiu para a diminuição dos encontros entre os sócios. Portanto, ser surdo está em transformação, porque a sociedade também acompanha essas modificações.

SER SURDO

Os surdos são um grupo social que foi normalizado, descrito pelos discursos médicos, institucionalizado e educado por professores ouvintes, além de ser interpelado por concepções religiosas, morais e pela cultura dominante. Antes de ser objeto de estudo clínico, os surdos eram ainda mais invisíveis, uma vez que sequer se acreditava que fossem capazes de raciocinar. Foram os médicos, os religiosos e os educadores que começaram a se interessar pelos surdos, estudar seus corpos, seus comportamentos e as maneiras como podem estabelecer comunicação. A Figura 1 ilustra o sinal de ser surdo.

Figura 1 – Sinal de ser surdo



Fonte: Luiza Pelizzari (2021).

Somado a isso, os surdos serem considerados como portadores de uma patologia já é um tipo de sistematização, pois significa que foram realizados vários exames, testes e terapias para a correção da surdez. Por outro lado, a educação também produziu a vida dos surdos por definir, na maioria das vezes, em parceria com a clínica, formas de aprender e de se comunicar.

A partir da década de 90 do século XX, no Brasil, o movimento político das pessoas surdas ganhou força. A FENEIS teve papel fundamental e as associações de surdos que já existiam, como também as que foram criadas, começaram a ter mais consciência da importância do posicionamento político e das lutas. No contexto de Porto Alegre, cidade em que se encontra a SSRS, Thoma e Klein (2010, p. 110) argumentam:

[...] nesse contexto de mobilizações, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), com sede no Rio de Janeiro, inicia um processo de descentralização, vindo a instalar um escritório regional na cidade de Porto Alegre/RS no ano de 1996. As lideranças surdas da capital gaúcha e região articularam-se politicamente, intensificando ações que deram visibilidade aos movimentos surdos em diferentes fóruns de lutas pelos direitos humanos.

Conforme a perspectiva de Lunardi (2003), o normal e o anormal foram noções que surgiram nesse contexto e serviam como formas de controle dos indivíduos e dos grupos. O surdo começou a ser visto a partir dessas noções. Isso ocorreu com vários grupos, com pessoas com deficiência, mulheres, negros, homossexuais, *etc.* Mas, com o surdo, entendo ser uma situação mais complexa.

Os surdos eram considerados como deficientes da audição e da comunicação, então, médicos e pesquisadores, que começaram a trabalhar na “correção” dos surdos, não estabeleciam grande contato com esses sujeitos. Para os ouvintes, era como se eles tivessem o privilégio linguístico.

Outra dificuldade é que, principalmente nas décadas de 50/60 – e a situação era ainda pior em épocas anteriores –, os surdos tinham muita dificuldade de formar uma comunidade forte. Então, eles não tinham muitas informações e as famílias não se comunicavam com os surdos de forma eficiente. Para o surdo, era muito valioso encontrar-se com outros surdos, porque eles tinham a

mesma experiência, todavia era complicado não existir uma associação com local e horários definidos. Para as mulheres surdas era ainda pior, porque as famílias controlavam suas vidas, parecia que a família queria acorrentar os surdos em casa, exatamente porque não acreditavam em suas capacidades.

Foi assim que os surdos se tornaram objeto de estudo dos ouvintes e não tiveram a possibilidade de compreender totalmente o que eram e, por vezes, nem o que era decidido sobre suas próprias vidas. Acredito que seja importante continuar a reverter essa situação, seja através do fortalecimento das comunidades surdas, do registro das narrativas dos surdos ou ainda com a presença de surdos nas universidades, realizando pesquisas. Inverter as posições é importante para que os surdos possam dizer aquilo que são, sem a mediação dos ouvintes. Isso se aproxima daquilo que foi proposto por Thoma (2004) sobre a inversão epistemológica da anormalidade surda.

No artigo que publiquei sobre a educação de surdos adultos (Caldas, 2016), pude argumentar que as professoras, naquele momento entrevistadas, referiam-se aos alunos mais idosos como pessoas que precisavam de contato com outros surdos, no sentido de que eles, muitas vezes, procuravam a escola muito mais devido aos laços sociais com colegas e professores do que propriamente em busca de escolarização.

Esses surdos estabeleciam relações de amizade com outros colegas, gostavam de conversar mesmo durante as aulas, interrompiam as aulas para contar aos professores aquilo que estavam vivenciando. Porém, não eram somente esses momentos específicos que revelavam o papel da escola na vida deles, pois havia casos de alunos idosos que passavam anos frequentando as aulas, enquanto outros, notadamente os mais jovens, concluíam as etapas, obtinham a certificação e iam embora.

Aparentemente os surdos idosos não se importavam de estarem “estacionados” em uma mesma totalidade de conhecimento⁸.

Além disso, notei que os idosos sofriam discriminação dentro da família de ouvintes por falta de condições de comunicação, assim como eles expressavam que, na escolarização que tiveram na juventude, a comunicação era um problema devido à falta de valorização da língua de sinais pelos professores – a narrativa mais comum era de que “a professora” não permitia que os sinais fossem utilizados, que eram castigados caso insistissem em utilizar qualquer comunicação gestual, *etc.* Também era notório que a sociedade em geral, no ambiente de trabalho, na mídia, *etc.*, não oferecia recursos de comunicação para que esses idosos se sentissem acolhidos.

SURD@ IDOS@ E A VIDA EM COMUNIDADE

Os idosos surdos são diferentes dos surdos idosos, porque a ciência, representada pelos médicos, oferece aos que estão perdendo progressivamente a audição algo que eles desejam, algo que eles entendem como a verdade deles. O que a ciência oferece aos surdos idosos não é a verdade deles. Claro que muitos surdos assumem aquilo que Skliar (1998) chamou de ouvintismo, que é entender a sua própria experiência a partir da ideologia ouvinte. O conflito se dá quando os surdos conseguem se reunir em torno de uma comunidade. Aí eles começam a duvidar daquilo que sempre lhes foi imposto.

8 Totalidade de conhecimento: forma de organização curricular das escolas municipais de Porto Alegre. Em resumo, as totalidades possibilitam a interdisciplinaridade e a flexibilidade na progressão dos alunos, conforme seu desenvolvimento (SMED/Porto Alegre, 1997).

Os surdos acabaram sendo “amarrados” pelos discursos da medicina, que favoreciam a oralização. Todos os grupos estão à mercê, com mais ou menos intensidade, das normas, limitações, punições, *etc.* Mas penso que existem grupos com mais condições de resistência àquilo que é definido. Outros, ao contrário, parecem não ter escolha a não ser aceitar o que se diz sobre eles e seguir as ordens impostas. Os idosos são um grupo constantemente submetido àquilo que os mais jovens decidem. Os surdos, de uma forma diferente, também são submetidos a decisões sem que possam dar a sua opinião.

Desde a década de 90 do século XX, no Brasil, os idosos têm sido alvo frequente de políticas que visam um envelhecimento ativo. Nessas políticas, considera-se que um envelhecimento saudável precisa ser acompanhado de atividades físicas e mentais. Tais medidas não servem apenas para criar direitos e, assim, ensejar políticas que coloquem em prática ações que visem melhorar a vida dos idosos. As políticas também mostram o que se define como ser idoso, quais requisitos definem esses sujeitos. Somada a isso, percebe-se uma forma de abordar a velhice, quais seus papéis sociais e o que se espera de pessoas que atingem a terceira idade.

A manutenção de atividades sociais através dos encontros comunitários, mesmo diante do envelhecimento do corpo, é algo positivo para os idosos. Pereira *et al.* (2016) realizaram uma pesquisa de levantamento bibliográfico em busca de trabalhos que pensassem a contribuição dos grupos de convivência e políticas públicas na promoção do envelhecimento saudável. Como um dos resultados, verificou-se que os idosos que participam de grupos de convivência são mais ativos, saudáveis e felizes.

Os encontros entre gerações diferentes na SSRS provocam a convivência de diferentes formas de entender o Ser Surdo. Isso se dá em função do contato com jovens, que vivenciam um momento distinto do que foi constatado anos atrás pelos surdos idosos.

Os surdos mais jovens vivenciam conquistas acadêmicas e de trabalho que não eram oportunizadas aos surdos de antigamente.

É difícil para a maioria dos ouvintes entender do que realmente se trata quando se fala em “isolamento” dos surdos. Geralmente os ouvintes pensam que o isolamento é um estado em que o sujeito simplesmente não consegue interagir com outras pessoas, por não haver ninguém próximo que tenha disposição para conversar com o surdo, porém essa vivência de isolamento é muito mais complexa.

Quando ao surdo não é oferecido um ambiente linguístico e cultural rico e diversificado, não é que ele fique sentado em um canto, deprimido, com vontade de ter alguém para conversar, muitas vezes esse sujeito até interage com várias pessoas, contudo não consegue ter uma narrativa, não entende as relações com as pessoas e, em alguns casos, a pessoa não consegue sequer compreender que as coisas do mundo têm relações de significação. Ou seja, muitos surdos, que não aprendem nenhuma língua, sentem dificuldade de entender uma sequência de fatos, relações de causa e efeito e até mesmo tomar consciência de que as palavras ou os sinais representam coisas, pensamentos, quantidades. Se pensarmos que o reconhecimento das Línguas de Sinais como sistemas linguísticos, que nada têm de inferior em relação às línguas orais, ocorreu somente na segunda metade do século XX, podemos imaginar o quanto os surdos sofreram os efeitos da exclusão cultural e étnica.

Os surdos idosos, se pensarmos em termos de grupo etário, vivenciaram mudanças intensas ao longo de suas vidas, já que foi somente ao longo do século XX, principalmente nas duas últimas décadas, que se passou a entender que a língua de sinais não é inferior à língua oral. Logo, mesmo que esses surdos idosos tenham passado pela experiência da oralização, eles puderam se juntar a uma comunidade.

Sendo a Libras uma língua minoritária e em situação de “risco” (Quadros; Leite, 2014), é preciso manter o foco na maneira como essas vivências marcam as suas vidas e como são narradas. Isso também é uma contribuição para que o patrimônio cultural dos surdos seja preservado. Segundo Karnopp (2010, p. 57),

[...] estratégias políticas, culturais e artísticas foram utilizadas pelo movimento surdo para denunciar a condição de pacientes da audiologia, deficientes auditivos ou sujeitos com ‘necessidades especiais’, tendo como meta confrontar o modelo clínico-patológico dominante na educação de surdos. Marcar a diferença linguística e cultural das pessoas surdas significou trazer a discussão para o campo político, por meio de uma afirmação da cultura surda, capaz de congregiar pessoas em torno de uma proposta política.

A denúncia em relação à audiologia é quanto à violência sofrida pelos surdos nas práticas de oralização, mas é também em relação à noção estreita que se tem da surdez. É difícil para muitas pessoas ouvintes compreender que uma pessoa surda pode gostar daquilo que é, de sentir orgulho e querer se cercar de pessoas que são como ela.

As comunidades surdas, por meio da Libras, recebem os insumos da cultura majoritária de maneira não plenamente acessível, isto é, a presença de sua língua natural é escassa na mídia, nos artefatos culturais, *etc.* Por isso, é importante investigar e documentar as maneiras por meio das quais os surdos interpretam a realidade, solucionam problemas ou, em outras palavras, como os surdos vêm, historicamente, (re)interpretando a cultura majoritária e, de outra parte, construindo sua própria cultura, por intermédio do vínculo afetivo/pedagógico/cultural/social estabelecido nas comunidades de surdos usuários da Libras. É importante registrar as narrativas surdas para nunca esquecer essas personalidades, essas pessoas, identidades e também os sinais desses surdos⁹.

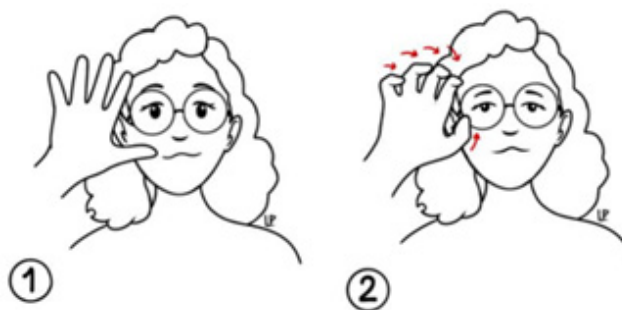
9

Quando falo em sinais individuais, refiro-me ao sinal que cada pessoa usuária da Libras ou outra Língua de Sinais possui. É como um nome que consiste em um sinal particular que identifica a pessoa.

A diferença linguística determina, muitas vezes, a constituição dos vínculos na vida dos surdos idosos. A maioria dos surdos têm famílias ouvintes e os meios de divulgação da cultura como livros, revistas, mídia eletrônica, museus e teatros também marcam o afastamento dos surdos em relação aos signos que traduzem a bagagem cultural de uma cidade, um estado, um país. Sem esquecermos que a cultura majoritária, na qual o surdo idoso está inserido, é uma cultura de ouvintes, representando uma “cultura hegemônica”. É, então, importante salientar que, no contato com seus pares, os surdos encontrarão os artefatos de produções culturais surdas, de protagonistas surdos, dentro da expressão e cultura surda.

Antigamente havia uma marca com a questão do velho, chegava-se ao deboche, ao desdém, pois se dizia que alguns idosos não sabiam Libras e isso era horrível, também sendo esta uma marca de exclusão. Em compensação, havia, por outras pessoas, o reconhecimento do valor desses idosos por suas vidas e experiências vividas e por estarem presentes nesse processo de mudanças e valorização da Cultura e da Língua do povo surdo. Na verdade, penso que o que falta é sensibilidade e conhecimento. Abaixo, a Figura 2 mostra o sinal de envelhecimento.

Figura 2 – Sinal de envelhecimento



Fonte: Luiza Pelizzari (2021).

Assim, os surdos idosos narram suas experiências constituindo a SSRS como um espaço comunitário que possibilita o estabelecimento de vínculos e de construção de subjetividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na sociedade contemporânea em que estamos inseridos, a televisão é algo que influencia muito nas opiniões sobre moda e comportamento, modificando a nossa personalidade, e, para o idoso, isso também acontece. O surdo idoso fica parado, estático? Não, porém percebo que o surdo idoso ainda sofre. Muitas famílias os deixam encarregados de cuidar dos netos ou da casa sem valorizá-los como sujeito. Ou pior, utilizam o dinheiro do seu benefício ou aposentadoria para outros fins, que não os investimentos na vida desse sujeito. Por isso, sempre digo que o diálogo e a interação são fundamentais para a nossa cultura, bem como a educação escolar e acadêmica, que vem olhando para trás e pensando no futuro em relação ao envelhecimento.

Em relação ao idoso ouvinte, ele tem uma série de aparatos já preparados para o seu acolhimento, como, por exemplo, academias, clubes e associações, e esse sujeito ao longo dos anos vai perdendo, também, um pouco da visão, da audição, do tato e do paladar. O surdo idoso não dispõe de políticas específicas que levem em conta a exclusão social já sofrida pelo jovem surdo e que é acentuada na velhice.

Há cerca de 50 anos, não se falava no status linguístico da Libras, muito menos em diferença cultural como direito. Portanto, os surdos, que viram todas essas mudanças acontecerem no final do século passado e início deste, assistem a uma mudança de paradigma que, todavia, continua a excluir, já que a velhice continua

sendo entendida como uma situação de desprestígio, associada à doença e à incapacidade. E é importante lembrar que, se a educação é uma área que se abre para o entendimento linguístico e cultural da surdez, em outras áreas essa perspectiva ainda é bem restrita, como no Sistema Único de Saúde (SUS), que conta com poucos profissionais que conhecem a Libras.

É preciso olhar para as narrativas dos surdos idosos como fontes de compreensão de um processo de exclusão histórico, mesmo sendo falas individuais e com atravessamentos diversos que acabam não lhes conferindo um estatuto de dado oficial. Precisamos compreender a narrativa do surdo idoso como um reflexo daquilo que o Estado e a sociedade em geral interditarão a esses sujeitos. Precisamos, enfim, entender essas narrativas a partir dos efeitos que a exclusão social e linguística causou a esse grupo. Como já argumentei, há materiais sobre a criança surda, jovem surdo, adulto surdo, mas sobre o surdo idoso não encontramos referenciais importantes. Esses materiais são raros.

Além disso, é preciso entender que a construção histórica da velhice não pode vir descolada do reconhecimento de que essa fase da vida é um estágio singular e delimitado nas sociedades ocidentais modernas (Hareve *apud* Alves, 2004). É importante ter o registro do desenvolvimento de todas as fases da vida da pessoa surda. Se há registros das fases da infância até adulta, deve-se levar em conta o desenvolvimento do surdo, que nasceu surdo, cresceu dentro da sua língua e cultura e construiu sua identidade a partir desses marcadores, algo bastante diferente do conceito que conhecemos do idoso ouvinte que perde a audição e se torna surdo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Andréa Moraes. **A dama e o cavalheiro**: um estudo antropológico sobre envelhecimento, gênero e sociabilidade. Rio de Janeiro: Editora FVG, 2004.
- CALDAS, Ana Luiza. Narrativas de professores de surdos sobre a EJA no município de Porto Alegre/RS. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 2, p. 46-57, 2016.
- HUMPHRIES, Tom *et al.* Avoiding Linguistic Neglect of Deaf Children. **Social Service Review**, Chicago, The University of Chicago, December 2016.
- KARNOPP, Lodenir. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. **Revista Cadernos de Educação**, Pelotas, UFPel, v. 19, p. 155-174, 2010.
- LUNARDI, Márcia Lise. **A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial**. 2003. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – PPGEDU/UFRGS, Porto Alegre, 2003.
- PEREIRA, Mayane Carneiro Alves; SANTOS, Lúcia de Fátima da Silva; MOURA, Thais Norberta Bezerra de; PEREIRA, Layane Carneiro Alves; LANDIM, Maurício Batista Paes. Contribuições da socialização e das políticas públicas para a promoção do envelhecimento saudável: uma revisão de literatura. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v. 29, n. 1, p. 124-131, 2016.
- QUADROS, Ronice Muller de; LEITE, Tarcísio Arantes. Línguas de sinais do Brasil: reflexões sobre o seu estatuto de risco e a importância da documentação. *In*: STUMPF, M. R.; QUADROS, R. M.; LEITE, T. A. (Org.). **Estudos da Língua Brasileira de Sinais II**. Florianópolis: Insular, 2014. v. 1.
- SILVEIRA, Carolina Hessel. **O currículo de língua de sinais na educação de surdos**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- THOMA, Adriana da Silva; KLEIN, Madalena. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. **Cadernos de Educação**, Pelotas, FaE/PPGE/UFPel, p. 107-131, 2010.
- THOMA, Adriana da Silva. A inversão epistemológica da anormalidade surda na pedagogia do cinema. *In*: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Org.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 56-69.

3

*Bruna Fagundes Antunes Alberton
Ana Cláudia Fagundes Antunes*

CODA E AS SUAS DUAS LÍNGUAS:

**EXPERIÊNCIAS DE VIDA
DE MÃES SURDAS**

INTRODUÇÃO: O QUE SIGNIFICA SER CODA?

Este trabalho tem o objetivo de compreender o significado do termo Coda e conhecer experiências de vida de mães surdas. Para compreender o que essa sigla significa, primeiro é preciso traduzir do inglês: *Children of Deaf Adults*, ou seja, crianças que são filhas de pais surdos. Essa terminologia começou a ser utilizada na década de 1980 nos Estados Unidos para designar aquelas crianças que possuíam uma experiência específica em função do contato com dois mundos, surdo e ouvinte.

É importante compreender a experiência dessas crianças na forma como se constituem como sujeitos. Elas vivenciam duas realidades culturais de maneira paralela. De um lado, elas têm contato com o mundo surdo, em razão da convivência com seus pais, fazendo-as adquirir uma cultura marcada principalmente pela língua de sinais, por aspectos culturais surdos e pela comunidade surda. Ao mesmo tempo, as crianças têm contato com o mundo ouvinte, adquirem costumes, cultura e língua oral através da escola e demais ambientes sociais. O principal atributo que diferencia a experiência das crianças Coda das demais é a convivência com uma cultura ouvinte e uma cultura surda.

Para entender o que significa ser um sujeito Coda, é preciso ter em mente que a cultura surda, a língua de sinais e a experiência visual se relacionam de uma maneira específica. Como pontua Skliar (2012), a criança Coda está em contato com dois mundos, sendo preciso compreender sua experiência a partir do trânsito vivenciado entre tais realidades. De um ponto de vista, o Coda vivencia o mundo surdo como usuário da língua de sinais, compreendendo a experiência visual dos pais e os aspectos culturais que marcam a comunidade surda. Por outro lado, é usuário de uma língua oral-auditiva,

sendo considerado um sujeito bilíngue. O contato com essas duas realidades culturais faz com que exista um movimento constante entre duas maneiras de experienciar o mundo.

Há um mundo no qual o sujeito Coda vive suas experiências, um mundo que já está aí e que atravessa sua experiência. Dizer que o sujeito Coda vive entre dois mundos significa afirmar que sua experiência se constitui no contato e comunicação com as pessoas surdas através de Libras e através da fala com pessoas ouvintes. Nos questionamos como se constituem estas experiências que possuem tanto elementos particulares quanto comuns àqueles que habitam entre estes dois mundos. Nomeamos de 'dois mundos' diante da diferença que parece existir entre eles e que, ao mesmo tempo, institui modos específicos de experienciar o contato consigo mesmo e com os outros (Oliveira *et al.* 2022, p. 3).

Desde o nascimento, as crianças Coda têm contato com a língua de sinais, sendo esta a sua primeira língua. Imersas em uma experiência visual no contato com seus pais, elas adquirem a linguagem em uma modalidade visual-espacial. Por serem ouvintes, elas também estão expostas aos *inputs* linguísticos da língua oral, o que as torna bilíngues. O contato com a língua oral ocorre a partir do contato com os demais familiares ouvintes, na escola que frequentam, no contato com vizinhos e nas diversas situações sociais em que os Coda possam estar imersos. Além disso, por meio da televisão, rádio, internet, e todas as situações em que as informações sonoras tenham significado, a criança irá desenvolver a compreensão dos sons e da língua oral. Todavia, sempre estará exposta também à experiência visual dos pais surdos.

Outro aspecto relevante na compreensão da experiência desses sujeitos é a biculturalidade, ou seja, a exposição a duas culturas desde o nascimento. Ao observar os pais, desenvolvendo-se em meio à comunidade surda, a criança irá trocar informações que dizem respeito a essa comunidade e aos seus participantes.

Em contrapartida, o contato com a sociedade ouvinte irá trazer ao sujeito costumes e sentidos segundo o contexto das pessoas ouvintes. Certamente existem várias características que tornam cada uma das culturas em questão realidades que possuem sua riqueza e complexidade. Logo, conhecer e vivenciar ativamente essas duas culturas é o que chamamos de marca bicultural dos sujeitos Coda. No contato com os pais, com os amigos surdos de seus pais, com a comunidade surda e frequentando espaços onde há encontro de pessoas surdas, como as associações de surdos, a criança irá desenvolver suas habilidades linguísticas.

A noção de cultura aqui utilizada entende que os sujeitos dão sentido ao mundo de acordo com suas vivências e desejos e se relaciona com a construção da identidade dos grupos sociais. Como a cultura dos surdos está vinculada à língua de sinais e à experiência visual, entende-se que o Coda tem um tipo específico de relação com esses signos, por ser também partícipe da cultura ouvinte. Os Coda possuem a forma diferente dos surdos de se apropriar da leitura e da escrita, por exemplo.

E o que significa ter uma pessoa ouvinte que participa de modo tão próximo da cultura surda? Significa que, por meio da língua de sinais, os Coda desenvolvem uma experiência visual que os permitem compreender o modo de vida dos surdos, realizando trocas de informações relevantes e, assim, moldar uma identidade cultural específica. O desenvolvimento intelectual desses sujeitos ocorre entre duas culturas, todavia o contato com os pais surdos e a comunidade surda desempenha um papel determinante na forma como eles entendem o mundo. A troca de informações no ambiente da família, sendo realizada em língua de sinais, coloca em contato duas culturas e duas formas de entender o mundo.

A EXPERIÊNCIA DAS MÃES DE CRIANÇAS CODA

A partir de agora, apresentaremos experiências de duas mães surdas com seus filhos ouvintes, resgatando suas narrativas e perspectivas em relação à maternidade. Serão apresentadas três vivências, sendo os filhos um menino de 12 anos (Coda 1) e sua irmã de 8 anos (Coda 2), e, de outra mãe, uma menina que é filha única e tem 6 anos (Coda 3). As vivências em relação à criação dos filhos foram compartilhadas por nós, autoras deste texto, enquanto mães de crianças ouvintes, dando exemplos sobre a especificidade de seu desenvolvimento.

O primeiro relato indica que o casal surdo optou por deixar que a criança percebesse naturalmente a diferença que estava envolvida no contexto familiar. É relatado que o casal nunca chamou a atenção dos filhos para o fato de eles serem surdos, pois não acharam conveniente que a surdez fosse explicada a eles. Mesmo assim, percebeu-se que muito cedo a criança já dava indícios de que compreendia bem a diferença dos pais.

Em relação à Coda 3, o exemplo que se destaca é que, ainda bebê, por volta dos 3 ou 4 meses, a menina já demonstrava tentativas de comunicação através de toque para chamar os pais. Durante a noite, com o berço posicionado junto à cama dos pais, o bebê começou a chamar a atenção com toques, usando as mãos e os pés, para que os pais da criança despertassem. Essa percepção é relatada em relação às três crianças, sugerindo que a construção de uma experiência significativa em relação à comunicação com os pais já estava presente desde muito cedo.

É perfeitamente possível que os pais surdos usem a língua de sinais para conversar com seus filhos desde bebês. Mesmo sendo ouvintes, eles conseguem acompanhar visualmente e se adaptar

à língua de sinais. Por exemplo, mostra-se um copo d'água e faz-se o sinal de água. Repetindo o sinal, a criança se apropria dessa informação. Percebeu-se que, por volta dos 9 meses de vida, o bebê Coda 1 já sinalizava ÁGUA¹⁰. A sinalização era produzida sem a intervenção dos pais no sentido de corrigir o bebê. Entendeu-se não ser necessário corrigir a criança, pois ela aprende naturalmente. No caso de Coda 1, ele cresceu e passou a sinalizar ÁGUA corretamente. Algo similar ocorre com um bebê ouvinte, que produz balbucios e eventualmente aprende a forma adequada de falar. Ele produzia os sinais de ÁGUA, de MAMÃE¹¹ e de PAPAI¹². Temos registro fotográfico dos três sinais.

Figura 1 - Representação dos sinais produzidos pelos Codas 1 e 2



Fonte: Registro das autoras (2023).

As crianças tinham consciência de que os pais eram pessoas surdas, apesar de não falarem muito sobre o assunto. No convívio cotidiano, era natural a forma como se comunicavam

- 10 A mãe surda faz o sinal de água usando uma configuração de mão diferente, porém, na mesma locação e mesmo movimento do sinal de água, indicando que a criança produzia um balbucio.
- 11 Mostra como a criança balbuciava, ao manter a configuração de mão e movimento e variando na locação.
- 12 O sinal era produzido em um local próximo do sinal da Libras, mas variava em relação à configuração de mão.

em Libras, utilizando somente os sinais sem o apoio da oralização. Não gritavam, não utilizavam a voz de nenhuma maneira para chamar a atenção, apenas tocavam nos pais quando queriam a atenção deles. Quando o forno de micro-ondas disparava o alarme, avisavam os pais, bem como em momentos triviais como um avião passando no céu e fazia barulho. Quando tinham fome, quando estavam sentindo algum mal-estar ou quando desejavam sair para passear, sinalizavam normalmente aquilo que precisavam.

Refletir sobre a convivência em uma família cujos pais são surdos e os filhos são ouvintes requer compreender que os sons e a visão estão em uma relação diferenciada. Em relação à Coda 3 foi verificado que a percepção em relação à surdez dos pais ocorreu também muito cedo. Houve uma situação em que a criança, na época com 1 ano de idade, estava no quarto dormindo quando, no cômodo ao lado, uma xícara caiu e se despedaçou, gerando um barulho alto. Apesar do som alto, a criança continuou a dormir. Sugere-se que o bebê já havia internalizado a forma dos pais de lidarem com os sons e, por isso, não foi dada importância para o ocorrido.

Quanto ao uso da comunicação oral com pessoas ouvintes com quem a criança tem contato, seja na escola, na rua ou os familiares ouvintes, como tios, avós, *etc.*, verificou-se que, nos três casos, as crianças Coda desenvolveram muito cedo as habilidades comunicativas. Os sujeitos aprenderam a conversar com fluência e adquiriram as estruturas adequadas na Língua Portuguesa. O bilinguismo que eles vivenciam permite o rápido desenvolvimento da atenção tanto visual como auditiva. Os avós das crianças moram em locais distantes, por isso foi preciso que utilizassem videochamadas para manter contato e conversar, o que fizeram com facilidade. Com o passar do tempo, viu-se que desenvolveram habilidades comunicativas suficientes para conversar normalmente com qualquer pessoa, mesmo fora do convívio familiar, não sendo necessário uma atenção maior para que aprendessem a falar em português.

Em função dessas questões, afirma-se novamente que são crianças com uma vivência bilíngue e bicultural.

Quanto às habilidades em língua de sinais, percebeu-se que as crianças desenvolveram maior fluência em língua de sinais por volta dos 3 ou 4 anos. Apesar de ainda não serem alfabetizadas, já conheciam o alfabeto datilológico, embora não pudessem ainda formar palavras. Foi nesse período também que se verificou que os sujeitos utilizaram estratégias para descrever aquilo que não havia ou quando o sinal era desconhecido por eles. Para fazer essas descrições, eram utilizados gestos, classificadores, expressões faciais e corporais. Um exemplo foi quando Coda 3 queria comunicar sobre um desenho animado que não possuía sinal específico. A estratégia utilizada foi a descrição detalhada e rica em imagens para se fazer compreender.

MUNDO OUVINTE/ESCOLA/SOCIEDADE OUVINTE/LÍNGUA PORTUGUESA

Percebeu-se que Coda 3 possui um alto nível de consciência sobre o contexto vivenciado pelos pais surdos. Isso se evidenciou nas reuniões de pais na escola, na qual a criança demonstra se sentir mais tranquila quando há intérprete de Libras para que os pais acompanhem o que é discutido. Ela visivelmente se sente satisfeita quando os pais podem participar da reunião. Outro aspecto é a segurança que Coda 3 demonstra quando apresenta os pais aos colegas de aula, informando a todos que seus pais são surdos e que há a presença de um intérprete de Libras. Ela também se mostrou animada em ensinar alguns sinais básicos para os colegas, como OI, EU AMO VOCÊ e TCHAU, algo que foi bem recebido por eles.

Quanto à Coda 1 e Coda 2, destaca-se o exemplo do dever de casa. Os dois sujeitos pedem ajuda para realizar as tarefas da escola, sendo que a escrita em Língua Portuguesa é muito importante para eles. Comprendemos que, em algumas famílias, os pais surdos não dão a devida atenção a esse momento de ajuda nas tarefas, preferindo pagar aulas de reforço ou transferir essa responsabilidade para algum outro familiar ouvinte.

CODA COMO SUJEITO BILÍNGUE E BICULTURAL

É interessante perceber que as crianças aqui analisadas, quando vão visitar algum familiar, sentem-se à vontade para conversar em Português e em Língua de Sinais, fazendo a mudança de registro de forma natural. Da mesma forma, quando visitam a associação de surdos, fazem-no com tranquilidade, aceitando sem ressalvas o programa ao lado dos pais. Expressam que gostam de conversar em língua de sinais e que se divertem com outras crianças Coda que também frequentam esse espaço.

São crianças adaptadas a essa diferença de culturas. São, portanto, biculturais, pois transitam pelas culturas surda e ouvinte com facilidade. Fazem amizades com ouvintes e com surdos, desenvolvendo consciência dos contextos de cada espaço e adaptam sua forma de falar, escolhendo a língua mais apropriada para cada situação. São bastante observadoras e curiosas, algo que se verifica quando observam os adultos conversando entre si e eventualmente desconhecem algum sinal. Em uma situação, por exemplo, Coda 3 não conhecia o sinal do clube Sogipa, que apareceu em uma conversa entre adultos. Ela perguntou o que o sinal significava.

Em alguns momentos, os pais precisam ter cuidado ao conversar certos assuntos em suas presenças, pois os filhos são muito observadores. Por isso, em vários momentos é preciso sinalizar de maneira “disfarçada” para manter a conversa apenas entre os adultos.

Por fim, destaca-se que a maneira como as crianças Coda se comunicam em língua de sinais é diferente das demais pessoas ouvintes, expressando naturalidade e leveza na forma de sinalizar. Enquanto um aprendiz ouvinte de língua de sinais geralmente irá utilizar os sinais de maneira não contextualizada, os Coda são capazes de utilizar os sinais de maneira adequada à situação de comunicação, conforme apontado por Quadros e Karnopp (2004) e Brito (1995).

MEDIAÇÃO/TRADUÇÃO

É comum que os Coda assumam o papel de intérprete de língua de sinais desde muito cedo. Esse fato, apesar de ser algo a ser encarado com muita cautela, é algo relatado por filhos ouvintes de pais surdos como uma decorrência natural do desconhecimento sobre a surdez e pela falta de opções dos Coda a não ser assumir esse lugar de mediação. Em diversas situações, as pessoas ouvintes têm a tendência a se dirigir à criança pelo simples fato de ela ser ouvinte, ignorando se tratar de uma criança. Mesmo na escola em que os Coda estudam, quando os professores precisam falar com os pais desses alunos, solicitam a mediação das crianças na comunicação.

Em uma situação ocorrida com a Coda 3, duas colegas da escola foram fazer uma visita e, em determinado momento, queriam comer pipoca. Coda 3 ensinou-lhes a dizer em Libras aquilo que desejavam e, depois de um tempo de treino para que sinalizassem corretamente, as colegas conseguiram pedir o que queriam em Libras, dispensando a mediação/tradução.

São nas convivências, no cenário cotidiano, que os sentidos e as operações tradutórias vão sendo exigidas dos sujeitos envolvidos nas relações de grupo, desafiando linguagens e articulando a língua dentro dos laços culturais. Os Coda, desde a sua tenra idade, aprendem que nem sempre o princípio de equivalência linguística é possível, trata-se de mundos diferentes e que tornam abissais as diferenças (Quadros; Massutti, 2007, p. 248).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, é preciso lembrar que as experiências das crianças Coda são diversas, sendo impossível prever como a identidade de cada criança irá se constituir. Seja em razão das características da família ou da própria criança, muitas são as formas de vivenciar esse contato entre duas culturas e articular os dois mundos. Citamos uma reflexão compartilhada por Lucas, um Coda que relata sua experiência como filho de pais surdos: *Para mim é impossível resumir em poucas palavras o que significa ser Coda. São tantas as situações, tantas as experiências. Mas, resumidamente, posso dizer que é sempre um motivo de orgulho para mim estar junto aos surdos, frequentar a associação nas sextas-feiras e estar junto com essa comunidade.*

REFERÊNCIAS

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma Gramática de Línguas de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

OLIVEIRA, Ana; JOCA, Terezinha; MUNGUBA, Marilene; BLOC, Lucas. Entre “Dois Mundos”: A Experiência Viva do Sujeito CODA. **Revista Educação Especial**, v. 35, 2022.

QUADROS, Ronice Müller; KARNOPP, Lodenir. **Língua de Sinais Brasileira**: Estudos Linguísticos. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller; MASSUTTI, Mara. Cotas brasileiros: Libras e Português em zonas de contato. *In*: QUADROS, Ronice Müller; PERLIN, Gladis (Org.). **Estudos surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. *In*: SKLIAR, Carlos (Org.). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 7-32.

4

*Juliana de Oliveira Pokorski
Luciana Rodrigues de Medeiros*

**TRAJETÓRIAS
DOCENTES:
ENTRE TORNAR-SE SURDA
À DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

INTRODUÇÃO

[...] a surdez é uma presença no corpo daquele que não ouve. Uma presença que agrega valor de pertencimento a uma comunidade linguística em particular, que compartilha uma forma de vida surda (Vieira-Machado; Lopes, 2016).

Para iniciar este texto, valemo-nos das palavras de Vieira-Machado e Lopes (2016, p. 636) na apresentação da seção temática *Educação de Surdos: desdobramentos filosóficos, linguísticos e pedagógicos*, publicada pela revista *Educação & Realidade*, de modo a destacar que nestas páginas compreendemos que, embora os corpos surdos tragam marcas de histórias de correção, ao longo de sua história a surdez também foi condição primordial para identificação de um grupo, que se centraliza na experiência visual e na língua de sinais.

Como é bem sabido, desde a última década do século passado até o presente, os surdos vêm em um crescente gradiente de conquista de seus direitos. Hoje, além de terem a língua de sinais reconhecida como língua dos surdos brasileiros, formam-se em distintos cursos nas universidades brasileiras, prestam concursos públicos, ensinam a sua língua para interessados em aprendê-la, orientam pesquisadores que estão iniciando suas vidas acadêmicas nas universidades, participam ativamente da produção bibliográfica sobre os sujeitos surdos, militam nas ruas, fazem políticas, definem práticas educacionais, exigem intérpretes de qualidade nas instituições, etc. (Vieira-Machado; Lopes, 2016, p. 635).

Dentre as importantes conquistas apontadas pelas autoras, o reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em nível nacional, no ano de 2002, e a regulamentação da Lei através do Decreto 5626/2005 recebem centralidade. Em meio às diversas ações previstas pelo referido decreto, destacamos, neste texto, o seu Art. 3º, que versa sobre a inserção obrigatória da disciplina de Libras nos currículos dos cursos de formação de professores e nos cursos de Fonoaudiologia.

A existência da disciplina de Libras nas universidades, no entanto, para além de possibilitar a difusão dessa língua em níveis sem precedentes, trouxe para dentro do espaço acadêmico um número relevante de docentes surdos, que mobilizam encontros de saberes, experiências, línguas e até mesmo modificam a própria dinâmica do ambiente universitário. A presença de docentes surdos no Ensino Superior provoca uma série de reações devido às diferenças culturais e linguísticas, que acarretam em consequências tanto para surdos como para ouvintes. A entrada desses docentes no ambiente universitário, como descreve Flaviane Reis (2015) em sua tese, fortalece a comunidade surda, ao possibilitar a afirmação de suas identidades enquanto docentes e pesquisadores.

Flaviane Reis destaca que, até 2015, havia 174 professores surdos em instituições públicas de Ensino Superior em todo o Brasil. Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 2023, ano em que este texto é produzido, 11 docentes surdos atuam, sendo a maioria deles vinculada à Faculdade de Educação (FACED), onde a disciplina de Libras é ministrada para todos os cursos da universidade.

Foi na FACED que tivemos os primeiros docentes surdos da universidade, e é o espaço onde até hoje temos o maior número de servidores surdos lotados. O prédio que é o símbolo da educação dentro da nossa universidade é azul, mesmo azul que simboliza o orgulho da comunidade surda¹³. A cor pode ser uma coincidência, mas o apoio em defesa da educação bilíngue e da presença dos surdos no meio acadêmico é um fato.

Na década de 1990, as primeiras mãos começaram a se movimentar dentro desse prédio azul, local que testemunhou marcos significativos na história dos surdos no Brasil. O Núcleo de Pesquisas

13

Segundo o site <https://setembroazul.com.br>, a simbologia faz referência à Segunda Guerra Mundial, quando as pessoas com deficiência, e portanto os surdos, eram sinalizadas com uma faixa azul no braço. Essa marca histórica de sofrimento hoje é encarada como símbolo de orgulho e resistência pela comunidade surda.

em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES) surgiu como um dos pioneiros no campo dos Estudos Surdos (Lopes, 2017). O fortalecimento das pesquisas do grupo, articulado à consolidação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), reuniu em um mesmo território um movimento que tomou força nacional e internacional com a realização do III Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para surdos, em 1999.

Esse congresso, realizado na UFRGS, reuniu tanto ouvintes quanto representantes surdos de várias partes do Brasil e do exterior, marcando um ponto crucial na história da comunidade surda. Ele levou ao desenvolvimento de políticas públicas e iniciativas para melhorar o acesso à educação. Um destaque desse evento foi a criação coletiva do documento *Que educação nós surdos queremos?*, que reivindicava direitos e políticas educacionais bilíngues.

A FACED - UFRGS desempenhou um papel importante nesse cenário, formando a primeira mestre e doutora surda do Brasil, Gladis Perlin, e, posteriormente, abrigando um polo do Curso de Letras - Libras a distância, um dos primeiros cursos de formação de docentes e intérpretes de Libras em nível superior.

A FACED também é o cenário a partir do qual produzimos o presente texto, no qual observamos a presença de três mulheres surdas na Faculdade de Educação da UFRGS e sua trajetória até a chegada nesse espaço. O objetivo deste estudo é analisar narrativas que descrevem como essas mulheres se tornaram professoras na UFRGS, identificando aspectos comuns e singulares de suas jornadas. Ao lançar luz sobre essas trajetórias de vida, destaca-se a influência da escolarização em suas carreiras, bem como as percepções das docentes sobre identidades e culturas surdas no Ensino Superior.

Para a produção dos dados, utilizaram-se materiais públicos, como teses, dissertações e vídeos oriundos de projetos de extensão. O contexto legal e conquistas recentes das comunidades surdas foram consideradas nesta análise qualitativa. As histórias de vida

das docentes ofereceram reflexões sobre como as conquistas legais impactam suas vidas e nos fornecem uma lente para pensar tantas outras formas de existência surdas.

NARRATIVAS SURDAS: UM RECORTE

*Quem não tem, por acaso, voz? Quem não grita?
Não, não é dar a voz: é escutá-la ali, onde já se fazia presente
(Skliar, 2019).*

Novamente escolhemos algumas palavras que introduzem nossa escrita, como um convite a perceber o valor de olhar para as narrativas de si produzidas pelas pessoas surdas. Não no sentido de dar voz a essas narrativas, mas sim dar-lhes centralidade, atenção, colocá-las em foco, dar espaço para que sigam dizendo, reverberando.

O presente artigo baseia-se em uma pesquisa (Medeiros, 2022) realizada durante o período de isolamento devido à pandemia de Coronavírus. Durante esse tempo complexo houve aumento significativo em seminários, palestras e cursos virtuais, que se tornaram importantes espaços para o compartilhamento de saberes e narrativas.

O artigo concentra-se na análise de narrativas de três professoras da FACED: Bianca Ribeiro Pontin, Camila Guedes Guerra e Erika Vanessa de Lima Silva. A escolha por essas três docentes se deu em decorrência de alguns critérios: todas estão lotadas na FACED e realizaram a sua pós-graduação nessa mesma instituição, além disso todas produziram narrativas em entrevistas de projetos de extensão que subsidiaram a presente pesquisa.

Para a busca das narrativas para análise, utilizaram-se vídeos de diversos projetos de extensão desenvolvidos por docentes da UFRGS nesse período pandêmico: *Setembro Azul: narrativas de surdidades*; *Mudança de Estado: na busca de uma educação em língua de sinais como L1*; *Quartas Online na FACED: presenças Surdas na UFRGS: conquistas, desafios e sonhos*; *Diálogos com surdos pesquisadores: produções surdas na UFRGS*. Além desse vasto material virtual, também nos subsidiaram as análises das teses e dissertações das três docentes surdas escolhidas.

O projeto *Setembro Azul: narrativas de surdidades*, liderado pela professora Bianca Pontin em setembro de 2021, consistiu em três encontros mediados por Bianca, Camila e Erika. Esses encontros exploraram as experiências surdas em contextos acadêmicos no cotidiano e a relação dos surdos com o mundo. O objetivo do projeto foi divulgar aspectos da cultura e história do povo surdo e da Libras.

O projeto *Diálogos com surdos pesquisadores: produções surdas na UFRGS*, coordenado por Erika Vanessa em 2020, visou compartilhar conhecimentos gerados por acadêmicos surdos com a comunidade acadêmica e o público em geral. Além de apresentar a produção acadêmica surda em níveis de pós-graduação, o projeto serviu como espaço para compartilhar experiências entre os participantes, abordando os desafios e oportunidades de ser um pesquisador surdo.

Os vídeos do Quartas na FACED Online são uma adaptação para o virtual do projeto Quartas na FACED¹⁴, que se constitui por palestras, mesas-redondas e debates envolvendo temáticas relevantes para a formação docente. Em setembro de 2021, versou sobre a temática *Presenças Surdas na UFRGS: conquistas, desafios e sonhos*, em que as participantes, professoras e estudantes surdas da

14

Mais informações podem ser encontradas no site <https://www.ufrgs.br/faced/quartasnafaced/>. Acesso em 25 abr. 2022.

pós-graduação abordaram a história de conquistas do movimento surdo e a relação da FACED na defesa dos seus direitos.

Nos vídeos do projeto *Mudança de estado: Na busca de uma educação em língua de sinais como L1*, produzidos em 2021 sob a coordenação geral do professor Cristiano Vaz, é possível encontrar relatos mais intimistas de pessoas surdas que vieram de outros estados para o Rio Grande do Sul em busca de uma educação que respeitasse a sua primeira língua. Por meio de narrativas detalhadas do caminho que percorreram desde a descoberta do ser surdo até o momento em que se encontram em um ambiente que reconhece e utiliza a língua de sinais, o projeto possibilitou o compartilhamento de narrativas que têm em comum a busca pela formação e pela comunicação que ultrapassa fronteiras.

A simples apresentação dos materiais utilizados na produção dos dados deste estudo revela o impacto significativo da presença da comunidade surda no ambiente acadêmico. Essa influência se estende a todos os pilares da vida acadêmica: no ensino, a língua de sinais desempenha um papel fundamental; na extensão e na pesquisa, tópicos relacionados à comunidade surda e à educação de surdos ganham maior destaque e atenção.

Foi notável perceber que, nas narrativas desses vídeos, havia várias semelhanças, a ponto de, por vezes, um trecho de uma fala poder ser facilmente associado ao relato de qualquer uma das participantes. Essa uniformidade nas narrativas e a descrição de sentimentos e situações tão semelhantes apontam para uma circunstância interessante: apesar de serem indivíduos distintos, todas compartilham a experiência de serem surdas em um mundo predominantemente voltado para ouvintes, o que deixa marcas profundas em sua forma de interagir com o mundo.

Essas recorrências na vida dos surdos estão relacionadas ao fato de que “[...] a maioria dos surdos tem pais ouvintes, e a maioria

desses pais não utiliza a língua de sinais. Portanto, muitos surdos não têm acesso à língua visual durante seu crescimento, o que dificulta a obtenção de informações em seu ambiente doméstico” (Holcomb, 2011, p. 140). Nesse sentido, a cultura surda se apresenta como uma resposta, entre outros aspectos, para enfrentar de maneira eficaz um mundo habitado por pessoas cujas experiências são diferentes das suas.

Este estudo se concentra nas semelhanças e diferenças nas trajetórias das professoras surdas, reconhecendo-se a importância de abordar suas individualidades para desafiar estereótipos e destacar os aspectos compartilhados na cultura e comunidade surda.

Bianca, por exemplo, foi criada por uma mãe surda, com quem conversava em Libras desde criança, e uma avó ouvinte. Usa aparelho auditivo desde os seis anos de idade e seus relatos expressam seus anseios em ser surda vivendo experiências entre os ouvintes. Tanto Erika quanto Camila, por outro lado, cresceram em uma família inteiramente composta por ouvintes, na qual ninguém sabia Libras, e passaram pelo processo compulsório de oralização, desde muito jovens.

Bianca é uma presença surda na UFRGS desde 2009, possui graduação em Letras-Libras, formação também compartilhada por Erika. Em sua tese de doutorado em Educação, conta um pouco sobre a experiência na comissão de políticas afirmativas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), programa este, que desde 2017, conta com reserva de vagas para negra(os), indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência, travestis e transexuais, e surdas/surdos¹⁵.

15 Os surdos passam a ser citados como um grupo específico, deixando de ficarem subentendidos como pessoas com deficiência, somente no edital de seleção do ano de 2020, proposto a partir da resolução 001/2019 (Pokorski, 2020).

A professora Erika, vinda de Maceió, percorreu um longo caminho até seu mestrado na UFRGS. Sua trajetória inclui momentos conturbados em escolas de inclusão, mudança sozinha para o Rio Grande do Sul em busca de um ensino bilíngue, graduação em Pedagogia e Letras-Libras. Sua dissertação, que teve como tema narrativas de professores surdos sobre a escrita de sinais, traz diversas análises acerca da educação escolar bilíngue para surdos.

A professora Camila, que também se mudou do Nordeste para o Rio Grande do Sul em busca de uma educação bilíngue, conta com uma trajetória semelhante à da professora Erika. Após seu primeiro contato com a comunidade surda, no último ano do seu Ensino Médio, começou a aprender Libras. A partir de então surgiu-lhe a vontade de cursar uma graduação em uma universidade com acessibilidade e foi-lhe apresentada a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), onde se formou bacharel em Sistemas de Informação.

Formada em Sistemas de Informação e atualmente doutora em Educação pela UFRGS, Camila tem como tema de suas pesquisas o uso de plataformas de ensino digital por surdos. Em sua dissertação, teve como foco o curso de Letras-Libras na modalidade à distância oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e no seu doutorado teve por objetivo contribuir para a ampliação de padrões de acessibilidade *Web*.

Os currículos das professoras refletem suas experiências de vida, influenciando suas escolhas de pesquisa e áreas de atuação. A presença surda no ambiente acadêmico é politicamente relevante e busca promover mudanças nas vidas das novas gerações surdas. Como docentes e pesquisadoras, as pessoas surdas estão modificando o cenário acadêmico, introduzindo a Libras e a comunidade surda, seja como objeto de estudo ou público-alvo de projetos e atividades de extensão.

EDUCAÇÃO ESCOLAR: DA EXPERIÊNCIA DISCENTE AOS MODOS DE SER DOCENTE EM UMA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

A vivência escolar destacada nas narrativas é muito parecida. Uma escolarização marcada por um ensino oralizado no qual a comunicação plena e o aprendizado eficaz não existiam, tal como fica evidenciado no excerto a seguir:

Fiquei em recuperação sem saber o significado disso. Fui à escola para me despedir, o professor me disse: 'por que tu não veio fazer a prova?'. Eu respondi que já tinha feito tudo. E ele, 'mas tu está de recuperação'. E eu, 'o que é recuperação?'. Silêncio, os colegas ficaram brabos com o professor e ele olhou para mim, balançou a cabeça e disse: 'tudo bem. Não precisa mais fazer. Boas férias!'. Então, passei de ano! Naquele momento entendi que não havia passado, que eu tinha mais uma chance e que, por problemas de comunicação, ele ficou com pena de mim. Um misto de raiva e alívio. Raiva por não ter entendido e alívio por ter passado (Pontin, 2021, p. 23).

Esse processo de escolarização disfuncional produziu prejuízos, como no caso da professora Erika, que, da terceira até a oitava série, estudou em escolas que não possuíam intérpretes, nem colegas surdos. A falta de uma metodologia adequada fazia com que se colocasse na estudante a culpa pelo não aprendizado, dessa forma Erika demorou 16 anos para concluir o Ensino Fundamental.

Eu sempre via todos passando de série enquanto eu continuava na mesma. Eu não entendia o motivo e ninguém me explicava. Só depois de adulta eu fui entender que na verdade não é porque eu repetia de ano e sim porque o conteúdo era ensinado de forma oral, então um ano era usado para me acostumar com a oralidade e, o segundo ano, para realmente aprender a disciplina (Erika - vídeo Mudança de estado)

A falta de uma convivência com modelos surdos lhes impossibilitava de enxergar a si mesmas no futuro como sujeitos completos, como profissionais, ou até mesmo como adultas surdas, como relata Erika no excerto a seguir:

Tinha medo inexplicável (pânico). Só conhecia os colegas surdos. Não conhecia nenhum adulto surdo, então achava que surdos não ficavam velhos e morriam cedo (Erika - vídeo Mudança de estado).

Esse sentimento de inferioridade também era produzido pelas práticas escolares por elas vivenciadas, marcadas por processos no qual uma educação de fato inclusiva, e que levasse em conta as especificidades surdas, não lhes era garantida. Nesse sentido, Graciele M. Kraemer (2017, p. 94), ao fazer um resgate sobre as políticas de educação para as pessoas com deficiência no Brasil, ressalta que “[...] as ações voltadas para a integração das pessoas com deficiência estavam pautadas em práticas normalizadoras que objetivavam capacitar esses sujeitos para o convívio social”. Essas ações, muito mais do que pensar nos processos de aprendizagem, eram pautadas em práticas de correção que tinham por objetivo que se alcançasse um padrão, que no caso dos surdos era o padrão ouvinte. Esse modelo de educação, evidenciado em diversos relatos das três professoras aqui apresentadas, produziu um sentimento de incompletude, que perdurou e afetou diversas áreas da vida, deixando evidente o quanto os processos de exclusão eram acentuados.

A falta de representatividade, ou de pares surdos com quem pudessem compartilhar experiências na escola, fazia-lhes tentar se encaixarem em lugares que não lhe serviam, a fim de se sentirem mais integradas e mais próximas do padrão que lhes era imposto. Submetidas à hegemonia cultural ouvinte, as pessoas surdas por vezes anulam sua identidade em busca de uma aceitação que, em muitos casos, como no relato da Bianca, só as insere no ambiente, mas sem reconhecer e valorizar as suas diferenças.

Sei que participei de um minicoral da turma, cantei música sem saber a letra, o significado e sem soltar a voz. Mas, quando eu soltava a voz, alguém sorria ou ria, e assim me fazia calar e continuar atuando. Quando eu estudava nas séries iniciais, não se falava em inclusão, e sim em integração (Pontin, 2021, p. 20).

Ao surgir a pergunta sobre as marcas de uma escolarização que sempre lhe dizia que demorava mais para aprender, Erika responde que são marcas que existem até hoje, apesar de toda superação. Essas feridas, abertas desde a infância, tornaram-se apenas marcas no momento em que a sua família aceitou a sua mudança para o Rio Grande do Sul, quando, segundo ela, sua vida mudou.

No relato a seguir ela conta como descobriu a possibilidade de cursar uma graduação e como foi o processo até a sua família apoiar a sua decisão de mudar de estado em busca de dar continuidade a seus estudos:

Em janeiro de 2000 teve um congresso em Maceió e foi onde eu conheci o Ricardo Sander. Ele contou sobre o funcionamento de escola de surdos, que tinha desde o ensino básico até o ensino médio, falou sobre surdos na faculdade e eu pensei 'Surdos na faculdade? Eu não acredito!'. A fala dele mudou meu caminho. No final do evento fui falar com ele e perguntei mais sobre a escola Concórdia. Ele gentilmente me passou o contato da escola e de noite eu já fui falar com meus pais. 'Lá no Sul? Extremo sul do país?'. E eu tentando explicar que o Ensino Médio não bastava pra mim. Eu queria fazer faculdade também. Eu já estava nervosa, pedindo a Deus para que me ajudasse, pois eu sofri todo meu Ensino Fundamental. Fui até a oitava série sem suporte nenhum. Tive que ficar insistindo que eu queria muito, pois ninguém da minha família apoiava. Tive que falar muitas vezes que era algo muito importante pra mim. [...] Levei meus pais para conversar com o Ricardo e, ouvindo dele, eles levaram mais a sério (Erika - vídeo Mudança de estado).

Erika e Camila viajaram ao Rio Grande do Sul em busca de ensino de qualidade, mas essa jornada se revelou muito mais do que a busca por conhecimento. A educação, sob a perspectiva da diferença linguística, não apenas as enriqueceu academicamente, mas também as empoderou e libertou. O estado se tornou um refúgio afetuoso e acolhedor, onde a diferença linguística era celebrada.

Erika, vinda de escolas oralistas em Maceió, enfrentou inseguranças antes de encontrar em Porto Alegre, na escola Concórdia¹⁶, um ambiente onde a Libras era a língua primária. Essa mudança proporcionou-lhe confiança e conforto, tornando a escola um lugar acolhedor. O reconhecimento de sua língua primária e a comunidade acessível fortaleceram sua identidade surda. A educação se tornou uma ferramenta emancipatória e um meio de abraçar suas identidades surdas com orgulho e confiança.

Quando minha mãe me falou que aqui no Rio Grande do Sul tinha faculdade, ULBRA, intérprete, aquilo tudo se ampliou e eu pensei na hora 'Eu quero isso pra mim agora', e valeu muito a pena essa mudança. [...] Se eu tivesse ficado lá eu nem sei dizer como seria a Camila de hoje. Talvez eu tivesse um trabalho bem simples, uma vida ruim, sem condições financeiras de ter uma família (Camila - vídeo Mudança de estado).

O acesso à universidade, no entanto, nem sempre foi uma realidade para as pessoas surdas, que em instituições privadas por vezes tinham que, além de pagar a mensalidade normal do curso, custear intérprete particular. Na ULBRA não era necessário pagar intérpretes, mas o aumento na demanda sobrecarregou o sistema, resultando em estudantes surdos fazendo menos disciplinas.

Na UFRGS, ainda hoje os surdos vivenciam situação semelhante, uma vez que não há intérpretes suficientes para atender à crescente demanda com a presença de surdos na graduação, pós-graduação e na docência universitária. Cabe salientar que a vida acadêmica é muito maior do que apenas a sala de aula, assim intérpretes são necessários por exemplo em reuniões de departamento, atividades de pesquisa e extensão, bem como eventos de diferentes ordens na universidade.

16

A escola especial ULBRA Concórdia, que possuía turmas de Educação Infantil até os anos finais do Ensino Médio, foi referência na educação bilíngue de surdos no Brasil. A instituição, pioneira no ensino de Libras na América do Sul, que estava em funcionamento há mais de 50 anos, fechou no final de 2020 por falta de recursos.

Por outro lado, há relatos, como o de Bianca, apresentado a seguir, que destacam o valor do acesso ao conhecimento acadêmico, o que só é possível graças à presença da Libras nesse ambiente.

Foi ali que aprendi como me identificar perante o mundo numa perspectiva socioantropológica cultural de forma mais ampla. Entendi que, ser surda, é diferente de ser deficiente auditiva, e que isso é um direito à vida, um outro modo de ser, uma coisa boa. Curei-me da deficiência (Pontin, 2021, p. 23).

A possibilidade de olhar criticamente para a sua própria identidade, agora criando sua própria narrativa, onde são protagonistas, fortalece-as. A academia proporciona um ambiente de empoderamento, no qual o contato com outros surdos, e também com pesquisas que embasam pensamentos que os olham a partir de uma nova perspectiva, retira-as do local de inferiorização que os processos de escolarização as colocaram e as elevam a um ambiente que proporciona prazer e realização pela aprendizagem. Esse argumento é reforçado pelo artigo *Minha língua, minha história, meu processo de escolarização: narrativas de si e docentes surdos* (Da Rocha; Fagundes, 2019, p. 15).

A universidade foi para eles a realização de vários sonhos, uma vez que estavam vivenciando o Ensino Superior, socializando, interagindo e compartilhando experiências entre pares que se compreendiam pela língua, numa relação de autonomia linguística e acadêmica. Depois de tanto tempo dependentes de ajuda dos colegas, da 'piedade e/ou incompreensão' do professor, finalmente os professores surdos se sentiam protagonistas de sua formação.

Camila, que chegou ao Rio Grande do Sul tendo a fala oral como principal forma de comunicação, comenta sobre o encantamento de ter surdos em diversos cursos, todos sinalizando, quando veio estudar na ULBRA. Sua fluência em Libras, segundo ela, mesmo na fase adulta, deu-se de maneira natural, enquanto conversava com amigos e colegas surdos:

Eu era muito oralizada e depois que eu fiz um curso de língua de sinais eu fui lendo e aprendendo. Comecei a namorar e meu namorado dizia 'Pra quê fazer curso de Libras? Conversa com outros surdos e você vai adquirindo a língua'. Então cancelei o curso e fui bater papo (Camila - vídeo Mudança de estado).

Ainda sobre a sua experiência com a língua de sinais, no vídeo Mudança de Estado, em que atuava como mediadora, Camila produz uma metáfora, na qual afirma que a língua de sinais possibilita a liberdade, funciona como uma chave que abre uma gaiola e com isso os pássaros (os surdos) podem voar livres, o sofrimento, a angústia, presa no âmagô do sujeito, dispersa-se.

A metáfora produzida pela docente é fortalecida quando pensamos que é justamente através da Libras que os surdos afirmam o seu espaço no ambiente universitário. A presença surda é, portanto, destacada por uma presença de língua e não por uma ausência de sentidos.

Sobre esse aspecto, destacamos uma frase de Bianca, proferida a uma fonoaudióloga, quando ela questiona sobre quando Bianca teria perdido a audição. A frase nos auxilia a pensar sobre o quanto ser surdo não tem relação estrita a uma perda, mas a um modo de existência:

'Quando tu perdeu a audição?' Respondi: 'nasci!!'. Ou seja, eu não perdi. Ela ficou pensativa e depois disse que gostou da resposta. Pois é, nasci assim. Sou surda! (Pontin, 2021, p. 26).

Embora não exista uma perda intrínseca a ser surda, os modos como a sociedade lida com a surdez podem acarretar em prejuízos. Para os que conseguem ingressar na universidade, por exemplo, muitas vezes há o peso de carregar consigo um ensino disfuncional que, como no caso da Erika, durou 16 anos. Esses sujeitos adentram o ambiente universitário em condições iniciais de desigualdade,

com as inseguranças e dificuldades, de terem tido um processo de escolarização em que suas capacidades eram colocadas em dúvida, impressas em seu ser.

O processo escolar vivenciado, as experiências ao longo da vida também afetam as escolhas profissionais, e até mesmo temáticas de pesquisa e caminhos traçados na vida universitária, seja como discentes ou docentes. Ser professora surda em uma universidade, lugar em que se produz conhecimento sobre a educação de surdos, a língua de sinais, e até mesmo sobre o próprio sujeito surdo, gera impactos que são possíveis de serem vistos de maneira mais imediata, com a produção de cada vez mais estudos e projetos de extensão acerca desses temas (os materiais que compuseram as análises deste artigo são exemplos disso). Ter a presença surda no ambiente universitário, sobretudo em uma faculdade de Educação, no entanto, pode trazer efeitos para além desse espaço, pode também afetar a vida das próximas gerações surdas, uma vez que cada vez novos docentes vêm sendo formados tendo contato com docentes surdos e com a língua de sinais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho contribui para a compreensão da recorrência da exclusão ao longo da jornada das pessoas surdas. Ao observarmos o ambiente educacional, tanto no Ensino Básico quanto no Ensino Superior, a presença de alunos e professores surdos destaca como esses processos de exclusão se manifestam na interrupção do percurso educacional e nas barreiras que dificultam o acesso à universidade.

Nas histórias narradas é possível perceber a importância da representatividade, que as guiou para uma vida cheia de possibilidades e empoderamento. Ter acesso à comunidade surda revelou a extensão das possibilidades e horizontes que poderiam alcançar, transformando suas narrativas de vida. Isso foi possível graças a condições favoráveis e à busca incansável por inclusão social. Ao conhecer mais as histórias das docentes citadas, é impossível não pensar quem são as pessoas que não chegaram onde elas estão e o que esses sujeitos poderiam ser se a língua de sinais jamais lhes tivesse sido negada (Ladd, 2013). O quão justa é uma sociedade onde alguns estão no posto de docentes de uma das universidades mais qualificadas do País, enquanto outros sequer sabem da existência dessa possibilidade? Além do que isso significa para o ser individual, também há perdas em relação ao coletivo, que está deixando de ter profissionais qualificados que poderiam estar desenvolvendo produções culturais e científicas enriquecedoras para a sociedade como um todo (Pokorski, 2020).

Para alcançar a igualdade, é fundamental respeitar a educação bilíngue e inclusiva, garantindo a acessibilidade não apenas do ambiente escolar, mas também em toda esfera social. Esse reconhecimento se dá, por exemplo, com a presença de intérpretes em número suficiente para o atendimento da demanda das docentes surdas nos mais diversos âmbitos da vida universitária.

Concluimos este texto com a esperança de que mais relatos de vidas surdas sejam compartilhados. Que essas mãos, que se comunicam por meio de sinais, continuem a moldar novas formas de ser docente, ampliando o espaço para que as epistemologias surdas sejam divulgadas e reconhecidas.

REFERÊNCIAS

DA ROCHA, Simone Maria; FAGUNDES, Isabelle Pinheiro. Minha língua, minha história, meu processo de escolarização": narrativas de si de docentes surdos. **The Specialist**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 1-20, 2019.

FACED UFRGS. **Quartas Online na FACED**: Presenças Surdas na UFRGS: conquistas, desafios e sonhos. YouTube, 29 de setembro de 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yK9StbK9crA&list=PLvPjZ_LPB1j0ts6JORki4QLo2Ua5jiuR&index=9&t=844s. Acesso em: 09 fev. 2022.

HOLCOMB, Thomas K. Compartilhamento de informações: um valor cultural universal dos surdos. *In*: KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise (Ed.). **Cultura Surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Editora da Ulbra, 2011, p. 139-149.

KRAEMER, Graciele Marjana. **A modulação das condutas das pessoas com deficiência no direito à escola comum brasileira**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

LADD, Paddy. **Em busca da Surdidade**: colonização dos surdos. Tradução Sintagma; Mariana Martini. [s.l.] : Surd`Universo, 2013. v. 1

LIBRAS UFRGS. **Setembro Azul**: Experiências do cotidiano. Youtube, 17 de novembro de 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2_FWbNBUzHA&list=PLvPjZ_LPB1j0ts6JORki4QLo2Ua5jiuR&index=5&t=2914s. Acesso em: 22 fev. 2022.

LIBRAS UFRGS. **Setembro Azul**: Experiências em contexto acadêmico. YouTube, 10 de novembro de 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VccBnEZChn0&list=PLvPjZ_LPB1j0ts6JORki4QLo2Ua5jiuR&index=2&t=2220s. Acesso em: 21 fev. 2022.

LIBRAS UFRGS. **Setembro Azul**: Os surdos e o mundo. YouTube, 29 de novembro de 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2_FWbNBUzHA&list=PLvPjZ_LPB1j0ts6JORki4QLo2Ua5jiuR&index=5&t=2914s. Acesso em: 23 fev. 2022.

LIBRAS UFRGS. **Mudança de estado**: Na busca de uma educação em língua de sinais como L1. Vídeo com Camila Guedes Guerra e Erika Vanessa de Lima Silva. YouTube, 04 de outubro de 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2_FWbNBUzHA&list=PLvPjZ_LPB1j0ts6JORki4QLo2Ua5jiuR&index=5&t=2914s. Acesso em: 04 de outubro de 2021.

LIBRAS UFRGS. **Mudança de estado:** Na busca de uma educação em língua de sinais como LI. Vídeo com Camila Guedes Guerra e Erika Vanessa de Lima Silva. YouTube, 18 de outubro de 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jkkh_GtN9RE&list=PLvPjZ_LPB1j0ts6JORKi4QLo2Ua5jiuR&index=6. Acesso em: 18 out. 2021.

LOPES, Luciane Bresciani. **Emergência dos estudos surdos em educação no Brasil.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

MEDEIROS, Luciana Rodrigues. **Trajetória de professoras surdas:** de tornar-se surda à docência no Ensino Superior. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2022.

POKORSKI, Juliana de Oliveira. **Narrativas Surdas e Percursos Acadêmicos.** 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

POKORSKI, Juliana de Oliveira. **Narrativas docentes sobre alunos surdos com implante coclear em escolas de surdos.** 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

REIS, Flaviane. **A docência na educação superior:** narrativas das diferenças políticas de sujeitos surdos. 2015. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

SKLIAR, Carlos. **A escuta das diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 2019. v. 1.

VAZ, Cristiano P. Diálogo com surdos pesquisadores: produções surdas na UFRGS 1998 - 2020). Vídeo com Bianca Ribeiro Pontin e Camila Guedes Guerra. **YouTube**, 06 de agosto de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G2jCw61ex1g>. Acesso em: 25 fev. 2022.

VAZ, Cristiano P. Diálogo com surdos pesquisadores: produções surdas na UFRGS (1998 - 2020). Vídeo com Camila Guedes Guerra, Claudio Henrique Nunes Mourão e Erika Vanessa de Lima Silva. **YouTube**, 23 de julho de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=keFxlmjkiJo&t=1817s>. Acesso em: 16 fev. 2022.

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini. Apresentação da Seção Temática - Educação de Surdos: desdobramentos filosóficos, linguísticos e pedagógicos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 635-638, 2016.

5

Emiliana Faria Rosa

“E SURDO PODE FAZER ISSO?”:

**DISCENTES DA DISCIPLINA DE LIBRAS E O
(DES)CONHECIMENTO SOBRE VIVÊNCIAS,
CULTURAS E IDENTIDADES SURDAS**

INTRODUÇÃO

Este artigo é livremente baseado em aproximadamente 14 anos de prática docente em universidades. Em todos os semestres do referido tempo acima sempre houve alunos curiosos, com dúvidas ou ainda ideias controversas sobre o poder/não poder/conseguir/não conseguir de ações, atitudes, experiências na e da vivência surda. “E surdo¹⁷ pode isso, professora?” é uma pergunta recorrente e que flutua de tema para tema dentro dos aprendizados sobre surdos na disciplina de Libras em uma sala de aula na universidade.

Quantos alunos chegam a nós sem saber nem mesmo o que é Libras? Quantos nunca conheceram uma pessoa surda? Quantos alunos um dia ouviram alguém dizer ‘para de olhar’, ao ver um surdo sinalizando? A sociedade tem diferentes formas de recepção da língua de sinais e das culturas surdas, basta ver como cada um pensa sobre isso.

Por objetivos, este artigo pretende trazer esclarecimentos de algumas dúvidas mais comuns de alunos da disciplina de Libras por meio de explicações teóricas envolvendo temáticas como língua de sinais, identidades, culturas e vivências surdas.

Para tanto, a metodologia será de base teórica a fim de relacionar tais dúvidas aqui citadas aos conteúdos relacionados, auxiliando à elucidação do que se precisa. Utilizarei autores como Skliar (2003), Sacks (1998), Perlin e Miranda (2003), Lopes (2007) e Silva (2012) quando se tratar de surdos, culturas e identidades; Lane, Hoffmeister & Bahan (1996), quando se tratar de língua de sinais e sua relação com surdos e culturas. Observo que alguns fragmentos aqui utilizados como material teórico foram retirados de minha tese de doutorado.

17

Usarei neste texto a palavra surdo para referenciar a pessoa surda, independente do gênero.

Como resultado, o leitor/aluno vem a compreender que 'poder/não poder' é mais do que acreditamos ao que se constitui. Que, independentemente de ser ou não surdo, ter, ser, poder, conseguir são verbos possíveis para uma quebra de paradigmas e possíveis de serem usados para saltos diários na vida de todo dia.

O QUE VOCÊS ACHAM SOBRE...

Para exemplificar teorias dentro da disciplina de Libras, costumo partir do (des)conhecimento prévio dos alunos, para que, assim, possa definir um caminho, intuitivamente, levando-os a observarem e aprenderem mais sobre tantos contextos com esse ponto de partida.

Proponho, dessa forma, que alunos escrevam três palavras que se relacionem com o que eles pensam sobre Libras e surdos; em um segundo momento, pergunto se mudariam alguma dessas três palavras, justificando-se. Geralmente essa atividade é feita ao final do semestre, após a turma já ter tido debates sobre os temas; ou pode ser feita em duas partes, seguindo as duas partes que aparecem na atividade, sendo uma no início das aulas e, a segunda, após as aulas teóricas. Abaixo, cito algumas das palavras que mais aparecem nos trabalhos dos alunos sobre o que eles pensam, antes das aulas teóricas.

Quadro 1 - Palavras recorrentes em sala de aula.

▪ Linguagem de sinais	▪ Difícil	▪ Preconceito
▪ Linguagem de gestos	▪ Complexa	▪ Limitação
▪ Surdo-mudo	▪ Sofrimento	▪ Língua única
▪ Perda	▪ Mudo	▪ Isolamento
▪ Não-ouvinte	▪ Deficiente	▪ Estranho
▪ Dificuldade	▪ Inclusão	

Fonte: Elaboração da autora.

As palavras acima mudam na segunda parte, muitos ou quase todos os alunos se corrigem e justificam as mudanças. É altamente satisfatório observar as mudanças e justificativas, percebendo a compreensão e aprofundamento do conhecimento por parte dos alunos.

Surgem, seguindo esse traçado, perguntas sobre os temas debatidos em aula como culturas surdas, surdos, identidade, vivência surda, entre outros; temas que quase sempre ainda geram dúvidas ou ideias controversas. Cito algumas destas perguntas abaixo:

- O surdo pode dirigir?
- O surdo pode morar sozinho?
- O surdo pode casar?
- Como o surdo trabalha?
- O surdo pode viajar? O surdo pode viajar sozinho para outro país?
- O surdo precisa de alguém viajando com ele em avião?
- O surdo consegue dançar como? O que é a vibração?
- O surdo consegue cuidar sozinho dos filhos?
- Como o surdo acorda sozinho?
- O surdo consegue ser atendido no médico?
- Como o surdo consegue sentir?
- O surdo consegue aprender outras línguas orais/de sinais?

Fonte: Elaboração da autora.

São várias perguntas como estas, algumas ainda se desdobram em outras. Para algumas pessoas, tais perguntas podem parecer facilmente respondidas, para outras, nem tanto. São muitas as questões que a sociedade, inúmeras vezes, não sabe responder ou responde de forma equivocada, uma vez que não conhece verdadeiramente o cotidiano de uma pessoa surda.

Para que isso se desfaça, para que as pessoas possam entender facilmente que ser surdo é uma questão de diferença e não de deficiência, é preciso que se multiplique a compreensão das formas

de vida surda e tudo a que isso se refere. Sendo assim, abaixo compreenderemos alguns conceitos e características sobre os temas correspondentes às dúvidas acima citadas.

SURDOS

O surdo pertence a uma comunidade que dispõe de uma cultura e uma língua, a língua de sinais. É um indivíduo que possui uma identidade ou várias, dependendo do contexto vivenciado e das culturas com as quais interage. As marcas identitárias podem vir de uma ou várias trajetórias referentes ao meio em que estão e de suas necessidades momentâneas.

Ser surdo, nascer surdo, põe a pessoa numa situação extraordinária; deixa-a exposta a uma gama de possibilidades linguísticas e [...] a uma gama de possibilidades intelectuais e culturais que o resto de nós, como falantes naturais [...] mal podemos começar a imaginar (Sacks, 1998, p. 135).

Vemos culturas surdas e a língua de sinais, por vezes, negadas pela sociedade, que se volta para o lado patológico/clínico e não para o lado cultural e identitário do surdo. Essa língua proporciona a construção da identidade além do fortalecimento da comunidade e cultura surda, aproveitando as múltiplas possibilidades da cultura visual.

O surdo identifica-se no encontro com outros membros da comunidade surda; identifica-se como surdo e cidadão com direitos e deveres como qualquer pessoa da sociedade. Tem-se o pensamento de que tanto o surdo molda a identidade quanto a identidade molda o surdo, através de contextos históricos, sociais, familiares, educacionais e linguísticos.

De acordo com Lopes (2007), qualquer escolha identitária acontecerá a partir de interpretações e representações, por meio de um conjunto de justificativas que se escolhe para manter as formas de entender o que se é e o que o outro é.

Figura 1 – Tirinha That deaf guy.



Fonte: Disponível na internet¹⁸.

Como sentir falta de algo que nunca se teve ou que não se lembra de ter tido? Dificilmente isso seria viável. O sujeito surdo não ouve e não dá importância a isso, colocando a experiência visual e a língua de sinais como prioridade (Rosa, 2013).

Como costume dizer, acredito que a língua de sinais é o mais visível e influente traço identitário e cultural na constituição da pessoa surda. Mudanças comportamentais observadas são baseadas em elementos presentes na língua e na interação, em várias combinações. Tais combinações acontecem principalmente entre sujeito, língua, sociedade e cultura (Rosa, 2021).

O combinar, o viver, é um meio de experiência, de participar de um ambiente e nele interagir. A combinação dita aqui refere-se às possibilidades interativas diversas que acontecem em diferentes locais e seus correspondentes momentos.

18

Disponível em: <http://www.thatdeafguy.com/>. A tradução foi encontrada na internet sem referência ao tradutor.

Se vocês nos perguntarem aqui: o que é ser surdo? Temos uma resposta: 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 a audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico (Perlin; Miranda, 2003, p. 218).

Skliair (1999) coloca que devemos entender o surdo e sua vivência como uma experiência e uma representação visual; ou seja, valorizar uma perspectiva cultural e não clínica. Deixando de focar no ouvido (o lado clínico) para focar na experiência visual da pessoa surda. Assim, “[...] queremos destacar aqui a diferença de ser surdo na temporalidade e na espacialidade em que inventamos ser surdos acolhendo a narrativa das identidades essenciais de ser” (Perlin; Miranda, 2003, p. 219). O surdo se identifica e quer ser identificado como surdo, justamente por conta dessa perspectiva aqui citada.

Sobre os termos deficiente auditivo e surdo-mudo, enquanto o primeiro é um termo usado para pessoas que ouvem parcialmente, ou ainda por pessoas que não ouvem, mas não participam da comunidade surda e/ou não utilizam a língua de sinais; o segundo é um termo que caiu em desuso, haja vista as fartas pesquisas provando que o surdo não é mudo, uma vez que muitos surdos não têm problemas com órgão fonador. Nota-se que, mesmo não tendo problemas com o órgão fonador, falar é algo muito complicado sem o retorno auditivo, ou seja, ouvir.

Observam-se algumas particularidades, é preciso lembrar que o surdo não pode ser caracterizado de forma generalizada, temos surdos bilíngues, oralizados, sinalizantes, surdo-cegos, autistas... Temos surdos que tiveram aquisição precoce ou tardia da língua de sinais ou foram privados desta língua ou mesmo que nunca interagiram com outro surdo ou que não usam a língua de sinais,

mas sim a oralização/leitura labial... Particularidades percebidas na comunidade surda fazem com que o surdo tenha formas de viver, comunicar-se, aprender e interagir diferentes.

IDENTIDADES

Identificar-se corresponde à proximidade de alguém que possui ideias, costumes e língua semelhantes aos seus próprios. Dentro de uma sociedade, a diversidade de identidades escolhidas, assumidas, impostas, oprimidas ou favorecidas pode ser caracterizada por opções por uma linguagem, por hábitos, jogos, pensamentos, raciocínio, sentimentos, desejos e ações compartilhados (Rosa, 2009).

A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada ou idêntica. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada, modificada a cada situação. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (Silva, 2012, p. 96-97).

Durante muito tempo, a identidade do surdo foi reprimida na sociedade. Os surdos não tinham a liberdade de expor sua cultura e muito menos sua língua. A identidade surda poderia ser reprimida por médicos, familiares e escolas, que buscavam, e muitas vezes impunham, formas de normalização por meio de, por exemplo, treinamento fonoaudiólogo, próteses ou implantes, na esperança, sem fundamento, de transformar surdos em ouvintes.

Segundo Lopes (2007), essas relações de poder, empoderamento e resistência acontecem por uma negociação de significados. Negociação que se dá pela convivência, interação e participação social. É questão de compreender que, ser surdo, descobrir-se enquanto surdo, é a primeira diferença que aproxima ou afasta sujeitos sociais

Identidade é, de forma generalizada, uma forma de identificação com seus pares. Um identificar-se com outras pessoas que possuem características e cotidianos parecidos ou iguais aos seus. O surdo se identifica com outros surdos, suas histórias, experiências, conhecimentos, sua língua; especificamente a língua de sinais.

As identificações não são, nunca, plenamente e finalmente feitas; elas são incessantemente reconstituídas e, como tal, estão sujeitas à lógica volátil da iterabilidade. Elas são aquilo que é constantemente arregimentado, consolidado, reduzido, contestado e, ocasionalmente, obrigado a capitular (Hall *apud* Silva, 2012, p. 130).

São vários os fatores que interferem para modificar a identidade: valores, língua, costumes, religião, trabalho, família, idade, escolaridade, informação, participação, entre outros. Especificamente para os surdos esses fatores constroem uma “constituição de dinâmicas de poder: identidade, língua de sinais, comunidades surdas, cultura surda, artes surdas” (Perlin; Miranda, 2003, p. 220).

Neste caso, devemos observar a importância da produção narrativa coletiva nos movimentos sociais, que permite, partindo da conexão das diferenças, construir – com palavras e linguagens próprias – a autodefinição de identidades comuns e quebrar o silêncio imposto por sistemas discursivos essencialistas e excludentes (Costa, 2007, p 111).

Observamos assim que o surdo passa por mudanças sociais, linguísticas e individuais, sofrendo influência do meio ao se relacionar com os demais. O identificar-se com o outro, o encontro surdo-surdo é a forma mais abrangente da valorização do surdo como pessoa.

CULTURAS

O ser humano é caracterizado por ser *Homo sapiens*, o homem que sabe que sabe; que sabe da importância da troca, do convívio, do outro e de sua importância na sociedade. A língua está vinculada à cultura, como elemento divulgador das especificidades da vida de um grupo de pessoas. Afinal, aprende-se que cultura é o fazer humano passado de geração a geração através da linguagem (Rosa, 2013).

Uma língua está para a cultura assim como a identidade está para a interação humana e a evolução do pensamento. Tem-se, assim, que a língua de sinais é parte da cultura surda; a língua, “[...] pode ser tratada como produto de uma cultura: uma língua usada por uma sociedade reflete a cultura, é uma parte da cultura, constitui um de seus elementos, entre outros” (Lévi-Strauss, 2008, p. 80).

Língua e cultura são, pois, fatores essenciais na construção da identidade e fundamentais para o entendimento das múltiplas identidades assumidas pelo surdo em relação ao que a ele se apresenta.

A cultura surda é apreendida e aprendida no convívio, na educação (familiar, escolar ou em outro meio social), nas vivências e convivências com o outro (Rosa, 2013). O surdo interage com o mundo através de sua experiência visual e manifesta sua cultura principalmente com o uso da língua de sinais.

Para que tenhamos essa valorização cultural e linguística da língua de sinais, e, por conseguinte, da cultura surda, é preciso, segundo Thoma (2004, p. 58), entender os surdos como sujeitos culturais “constituídos de traços identitários múltiplos, com exclusões sociais, históricas e políticas que não são, senão, determinadas pela lógica moderna de estabelecimento da ordem das coisas”.

A comunidade surda luta desde sempre por melhorias, por valorização, pela construção de possibilidades educacionais e sociais, pelo respeito em prol da língua de sinais. A busca por valorização e empoderamento da pessoa surda tem, como um dos elementos formadores, as culturas surdas, sim, plural, já que são várias culturas que se apresentam dentro da comunidade surda.

LÍNGUA DE SINAIS

Libras. Língua Brasileira de Sinais. A Libras é uma língua, não uma linguagem. A língua de sinais se insere nos princípios postulados por Saussure (2002, p. 17), quando diz que a língua não se confunde com a linguagem, é uma parte essencial dela. “É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos”

Para considerar a Libras como língua natural, é preciso que se diferencie língua e linguagem, diferença que, no inglês, está contida numa só palavra: language. Segundo Quadros e Karnopp (2004), as pessoas usam a palavra linguagem para especificar vários sentidos, como linguagem corporal, musical e outras possibilidades. Embora relacionadas, o termo linguagem seria mais abrangente do que o termo língua, sendo este mais específico.

Entende-se que a língua de sinais é uma língua como toda e qualquer outra e, portanto, sofre influências e modificações com o que o sinalizante vivencia. Segundo Rosa (2013), é preciso saber que uma língua não se refere somente à comunicação ou transmissão de conhecimentos: para o surdo, a língua de sinais equivale à sua parte fundamental de vivência.

É preciso saber que uma língua não se refere somente à comunicação ou transmissão de conhecimentos: para o surdo, a língua de sinais equivale a uma parte fundamental dele mesmo. Equivale à naturalidade de ser e estar em um ambiente em que ele possa se identificar, sem precisar requerer seu direito linguístico de usar sua língua natural, a língua de sinais. Ser e Estar. Ser alguém. Estar num lugar. Pertencer ou não pertencer a um ambiente social e cultural. Ser sujeito dotado da possibilidade de estar, de conviver, de viver (Rosa, 2013).

A Libras, reconhecida como uma marca cultural articulada à comunidade surda, ocupa espaços nos quais pessoas surdas interagem, promovendo um maior alcance do papel multiplicador de percepção do valor cultural e linguístico da língua de sinais (Rosa, 2022).

A aquisição da linguagem, numa sociedade desigual, é enfatizada por Mendes (2010, p. 54):

Deve partir do princípio de que estamos imersos em ambientes sociais, culturais, históricos e políticos específicos, e que como tais devem ser considerados; repensar a aquisição da linguagem considerando seus diferentes contextos de ocorrência, a raça, o gênero e outras relações de poder e desigualdade; considerar o indivíduo como múltiplo, multifacetado, multidiscursivo.

Lane, Hoffmeister e Bahan (1996) apontam que a língua tem três papéis na ligação entre os falantes/sinalizantes dela e sua cultura: a marca de uma identidade social, um meio de interação social e um repositório do conhecimento cultural. Os autores definem também a língua de sinais como meio de interação social na vivência dos surdos, o que nos leva a pensar que muitas crianças surdas só terão interação social quando encontrar a língua de sinais, “[...] esse encontro, não só fornece uma base para a identificação com os membros de uma cultura, [...] também permite a comunicação completa e fácil pela primeira vez” (Lane; Hoffmeister; Bahan, 1996, p. 68-69, tradução da autora).

A língua de sinais é uma língua natural existente na modalidade visuoespacial, ou seja, a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos; assim, tem-se que “[...] as línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e distingue dos demais sistemas de comunicação [...]” (Quadros; Karnopp, 2004, p. 30). E ainda:

Os seres humanos podem utilizar uma língua de acordo com a modalidade de percepção e produção desta: modalidade oral-auditiva (português, francês, inglês, etc.) ou modalidade visuoespacial (língua de sinais brasileira, língua de sinais americana, língua de sinais francesa, etc.) (Quadros; Karnopp, 2004, p. 24).

Segundo Rosa (2013), a Libras, por conseguinte, terá valor de língua de interação, comunicação e troca de informação uma vez que, por meio dela, o surdo colocará ao mundo quem ele é, qual sua cultura e seus saberes linguísticos, entre outras possibilidades. Tem-se assim a língua de sinais como língua que dispõe ao surdo a possibilidade de expandir horizontes e perceber a diversidade do mundo que o rodeia.

E COMO RESPONDER ÀQUELAS PERGUNTAS E PALAVRAS?

Responder às perguntas e comentar (e corrigir) as palavras citadas pelos discentes pode ser tarefa mais fácil após compreenderem o que aqui foi esclarecido. É preciso que os alunos conheçam como é a realidade do surdo por e pelos textos e explicações da própria comunidade surda. É preciso que os alunos reconheçam o quanto a sociedade pode distorcer questões fundamentais sobre tudo isso.

Dessa forma, podemos responder aos alunos que os surdos possuem uma vida igual a qualquer pessoa. Obviamente, há algumas diferenças culturais e linguísticas. Podemos conversar com os discentes que o surdo vive, interage, utilizando suas habilidades linguísticas e sociais. E isto não é o que todos fazemos?

Sugiro que o leitor volte às palavras e perguntas, creio que certamente conseguirá corrigir ou respondê-las. Por exemplo, pegando uma das expressões do Quadro 1: Linguagem de sinais/linguagem de gestos - deve ser corrigida para língua de sinais. A justificativa: Libras é uma língua, com toda estrutura e gramática tal qual qualquer língua oral.

E as perguntas? Podemos dizer que a resposta seria afirmativa para todas as perguntas do Quadro 2. Observo que, para algumas coisas acontecerem, é preciso de estratégias, como, por exemplo, ir ao médico (haverá intérprete de Língua De Sinais? O médico escreverá o que for falar?).

Em algumas situações, temos o uso de artefatos e/ou estratégias, como: escrever para ser entendido e entender algo, uso de central de intérpretes, já disponíveis em alguns locais, chamadas de vídeo pelo celular/tablet, campainha luminosa nas residências, carteira de identidade e de habilitação com o símbolo da surdez, babá eletrônica com vídeo e vibração, amplificadores de som para recepção de vibração, entre outros.

Há muitas possibilidades a favor da vida do surdo. “Uma parte da adaptação social ao seu ambiente físico e social. Alguns costumes são adaptações bastante transparentes, enquanto outros parecem, no entanto, mais arbitrários” (Lane; Hoffmeister; Bahan, 1996, p. 72, tradução da autora).

O compreender da naturalidade da vida surda não é algo pronto, estável ou finalizado. É algo que passa por modificações contínuas e só estará consolidado quando constituir o total

esclarecimento, por parte da sociedade, do conjunto que inclui conhecimento, arte, lei, costumes e outras habilidades ou atitudes conquistadas pelos surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste artigo pretende-se ressaltar a importância das discussões em sala de aula sobre temas recorrentes e essenciais, como língua de sinais, culturas surdas, identidades surdas e vivências surdas, visto que, a cada nova turma, novos e velhos questionamentos ressurgem. Conversar, indagar, explicar, instigar à busca do conhecimento faz parte da relação ensino-aprendizagem que temos todos os dias em sala de aula.

É preciso que esclareçamos significados, termos, conteúdos, para que os alunos possam compreender mais do que a prática da língua de sinais. Possam compreender a variedade de formas de vida cotidiana presentes na sociedade e, obviamente, compreender a participação do surdo nesta sociedade.

Aqui se exemplificou, através dos temas tratados, tanto as perguntas quanto as palavras que mais aparecem nas atividades dos alunos, fazendo com que novos alunos e qualquer pessoa compreendam a forma de viver do surdo. Viver, interagir, aprender, ser. Os surdos são diferentes, são iguais, tal qual cada um de nós. Cada ser possui um universo particular e um universo social. O que nos diferencia? O que nos iguala? Nós mesmos, e todas as conexões que fazemos todos os dias.

Para finalizar, e você, leitor? Quais as três palavras que pensava sobre surdos e língua de sinais antes de ler este texto? E agora? Você modificaria alguma? Não esqueça de justificar.

REFERÊNCIAS

- COSTA, Marisa. *Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade*. In: COSTA, Marisa (Org.). **Caminhos investigativos II**. Novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.
- LANE, Harlan; HOFFMEISTER, Robert; BAHAN, Ben. **A journey into the Deaf-world**. San Diego, California: DawnSignPress, 1996.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.
- LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MENDES, Edleise. *Por que ensinar língua como cultura?*. In: SANTOS, Percília; ALVAREZ, Maria. **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editora, 2010.
- PERLIN, Gladis; MIRANDA, Wilson. Surdos: o narrar e a política. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 05, p. 217-226, 2003.
- QUADROS, Rolnice; KARNOPP, Lodenir. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ROSA, Emiliana Faria. **A identidade do Surdo, pesquisado na Pós-Graduação em Linguística**. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- ROSA, Emiliana Faria; BARBOSA, Felipe Venâncio. *Análise da produção sinalizada de pessoas surdas com diagnósticos psiquiátricos*. In: FERNANDES, Leandro Andrade; MARQUES-SANTOS, Lucas Eduardo (Org.). **Cenários atuais dos estudos linguísticos da Libras**. Tutóia, MA: Diálogos, 2021.
- ROSA, Emiliana Faria. *O compreender da vivência surda através de temáticas essenciais presentes em filmes de/sobre surdos*. In: RODRIGUES, José Raimundo; OLMO, Katuscia Gomes; VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa (Org.). **Os surdos e a sétima arte: representações, perspectivas, problematizações desde outras flutuações**. Itapiranga: Schreiben, 2022.
- SILVA, Tomas Tadeu da. *A produção da identidade e da diferença*. In: SILVA, Tomas Tadeu da. **Identidade e diferença**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**. Uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SKLIAR, Carlos. *A invenção e a exclusão da alteridade 'deficiente' a partir dos significados da normalidade*. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 15-32, jul./dez. 1999.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não tivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

THOMA, Adriana da S. *A inversão epistemológica da anormalidade surda na pedagogia do cinema*. In: THOMA, Adriana da S.; LOPES, Maura C. (Org.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 56-72.

6

Danilo da Silva Knapik

**CHARLES-MICHEL
DE L'ÉPÉE E A FUNDAÇÃO
DA PRIMEIRA ESCOLA
DE SURDOS DO MUNDO**

INTRODUÇÃO

Charles-Michel de l'Épée (1712-1789) é um personagem importante e conhecido pelas gerações da comunidade surda como “Pai dos Surdos”, pois fundou a primeira escola para surdos do mundo com o intuito de lhes proporcionar um ensino formal em sua época. Salienta-se que, antes dessa escola, a educação para surdos acontecia de modo individualizado, particular e era oferecida apenas para famílias nobres daquele período. Em outras palavras, foi só com a fundação da escola para surdos por l'Épée que os surdos tiveram acesso à educação popular. A escola adotava a língua de sinais que ele utilizava, ou seja, a língua de sinais francesa antiga. Algumas décadas depois, com a vinda de Edouard Huet para o Brasil, essa língua foi adaptada para a língua de sinais brasileira. Ele era um dos discípulos surdos e contribuiu para a criação da primeira escola de surdos do Brasil na metade do século XIX.

Figura 1 – Charles-Michel de l'Épée



Fonte: Carvalho (2013).

L'Épée nasceu na cidade de Versalhes, França, em 24 de novembro de 1712. Seu pai era um arquiteto empregado do rei da França, Luís XIV (1643-1715), que construiu uma nova capital palaciana na cidade. Quando adolescente, l'Épée estudou Teologia, mas durante essa época os católicos franceses estavam lutando contra um movimento de reforma chamado jansenismo e todos os padres deveriam assinar uma condenação antes da ordenação. Segundo Camara (2018, p. 96), o contato entre l'Épée e as pessoas surdas se deu:

Segundo ele, 'o padre Vanin, muito respeitado padre das doutrinas cristãs, começou por meio de impressos (recurso ele mesmo muito fraco e incerto) a instrução de duas irmãs gêmeas, surdas e mudas de nascença.' Porém, quis o destino que o 'caridoso ministro morresse', deixando que 'essas duas pobres meninas ficassem sem nenhum socorro, já que ninguém quis, por um tempo muito longo, empreender a continuação ou o recomeço desta obra.' Sem alguma intervenção, 'as duas garotas viveriam e morreriam na ignorância de sua própria religião', por isso, o abade alega que foi 'tocado pela compaixão diante delas, e disse que poderiam trazê-las e farei tudo o que for possível' para educá-las.

O abade de l'Épée fez amizade com um clérigo, padre Simon Vanin, e através dele conheceu duas meninas gêmeas pobres, ambas surdas desde o nascimento. Vanin as orientava e, quando o colega clérigo morreu, inesperadamente, l'Épée concordou em assumir o cargo do professor, porém, na época, existiam poucas oportunidades educacionais para surdos (Carvalho, 2013).

As superstições primitivas sobre a surdez e os surdos ainda estavam firmemente entrenchadas nos países ocidentais. O filósofo grego Aristóteles havia escrito em 355 a.C. que os surdos eram incapazes de raciocinar, um preconceito que perdurou por mais de um milênio. O professor surdo Ferdinand Berthier, em 1827, diz que "[...] os surdos eram pessoas sem direitos, já que não eram úteis à polis e muitas vezes eram condenados à morte ou marginalizados juntamente com os doentes e os débeis mentais" (Carvalho, 2013, p. 12).

Ainda assim, durante a Idade Média e o início da Idade Moderna até o século XVIII, os surdos estavam sujeitos a várias leis que os proibiam de se casar, possuir propriedades ou, em alguns casos, receber a educação mais formal. Somente as crianças surdas de famílias ricas eram capazes de ler e escrever. Alguns até aprenderam a falar por intermédio de professores dedicados cujos métodos aparentemente milagrosos se tornaram segredos bem guardados.

Havia poucas pessoas atuando na educação dos surdos. Um deles, o médico e filósofo no século XVI, o italiano Girolamo Cardano (1501-1576), conduziu um estudo que comprovou que os surdos eram capazes de raciocinar.

O próprio Cardano, após ler sobre o caso de um surdo de nascença que aprendera a ler, afirmou que era possível colocar um surdo e mudo em condição de ouvir pela leitura e de falar por meio da escrita. Ele concebe pelo pensamento que a palavra pão, por exemplo, significa isso que comemos e sua memória retêm essa significação... Ele contempla no seu espírito as imagens das coisas... A escrita se associa com a fala e pela fala ao pensamento; mas ele pode exprimir diretamente o pensamento sem o intermédio da fala (Camara, 2018, p. 85).

Outro médico e filósofo inglês, John Bulwer (1606-1656), publicou obras raras como *Chirologia, or the Natural Language of the Hand*, em 1644. Para ele, somente o gesto era inerentemente natural para a humanidade e ele o via como uma linguagem com expressões tão definíveis quanto as palavras escritas.

Ele descreve alguns gestos reconhecíveis das mãos, como esticá-las, como uma expressão de súplica, ou torcê-las para transmitir dor, juntamente com movimentos mais incomuns, incluindo fingir lavar as mãos como uma forma de protestar a inocência, ou fechar o punho direito na palma da mão esquerda como uma maneira de insultar seu oponente durante uma discussão. A linguagem do “gesto” provou ser um assunto popular na era da eloquência

na época. Porém, inspirou muitos trabalhos e estudos na educação dos surdos nos anos posteriores; as formas das mãos descritas na *Chirologia* ainda são usadas hoje em língua de sinais britânica.

Na França, a comunidade surda usava uma língua de sinais e l'Épée começou a ensinar as meninas gêmeas surdas usando uma forma de sinais manuais que substituíam os sons do alfabeto. Ele rapidamente alcançou um sucesso notável em relação ao desenvolvimento de seus alunos surdos:

O seu contato com as duas meninas surdas convenceu o abade de que era possível ensinar os surdos através do uso de gestos e, a partir daí, propôs-se abrir uma instituição para receber outras crianças surdas e instruí-las na religião. Em 1771, financiado com os seus próprios meios, fundou a 'Instituição Nacional de Surdos Mudos', em Paris, na sua casa, cujas salas encheu com crianças surdas que ele próprio recolheu em toda a cidade. Após alguns anos de trabalho, o abade convenceu-se de que também podia ensinar os seus alunos em matérias mais amplas. Assim, a sua escola passou a oferecer uma formação geral: a língua francesa e outras matérias do conhecimento (Carvalho, 2013, p. 19).

Carvalho (2013) esclarece que é um equívoco o que muitas pessoas acreditam, que l'Épée criou a língua de sinais francesa (LSF), na verdade a língua já existia muitos antes dele, como afirma Pierre Desloges. Em Paris, quando a comunidade surda foi estabelecida, ela se comunicava em língua de sinais. Souza (2003, p. 333) cita a afirmação de Pierre Desloges para dizer que "o abade l'Épée não foi o inventor ou criador dessa linguagem; muito pelo contrário, ele a aprendeu do surdo".

Vale destacar que, apesar de ser uma ideia bastante disseminada nos relatos historiográficos sobre a educação dos surdos, não é possível afirmar que o abade de l'Épée foi o primeiro a utilizar uma língua de sinais com o propósito de instruir pessoas surdas. Tampouco, foi o primeiro a reconhecer que as pessoas surdas podiam se comunicar e formar pensamentos por meio de sinais (Camara, 2018, p. 92).

Camara (2018) chama a atenção para o caso de Étienne de Fay (166-1750), que é um dos professores surdos mais antigos que conhecemos até hoje. Apenas aos cinco anos de idade, Étienne de Fay foi enviado para a abadia beneditina de Saint-Jean d'Amiens, onde foi educado. Mais tarde, ele ensinou a língua de sinais e escrita para algumas crianças surdas no período de 1730 a 1740, 20 anos antes de l'Épée conhecer duas meninas surdas. Porém, o trabalho de Fay é pouco conhecido pela comunidade surda.

Pouco se sabe sobre seu trabalho e seus métodos, mas ao contrário dos religiosos espanhóis já mencionados, pode-se dizer que essa atividade não estava baseada apenas no uso de um alfabeto manual, mas utilizava efetivamente uma língua de sinais. Outro fato importante é que, em 1733, a Academia Real de Ciências enviou um de seus membros para interrogar de Fay e avaliar sua inteligência. O relatório produzido a partir dessa espécie de confissão indicou que o surdo tinha domínio do francês escrito e conseguia responder os questionamentos propostos pelo acadêmico (Camara, 2018, p. 92).

O surdo francês Pierre Desloges foi a primeira pessoa surda a escrever um livro, publicado em 1779, intitulado *Observations d'un sourd et muèt, sur un cours élémentaire d'éducation des sourds et muèts*. Essa obra tem o objetivo de defender a língua de sinais e é fundamental na instrução para surdos.

O verdadeiro avanço de l'Épée na educação de surdos foi sua afirmação de que os surdos devem aprender visualmente, ao contrário de pessoas que têm acesso ao conhecimento. Assim, o método de ensino lançou as bases para toda instrução sistemática dos surdos em uma corrente então denominada gestualismo.

De fato, uma vez que l'Épée concebeu o nobre projeto de se dedicar à educação do surdo, ele sabiamente observou que eles possuíam uma linguagem natural para se comunicarem entre si. Como essa linguagem não era outra senão a linguagem dos sinais, ele percebeu que,

se ele conseguisse aprendê-la, o triunfo de sua empreitada estaria garantido (Desloges, 1984, p. 34 *apud* Souza, 2003, p. 333).

Souza (2003) mencionou a percepção de Pierre Desloges sobre o papel de Charles l'Épée como

[...] um homem repentinamente transportado a um povo estrangeiro ao qual ele queria ensinar sua própria língua nativa [o francês]; ele julgou que o melhor meio para conseguir isto seria aprender a língua do país [estrangeiro] a fim de que facilmente pudesse dar àquele povo [surdo] instruções compreensíveis (Desloges, 1984, p. 34 *apud* Souza, 2003, p. 333).

Souza (2003) explica que essa posição de Desloges está completamente alinhada com uma das ideias de aquisição da sintaxe de idiomas estrangeiros, na qual cada aluno consegue apenas ser capaz de construir hipóteses sintáticas quando adquire a primeira língua. No caso de surdos, a aquisição da língua escrita como segunda língua do país onde reside é de mais fácil aquisição se o surdo tiver adquirido a gramática da língua de sinais como primeira língua.

L'Épée, na época, foi criticado por outros professores de surdos que defendiam outros métodos de ensino, como o alemão Samuel Heinicke (1729-1790), defensor do Oralismo Puro. Heinicke era natural de Nautschütz, atual cidade de Schkölen, Alemanha. Por volta de 1754, ele levou seu primeiro aluno surdo. Heinicke promoveu um método principalmente de instrução oral e auditiva, apesar de usar alguma forma de alfabeto manual. Ele acreditava que uma língua falada era indispensável para uma educação adequada e que formava a base para o raciocínio e o pensamento intelectual.

Além disso, l'Épée logo ganhou a inimizade de outro professor de surdos, na mesma cidade, o português judeu Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780), que havia desenvolvido um método oral para ensinar ao aluno surdo. Em 1746, uma rica família francesa –

os Etavignys – contratou Pereira para instruir o filho D'Azy d'Étavigny. Ele ensinou o garoto a falar através de um método de escrita com os dedos chamado datilologia. Ele se tornou conhecido e respeitado na França com ênfase na educação dos surdos, por fazer uma nova exibição pública sobre seu trabalho perante seus alunos surdos. Assim, Pereira foi bem recompensado por essa família (Camara, 2018).

Carvalho (2013, p. 25-26) apresenta o trecho em uma das cartas de l'Épée a Jacob Rodrigues Pereira, em que ele criticou o método de Pereira com base no ensino oral, pois acreditava que o ensino de língua de sinais para crianças surdas era indispensável.

[...] O meu único objetivo era conseguir que eles pensassem sistematicamente e combinassem as suas ideias.

Penso que isso poderá ser conseguido com gestos representativos reduzidos a um método através do qual construí uma espécie de gramática.

Rodrigues Pereira, o professor de surdos ao qual já me referi, nem o seu mais hábil discípulo nem ninguém que eu tenha conhecimento, foram informados do meu método, mas consideraram o projeto que concebi impossível e que o que eu estava a tentar realizar, obstruía mais o progresso dos meus alunos do que facilitava.

Porque este ceticismo ganhou algum apoio público através da reputação de Rodrigues Pereira, entendi que era necessário combater o preconceito contra o meu método de ensino quando fosse publicado, porque acredito que fui enviado pela Providência para olhar pelos infelizes surdos para benefício das gerações atuais e futuras.

Por isso, afirmo que o raciocínio destes senhores era inválido e arrisco mesmo a demonstrar que, embora o sistema de ensino de Rodrigues Pereira – chamado datilologia – possa conduzir os surdos a falar, no entanto, é inútil para ensiná-los a pensar.

Rodrigues Pereira referiu no jornal que responderia às minhas alegações tão cedo quanto o seu tempo livre lhe permitisse. No entanto, viveu durante vários anos até aceitar o desafio, mas nunca respondeu. Na verdade, ele nunca, na minha opinião, teve a verdadeira intenção de o fazer. O seu mais hábil discípulo também se manteve em silêncio. [...]

L'Épée adotou uma visão mais democrática da educação para surdos. Em 1760, ele abriu uma casa para receber os alunos surdos em Paris e a financiou com sua herança modesta. Sua casa é transformada em uma escola aberta a todos os surdos.

Era nesse espaço que o abade instruía cerca de 30 pessoas surdas em 1771. Esse número cresceu nos anos seguintes, passando para 60 pessoas em 1784 e 72 pessoas no ano seguinte. As lições eram realizadas nas terças e sextas-feiras, das sete horas da manhã até o meio-dia. Nos demais dias, os surdos estudavam matérias religiosas e se preparavam para os exercícios públicos (Camara, 2018, p. 106).

L'Épée foi uma das primeiras pessoas a afirmar que os surdos eram cidadãos da sociedade e deveriam receber todo direito concedido aos surdos, como ele escreveu em seu livro de 1784, *La Véritable Manière d'Instruire les Sourds et Muets, confirmée par une longue expérience*. Carvalho (2013, p. 21-22) apresenta os trechos dessa obra de L'Épée em que eles estão descrevendo o método de língua de sinais para instrução aos alunos surdos:

Um gesto da mão ou um sinal do olho era o único meio para aprender a combinar a ideia destes objetos com os sons, estimulando os nossos ouvidos. Sempre que ouvimos estes sons, as mesmas ideias surgiam na mente porque nos lembrávamos dos sinais feitos quando estes sons eram produzidos. Devemos usar os mesmos procedimentos com os surdos. A instrução começa com o alfabeto manual que os alunos usam para comunicar de um lado da sala para o outro. A forma da letra produz um forte impacto visual nos surdos, que não ficam mais confusos do que nós ficamos com os vários sons que ouvimos.

A seguir, nós escrevemos (digo 'nós' porque com os meus alunos surdos muitas vezes tenho assistentes) no quadro a palavra 'porta' e mostro-lhes a porta. Os alunos, imediatamente, reproduzem, no alfabeto manual, cada letra da palavra cinco ou seis vezes, imprimindo nas suas memórias o número e a ordem das letras. Uma vez isto feito,

eles apagam a palavra e, pegando eles próprios no giz, escrevem-na, não importa quão bem ou mal formadas ficam as letras. Então, cada vez que eles escrevem deve-se mostrar o mesmo objeto.

Fazem o mesmo com tudo o resto que seja apontado, o nome é escrito de forma rápida, primeiro em letras grandes, no quadro, depois em tamanho normal em diferentes cartões. Quando estes cartões são entregues aos alunos, eles ficam agradados ao examinar a proficiência uns dos outros e a ridicularizar os erros. A experiência mostrou que uma pessoa surda, de inteligência normal, irá, através destes procedimentos, adquirir mais de oitenta palavras em menos de três dias.

Apesar de suas realizações, alguns críticos afirmaram que os alunos de l'Épée aprendiam de maneira mecânica e não possuíam um entendimento verdadeiro da linguagem ou a capacidade de formular sentenças por conta própria. Ele se esforçou para responder a teólogos, filósofos racionalistas e acadêmicos de várias nacionalidades: "Ensinar surdos é menos difícil do que normalmente se supõe. Apenas temos que introduzir nas suas mentes através dos olhos o que tem sido introduzido nas nossas próprias mentes através dos ouvidos", escreveu l'Épée (Carvalho, 2013, p. 21)

Com tenacidade característica, l'Épée também provou que seus detratores estavam errados. Um dos seus alunos surdos, Clement de la Pujade, ficou famoso por apresentar um discurso de cinco páginas em latim e participar de uma discussão sobre a história do pensamento filosófico.

Os métodos de l'Épée logo se espalharam por toda a França. O bispo de Bordeaux ficou sabendo sobre os estudantes notáveis de Paris e enviou um garoto de Bordeaux para lá, que mais tarde sucederia l'Épée após sua morte. Esse professor era o Abade Roch-Ambroise Sicard (1742-1822).

Figura 2 – Abade de l'Épée com o rei de França, Luís XVI



Fonte: Gonzague Privat (1875).

L'Épée alcançou grande fama durante sua vida, recebendo várias pessoas importantes, como José II, do Sacro Império Romano-Germânico (1741-1790), que visitava sua escola, e o Rei da França, Luís XVI (1754-1793), que apoiou financeiramente o Instituto.

L'Épée morreu em Paris, em 23 de dezembro de 1789, aos 77 anos de idade. A Assembleia Nacional de Paris concedeu ao abade, em 1791, o título de "Benfeitor da humanidade" e declarou que os surdos tinham os mesmos direitos enunciados na "Carta dos Direitos do Homem e do Cidadão", aprovada em 1789 (Carvalho, 2013).

Figura 3 – Morte de l'Épée



Fonte: Frederic Peyson (1838).

Carvalho (2013) apresenta que as principais contribuições de l'Épée até hoje são lembradas na comunidade surda como marco histórico e internacional na educação dos surdos, dentre as quais: a abertura da primeira escola para surdos do mundo em 1760; o reconhecimento dos direitos e a humanidade dos surdos; a passagem da educação individual para a educação coletiva; a apresentação pública à família real, nobres, políticos, filósofos, educadores, entre outros, comunicando-se em língua de sinais e os surdos respondendo por escrito.

REFERÊNCIAS

CAMARA, Leandro Calbente. **A invenção da educação dos surdos**: escolarização e governo dos surdos na França de meados do século XVIII a meados do século XIX. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

CARVALHO, Paulo Vaz de. **A herança do abade de l'Épée na virada do século XVIII para o século XIX**. Lisboa: The Factory, 2013.

SOUZA, Regina Maria de. "Instituições linguísticas" sobre a língua de sinais, nos séculos XVIII e XIX, a partir da compreensão de dois escritores surdos da época. **DELTA**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 19, p. 329-344, 2003.



7

Danilo da Silva Knapik

BANQUETE SURDO E A ASCENSÃO DE APÓSTOLOS SURDOS AO MUNDO

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.99369.7

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, darei continuidade ao que já foi tratado anteriormente, sobre Charles-Michel de l'Épée e a fundação da primeira escola de surdos do mundo. Com a morte de l'Épée e sua substituição por Roch-Ambroise Cucurron Sicard (1742-1822) na direção da escola de surdos, tem-se início o surgimento de professores surdos na instituição. A partir disso, houve também a propagação dos professores surdos pelo mundo, os quais fundaram várias escolas para surdos com base na escola para surdos criada por l'Épée. Além disso, nesse contexto, os surdos começaram a se organizar em grupos e, inclusive, realizavam banquete surdo a fim de reunir diversas pessoas surdas para apresentar sua língua de sinais, sua identidade e sua cultura.

Durante a pesquisa nos documentos primários do Arquivo Nacional, encontrei um trecho desse documento que me chamou a atenção. Nele, o diretor do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Manoel de Magalhães Couto, escreveu uma carta à comissão inspetora do governo, datada de 22 de maio de 1868, mencionando “apóstolos de Abbé de l'Épée”:

*O professor se dedique com resignação, fé e esperança, é útil que a sabedoria do governo imperial determine vantagens futuras aos **apóstolos do Abbé de l'Épée** e mostre que os considera pela qualidade de seu serviço e não pela quantidade (Arquivo Nacional, 22 de maio de 1868).*

Conforme vemos acima, a referência de apóstolo atribuída a l'Épée, como já apresentado anteriormente, está relacionada ao fato de ele ter difundido amplamente seus conhecimentos sobre língua de sinais para as pessoas. O curioso é que comumente o termo que os autores utilizam é “discípulos”, porém acredito que o termo “apóstolo” foi extraído da Bíblia. Nela, o termo está ligado àquelas pessoas que propagaram os ensinamentos e a visão de Cristo após sua morte e, assim, expandiram pelo mundo o cristianismo.

Após a morte de l'Épée, sucedeu-lhe, à frente dos destinos do Instituto dos Surdos de Paris, o abade Roch-Ambroise Sicard, ex-diretor do Instituto de Surdos de Bordeaux, França. Um de seus alunos, chamado Jean Massieu (1772-1846), destacava-se por sua inteligência.

Em 26 de agosto de 1792, o Abade Sicard foi preso sob a acusação de ter dado refúgio a padres refratários. No dia seguinte, o aluno surdo Jean Massieu, liderando os alunos surdos do Instituto, apresentou uma petição à Assembleia Legislativa, pedindo a libertação de Sicard.

Cidadão Presidente,

Tiraram aos surdos-mudos o seu professor e o seu pai adotivo. Foi trancado na prisão como um ladrão, um criminoso. No entanto, ele não matou, não roubou, não é um mau cidadão. Toda a sua vida passou a ensinar-nos a amar a virtude e a pátria. Ele é bom, justo e puro. Pedimos a sua libertação. Entreguem-no aos seus filhos porque nós somos os seus filhos e ele ama-nos como se fosse nosso pai. Foi ele que nos ensinou o que sabemos, sem ele seríamos como animais. Desde que o prenderam estamos tristes e em sofrimento. Entreguem-no e ficaremos felizes!. A petição do Jean Massieu à Assembleia Legislativa (Carvalho, 2013, p. 35).

Na leitura dessa petição, houve uma salva de aplausos dos presentes na Assembleia que ordenou ao Ministro do Interior a prisão de Sicard pelas razões apresentadas.

Os métodos de l'Épée e seus seguidores começaram a se espalhar pelos diversos países da Europa e, em seguida, pelo mundo. Por volta de 1825, a língua de sinais se torna importante meio na aprendizagem e instrução aos surdos. O assistente de Sicard, Roch-Ambroise Auguste Bébien (1789-1839), publicou as obras e afirmou que surdos recebem a educação verdadeiramente bilíngue e garantiu que o recurso à língua de sinais era essencial para desenvolver a inteligência da criança surda.

Como Bébien afirmava, antes que começemos a educação regular dos surdos-mudos, ele já adquiriu por conta própria alguns conhecimentos, mais ou menos, de acordo com sua idade, suas disposições naturais e as circunstâncias em que foi colocado, mas sempre muito mais do que acreditamos comumente. Assim que ele se reúne com seus camaradas de infortúnio, as trocas de ideias que se estabelecem entre eles promovem um desenvolvimento rápido de sua inteligência; e a necessidade imperiosa de se comunicar o faz rapidamente encontrar signos para suas ideias (Camara, 2018, p. 192).

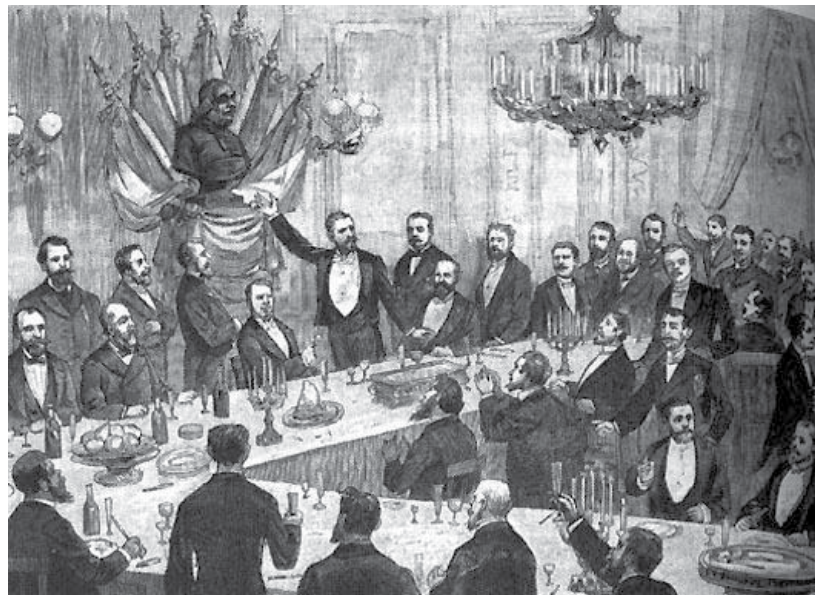
Percebe-se, nas narrativas históricas, que o método de língua de sinais é atribuído primeiramente a l'Épée e posteriormente a Sicard e professores surdos, antes de ser difundido por todo o mundo. Faz-se importante destacar que, no mesmo período, existia outro método ancorado no movimento oralista, cujos principais representantes foram Samuel Heinicke (1727-1790), Thomas Braidwood (1715-1806) e Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780). Destaco que os defensores do método oralista, em sua grande maioria, eram ouvintes.

Ressalto que houve uma grande tensão que perdurou por muito tempo entre o movimento oralista e o movimento em prol da língua de sinais (naquele período chamado "gestualista"). Ainda sobre esse assunto, e com foco nesse contexto, o professor surdo Ferdinand Berthier (1803-1886) liderou um grupo de surdos e organizou um banquete surdo com o propósito de discutir sobre a língua de sinais e empoderar os surdos nesse processo.

Esse evento não apenas reuniu os surdos, como também funcionou como uma espécie de ação associativa, pois concentrava os surdos para alinhar seus ideais e discursos sobre a defesa da língua de sinais. De outra forma, esse banquete foi uma das origens das associações de surdos como as conhecemos hoje. Cabe ressaltar que esse foi um importante episódio marcado na história dos surdos, pois ele acontece quase 50 anos antes do Congresso de Milão, em 1880.

A Figura 1 representa os banquetes dos surdos em Paris, realizados a partir de 1834 como local da política surda e cultura surda, constituindo o povo surdo e a comunidade surda, existentes antes da ascensão do Oralismo.

Figura 1 - Banquete surdo



Fonte: Fischer e Lane (1993).

Três professores surdos e outros sete alunos de *Institution Nationale des Sourds-Muets à Paris* formaram uma das primeiras organizações sociais de pessoas surdas – a comunidade surda. Os três educadores são: Ferdinand Berthier, Claudius Forestier (1810-1891) e Alphonse Lenoir, que propuseram um banquete para homenagear o aniversário do nascimento do abade de l'Épée.

Após 1834, ano em que se realizou o primeiro banquete dos surdos-mudos, as reuniões periódicas das associações ou os encontros de mais de vinte pessoas eram submetidos a uma autorização do governo e sob a tutela da autoridade.

É preciso esperar a República, em 1881, para se gozar o direito à liberdade de reunião. Os banquetes dos surdos-mudos, mobilizações contra os riscos que corria a língua de sinais, tinham na verdade uma função eminentemente política e usavam como pretexto a homenagem ao abade. Os banquetes representam um lugar de resistência à dominação da ideologia oralista e consequente criação de um espaço novo dentro da própria comunidade surda (Benvenuto; Séguillon, 2016, p. 64).

Por causa da importância desse evento, esse primeiro banquete foi descrito como o “nascimento da nação surda” (Mottez, 1993) e um “primeiro passo no desenvolvimento de uma consciência da história dos surdos” (Quartararo, 2002).

A fundação da primeira escola de surdos do mundo, situada em Paris, leva a conexões ao longo da vida entre surdos e a construção do movimento surdo que defendia a língua de sinais, na mesma época, opondo-se à forte ascensão do Oralismo Puro que estava ocorrendo na Europa (Quartararo, 2002). O estabelecimento dos banquetes surdos se tornou uma celebração anual. Os membros da comunidade francesa surda tomaram consciência de suas conexões: o passado compartilhado, a experiência da pele surda e seus objetivos futuros.

De acordo com a ideia que Berthier divulgava aos surdos ao redor do mundo, devia-se tomar consciência de sua condição de comunidade surda, da sua capacidade de se comunicar apesar das diferenças de línguas, identidades, direitos e culturas. Ferdinand Berthier tornou-se não só um líder no estabelecimento do banquete surdo, mas também mostrava porque foi considerado um dos nossos primeiros verdadeiros ativistas na história dos surdos.

Ferdinand Berthier nasceu na cidade de Louhans, sudeste da França, em 1803, e ficou surdo aos 4 anos de idade. Quando tinha cerca de 8 anos, Berthier chegou ao Instituto Nacional para Jovens Surdos em Paris, tendo Jean Massieu e Laurent Clerc como seus

modelos de mentores, a ponto de, ainda jovem estudante, Berthier perguntar a seu professor como poderia “tornar-se um gênio como Clerc” (Hartig, 2006). Berthier tornou-se um talentoso estudante e, aos 13 anos de idade, foi reconhecido por Laurent Clerc como o aluno mais brilhante da escola e artista talentoso, sendo um de seus desenhos apresentado ao Rei Luis XVIII da França.

Além de conhecê-los pessoalmente, Berthier escreveu um esboço biográfico de Massieu e Clerc como parte de sua biografia de Sicard. No esboço de Massieu, Berthier admira Massieu como intelectual surdo ao sentir que ele tinha habilidades sociais particulares que o tornariam um “cavalheiro” (Hartig, 2006). Em seu esboço de Clerc, Berthier encontra um verdadeiro modelo, social e intelectualmente.

Entre suas atividades políticas iniciais está a criação da primeira organização dos banquetes surdos para comunidade surda da França, em 1834, sob o nome de *Société Centrale des Sourds-muets*, formada com autorização pública para representar os interesses da comunidade surda.

Inicialmente, os banquetes eram somente um jantar precedido de brindes em memória ao abade de l'Épée e a diferentes pessoas. Depois, introduziram a missa, o baile e diversos espetáculos que prolongavam as festividades durante o dia todo. A disposição das mesas do banquete obedecia a um código estrito, à direita e à esquerda do presidente se posicionavam os convidados de honra, falantes (ouvintes) e surdos-mudos (Benvenuto; Séguillon, 2016, p. 66).

A associação, sob a liderança ideológica do Berthier, fez uma defesa apaixonada da cultura e identidade surda, baseada no uso da língua de sinais. Ela oferece a seus membros vários programas de educação de adultos surdos e outros tipos de ajuda comunitária.

Os registros manuscritos dos processos verbais dos banquetes dos surdos-mudos nos permitem verificar a quantidade de pessoas, mas também sua origem profissional

e onde moravam. Os participantes vinham de Paris, do interior da França ou do estrangeiro; eles eram operários, artesãos, professores, pintores, gravadores, empregados, impressores, diretores de escola, supervisores mestres, mestres de estudos, carpinteiros, alunos, estofadores, antigos empregados administrativos, desenhistas litográficos, sapateiros, oculistas, estofadores de automóveis, joalheiros, tipógrafos, monitores, artesãos de marfim, alfaiates (Benvenuto; Séguillon, 2016, p. 66).

A última ideia havia sido cultivada por vários intelectuais franceses durante o século XVIII, pois acreditavam haver encontrado uma língua de sinais que é essencial para a educação dos surdos. Essa ideia também foi defendida com paixão, entre outros, por Pierre Desloges, o primeiro surdo a ter publicado um livro, em 1779.

Os intérpretes também estavam presentes nos banquetes, a auxiliar os discursos surdos aos ouvintes que não dominavam a língua de sinais, pois o conteúdo dos pronunciamentos nos banquetes dos surdos usuários de língua de sinais era comunicado por meio da “única língua permitida a mímica” (Benvenuto; Séguillon, 2016, p. 67).

Lê-se no relatório do banquete de 1835: ‘Discurso em mímica, Berthier entrega o manuscrito à Monglave que faz a leitura para os falantes da reunião.’ Em 1836: ‘Serph Dumagnou (um dos nossos amigos mais honrados, antigo procurador do rei) leu a resposta de Béranger e logo após traduziu por meio de mímica a resposta de Bouilly brincando em sua honra por Berthier.’ 1837: ‘leitura da resposta de Lamartine por Eugênio de Monglave, o leitor habitual dos surdos-mudos’, o que é atualmente o intérprete de língua de sinais (Benvenuto; Séguillon, 2016, p. 67).

No momento do estabelecimento do banquete, Berthier e outros convidaram Désiré Ordinaire a assumir o primeiro ano de direção de Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris, cargo que estava vago desde a morte de Sicard, em 1822. Ele respondeu às perguntas sobre o papel da língua de sinais e os professores surdos surgiram. O diretor apresentou metas claras, favorecendo o método oral.

Por isso, os surdos lutavam durante esses anos e Auguste Bébien foi um verdadeiro aliado de pessoas surdas, forçado a sair pelas autoridades. Ele criticou abertamente a negligência dos alunos em escolas de Paris, a negligência de sinais naturais e as atitudes patológicas que solicitavam um novo diretor e do Conselho (Mottez, 1993).

Em 1830, Berthier escreveu para o Rei da França em nome dos estudantes surdos, professores e membros da comunidade para expressar apoio para a recontração de Auguste Bébien, ex-professor e colega de Berthier. Seguiu-se uma carta de 60 estudantes surdos do Instituto que protestavam contra o não profissionalismo de muitos professores da audiência e sua incapacidade de compreender a língua de sinais (Quartararo, 2002).

Como resultado, a administração ficou furiosa e expulsou três estudantes. Na época do primeiro banquete, Berthier e os outros instrutores surdos do Instituto de Paris tinham sido rebaixados para tutores ou assistentes de professores. A razão para isso era que esses instrutores não podiam ensinar como professor regente.

Por isso, esses problemas promoviam a criação da associação dos surdos. Berthier e outros estabeleceram uma tradição na qual eles defendiam a língua de sinais e sua comunidade diante de ameaças opressivas.

Fomos rejeitados pelos banquetes de quem fala. Eles queriam suprimir a língua dos surdos mudos: a sublime língua universal dada a nós pela natureza. E, no entanto, surdos mudos disseram aos seus irmãos falantes: 'entre nós: junte-se a nós em nosso trabalho e em nossa peça: aprenda nossa língua à medida que aprendemos a sua; vamos formar um povo, unidos por laços indivisíveis' (Berthier, sétimo banquete, 1840 *apud* Mottez, 1993, p. 29)¹⁹.

19 No original inglês: We have been rejected the banquets of hearing-speaking people. They have wanted to suppress the language of deaf mutes: that sublime universal language given to us by Nature. And yet deaf mutes have said to their speaking brothers: 'come among us: join us in our work and in our play: learn our language as we learn your; let us form one people, united by indivisible ties" Berthier, seventh banquet, 1840' (Berthier, sétimo banquete, 1840).

Mottez (1993) afirmava que Ferdinand Berthier era uma pessoa surda com múltiplas funções: era um político, artista, escritor, orador, professor, líder e ativista. Ferdinand Berthier passou para a história como o organizador e promotor do banquete surdo, realizado várias vezes em Paris durante o século XIX, o símbolo da “idade de ouro de pessoas surdas”. Esses eventos mostravam ao mundo o que eles poderiam alcançar se seus alunos tivessem uma educação adequada.

A nação se reúne para homenagear o abade de l'Épée, 'pai espiritual dos surdos-mudos,' em reconhecimento de sua obra. Mas os surdos consideram que 'o abade de l'Épée inventou a língua de sinais assim como Cristóvão Colombo descobriu a América. Ambos revelaram o que se encontrava perdido, esquecido há séculos [...]' (registro do primeiro banquete). Enfim, a filiação é política: a nação surda não se inscreve por completo sob uma ótica de regeneração que é própria à mentalidade do Século das Luzes. Trata-se então para os surdos, que se consideram seres inteligentes e que falam, experimentar o jamais visto (Benvenuto; Séguillon, 2016, p. 68).

Quando o Oralismo ameaçava seu trabalho, sua língua e seu povo, Berthier e seus apoiadores surdos e aliados encontraram uma maneira de promover e fortalecer os laços de pessoas surdas. Como Mottez afirma (1993, p. 151): “Assim, a nação surda não nasceu diretamente com o abade de l'Épée, ou pouco depois. Nasceu quando seu legado devido foi ameaçado e quando surdos tiveram de defendê-lo”.

Paddy Ladd (2013, p. 67) mencionou os estudos de Mirzoeff sobre o conceito de “nação surda-muda”:

Berthier e outros aplicaram estas teorias à realidade prática. Eles propuseram o conceito de 'nação surda-muda,' consistindo esta em 23.000 cidadãos franceses que defenderam a eleição direta e a representação. Tais desenvolvimentos foram profundos, estava a ser construído um caso para um discurso Surdo ontológico inextricavelmente ligado ao discurso político, uma vez que os banquetes repetiam referências dos dogmas originários na Revolução Francesa.

Foram apenas parcialmente derrotados pelo fracasso das Revoluções de 1848, uma vez que podemos encontrar os Surdos a defender a Comuna de Paris de 1870 e entre os agitadores no caso Dreyfuss de 1894.

De acordo com Ladd (2013), a Revolução Francesa foi uma importante referência histórica naquele contexto. Por meio do banquete surdo, por exemplo, os surdos organizavam e apresentavam seus discursos políticos para que a sociedade os visse como sujeitos que lutavam pelos seus direitos. Nesse contexto, a Revolução Francesa teve seu início em 1789, quando a sociedade estava lutando por direitos à igualdade, fraternidade e respeito, nos mais diversos segmentos e grupos da sociedade, inclusive os surdos. Pode-se pensar que, a partir da Revolução Francesa, foram criadas escolas para surdos, o uso da língua de sinais, assim como a educação de surdos com um direito, por entenderem que os surdos também tinham direitos humanos como as demais pessoas naquela época. Todas essas informações são importantes, pois se conectam e ajudam a tecer a história das pessoas surdas.

Nessa citação, Ladd fala sobre o discurso surdo, assim como no banquete surdo, cujo intuito era o de defender a língua de sinais. Ladd destaca que, ao concluir seus estudos, muitos surdos encontravam seus pares em alguns locais para estabelecerem contato e assim usar a língua de sinais, bem como viver a cultura e a identidade surda. Além de que foram essas trocas que proporcionaram a difusão da língua de sinais e fizeram com que várias escolas de surdos fossem criadas pelo mundo, como na França, em países europeus, nos Estados Unidos, no México, até chegarem ao Brasil.

Os discursos dos Surdos expandiram-se grandemente, à medida que gerações sucessivas saíam da escola, porque muitos permaneciam na vizinhança para encontrar associações de Surdos e pontos de encontro por toda a Europa e América do Norte e para manter um interesse ou um envolvimento 'profissional' nas 'suas' escolas (Ladd, 2013, p. 64).

Nessa perspectiva, acredito que, no contexto da educação de surdos, esse termo foi atribuído aos educadores de surdos que difundiram seus conhecimentos sobre a língua de sinais e a educação de surdos pelo mundo.

Apresento o Quadro 1, a seguir, com base nos dados de Delaporte (2005), sobre a ascensão dos apóstolos surdos que foram instituídos nas escolas que adotaram o método iniciado pelo Charles l'Épée. Em seguida, fundaram escolas de surdos, sendo professores tanto nas províncias da França como em outros países.

Quadro 1 – Ascensão dos apóstolos surdos da França e do mundo

APÓSTOLOS SURDOS	CIDADE/PAÍS
Jean Massieu (1772-1846)	Rodez e Lille (França)
René Dunan (1793-1885)	Nantes (França)
Claudius Forestier (1810-1891)	Lyon (França)
Claude Richardin (1810-1900)	Nancy (França)
Joachim Ligot (1841-1899)	Rouen (França)
Joseph Henrion (1793-1868)	Liège (Bélgica)
Isaac Chomel (1796-1871)	Genebra (Suíça)
Antonio Rouyer	Madrid (Espanha)
Laurent Clerc (1785-1869)	Hartford (Estados Unidos)
Jacques Lejeune (1820-1897)	Montreal (Canada)
François Delfariel (1845- ?)	Santiago (Chile)
Edouard Huet (1825 -1882)	Bourges (França), Rio de Janeiro (Brasil) e Cidade de México (México)

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Delaporte (2005).

Os aliados ouvintes que apoiaram o método de língua de sinais defendido pela comunidade surda também fazem parte da história da educação dos surdos. Alguns foram conhecer o modelo francês para a criação de escolas em seus países ou cidades, como Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851), nos Estados Unidos; Peter Atke Castberg (1779-1823), na Dinamarca; Charles Orpen (1791-1856), na Irlanda; Henri Daniel Guyot (1753-1828), na Holanda; Pär Aron Borg (1776-1839), na Suécia e em Portugal.

Em 1829, já existiam 88 instituições voltadas para a instrução de pessoas surdas. Esse número aumentou para 128 em 1832, com a estrutura dos institutos, que eram de tamanho muito variado, abrigando cerca de 3.700 alunos (Camara, 2018). No primeiro dia de janeiro de 1856, foi aberta a primeira escola de surdos do Brasil, situada na cidade de Rio de Janeiro, fundada pelo francês Edouard Huet, que estudou em um dos Institutos de Surdos da França e fora diretor do Instituto de Surdos de Bourges.

REFERÊNCIAS

BENVENUTO, Andrea; SÉGUILLON, Didier. Primeiros banquetes dos surdos-mudos no surgimento do esporte silencioso 1834-1924: por uma história política das mobilizações coletivas dos surdos. **Revista Moara**, Belém, p. 60-78, 2016.

CAMARA, Leandro Calbente. **A invenção da educação dos surdos**: escolarização e governo dos surdos na França de meados do século XVIII a meados do século XIX. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

CARVALHO, Paulo Vaz de. **A herança do Abade de l'Épée na virada do século XVIII para o século XIX**. Lisboa: The Factory, 2013.

DELAPORTE, Yves. La variation régionale en langue des signes françaises. **Marges Linguistiques**, Saint-Chamas (France), n. 10, p. 118-132, 2005.

FISCHER, Renate; LANE, Harlan (Ed.). Looking Back International Studies on Sign Language and Communication of the Deaf. **Signum Press**, v. 20, 1993.

HARTIG, Rachel. **Crossing the Divide**: Representations of Deafness in Biography. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2006.

LADD, Paddy. **Em busca da surdidade 1**: Colonização dos Surdos. Lisboa: Editora Surd'Universo, 2013.

MOTTEZ, Bernard. The Deaf Mute Banquets and the Birth of the Deaf Movement. *In*: FISCHER, Renate; LANE, Harlan (Ed.). **Looking Back**: A Reader on the History of Deaf Communities and their Sign Languages. Hamburg, Germany: SIGNUM Press, 1993. p. 143-155.

QUARTARARO, Anne T. The Life and Times of the French Deaf Leader, Ferdinand Berthier: An Analysis of his Early Career. **Sign Language Studies**, p. 183-196, 2002.

8

*Ana Paula da Silva Moreira
Emiliana Faria Rosa*

SURDOS:
ACESSO E PERMANÊNCIA
NO ENSINO SUPERIOR
NA CIDADE DE BAGÉ/RS

INTRODUÇÃO

A educação de surdos no Brasil iniciou em 1855, segundo Rocha (1997), com a vinda de Huet. Anos já se passaram desde esse marco e percebemos inúmeras modificações no sistema de ensino para surdos no País. Passamos, daquela data até os dias atuais, pelo início do ensino de língua de sinais, pela imposição do oralismo, pelo vasto uso da comunicação total e, atualmente, pelo bilinguismo.

Diferentes abordagens de comunicação que cunharam marcos históricos e educacionais para a comunidade surda. É preciso atentarmos ao fato de que uma nova abordagem não interrompeu abruptamente a anterior. Como, por exemplo, quando o oralismo foi imposto, muitos surdos praticavam e se comunicavam às escondidas através da língua de sinais. Tudo isso influenciou a educação dos surdos.

A trajetória escolar dos jovens [...]: a constituição de ambientes escolares bilíngues e a mudança que isso significou em termos de valorização da língua de sinais, assim como da identidade e da cultura surdas, e de participação da comunidade surda no processo educacional, com a inserção de professores surdos no cotidiano das escolas especiais (Bisol *et al.*, 2009).

Segundo Campos (2020), dos 10,7 milhões de pessoas surdas (em seus diferentes níveis de surdez e língua(s) utilizada(s)) no Brasil, apenas 7% têm Ensino Superior completo, 15% estudaram até o Ensino Médio, 46% frequentaram até o Fundamental e 32% não têm nenhum grau de instrução, além disso, em relação aos “[...] estudantes matriculados no ensino superior, o último levantamento do Ministério da Educação (MEC) identificou 5.978 pessoas com deficiência auditiva, 2.235 com surdez e 132 com surdocegueira” (Campos, 2020).

Segundo conversas percebidas na comunidade surda, a cada ano novos surdos ingressam na universidade, porém outros acabam desistindo de se formar. Na cidade de Bagé/RS, a situação não é muito diferente. Apesar de atualmente conter uma escola polo para a educação de surdos, a escolaridade dos surdos dessa cidade é baixa. Tomando essa cidade como *lócus* deste artigo, tem-se a seguinte pergunta: qual a causa do baixo ingresso e permanência do surdo de Bagé na universidade? Veremos isso a seguir.

A ESCOLARIDADE DOS SURDOS EM BAGÉ/RS

A educação é importante para a inclusão social e, apesar dos avanços nas últimas décadas, os surdos ainda encontram barreiras para estudar. Baseando-se em dados informais, em Bagé há aproximadamente 160 surdos, apenas 1% têm Ensino Superior completo, 10% estudaram até o Ensino Médio, 39% frequentaram até o Ensino Fundamental e 50% não têm nenhum grau de instrução.

Informalmente²⁰, sabe-se que, na cidade de Bagé, em 2023, três surdos são formados no Ensino Superior, dois surdos são formados no Ensino Técnico e uma surda desistiu do Ensino Superior por achar as aulas difíceis.

López Melero (2012) identifica três barreiras que dificultam ou impedem a participação dos sujeitos na construção do conhecimento e sua aprendizagem na instituição de ensino. Dentre as barreiras, a cultural (conceitual e atitudinal) e a didática (ensino-aprendizagem) são as que dificultam o maior desenvolvimento acadêmico.

20

Os dados são informais, visto que, mesmo com inúmeros pedidos, a Secretaria de Educação de Bagé não forneceu outros dados quando requeridos.

Bisol *et al.* (2009) colocam que a universidade pode ser um desafio, uma vez que podem ocorrer “[...] problemas de adaptação à vida acadêmica e às obrigações que ela impõe conduzem muitas vezes ao fracasso e ao abandono”. Os alunos surdos, para participar integralmente das atividades acadêmicas, precisariam suprir anos e anos de falhas no ensino que receberam, precisariam corrigir falhas da trajetória escolar anterior, “[...] como deficiências de linguagem, inadequação das condições de estudo, falta de habilidades lógicas, problemas de compreensão em leitura e dificuldade de produção de textos” (Bisol *et al.*, 2009). Sobre a questão de corrigir, uma vez que o aluno tivesse um bom ensino básico, isso seria desnecessário. Ao invés de ter de corrigir, o correto deveria ser ofertar uma educação de qualidade.

Após observação do *lócus*, citamos aqui algumas das causas do interrompimento da educação de surdos em Bagé: falta de condições financeiras (para material, livros, transporte, alimentação), falta de apoio familiar (seja pelo custo, pela baixa escolaridade familiar, necessidade de trabalhar para auxiliar a família, pela incredulidade de que o surdo é apto para estudar ou trabalhar, *etc.*), falta de interesse, falta de medidas educacionais, dificuldade com a segunda língua (o português) e falta de acessibilidade (falta de intérpretes de Libras). Exemplificando o dito acima, tem-se a experiência abaixo:

Morei por cinco anos em Bagé, durante este tempo trabalhei em uma universidade de lá e cursava o doutorado em outro estado. Um dia, num encontro com surdos num evento em Bagé, uma surda me apresentou parte do grupo de surdos, disse que eu era professora e que estudava doutorado. Uma jovem surda olhou pra mim e disse algo que nunca esqueci: 'Estudar mais? Para quê? Eu já recebo auxílio, tá bom'. Lembro que fiquei sem palavras no momento, um pouco em choque com o pensamento da menina. Fico pensando se a fala dela foi influenciada pela família (que era beneficiada pelo auxílio), por pessoas que interagem (dizendo que surdos não precisavam estudar) ou por suas próprias reflexões (Emiliana).

Em 2017, houve a tramitação do projeto de Lei nº 157/2017, que dispõe sobre a inclusão de atividades e conteúdos relativos à Língua brasileira de sinais – Libras – no Currículo Escolar no Âmbito do Município de Bagé e dá outras providências. Somente em 2001 foi elaborada a Lei municipal nº 3643, de 08/01/2001 que dispõe sobre a Língua brasileira de sinais - Libras e dá outras providências. Porém, o projeto de Lei²¹ e a Lei, ambos aqui citados, são bem diferentes.

Em Bagé, sempre foi muito comum que o aluno surdo fosse encaminhado para duas instituições: a APAE e a Escola de Educação Especial Caminhos da Luz. A primeira, dispensa apresentações, a segunda é uma escola especial, clínica de diagnóstico e tratamento, além de centro de referência no atendimento para autistas. Sendo assim, perguntamos: como e onde se apresenta a educação dos alunos surdos na cidade? Como as crianças surdas estão aprendendo sua própria língua, a língua de sinais? Como estes alunos surdos poderão colocar em prática suas vontades e aptidões escolares e profissionais? Como se coloca a questão da acessibilidade na educação levando em consideração que, mesmo com o esforço de alguns locais, esse contexto é precário?

Eu sou surda bageense, fui uma das poucas pessoas surdas da cidade que teve acesso ao Ensino Superior. Eu não frequentei as instituições Caminho da Luz e APAE - instituições comuns em Bagé para surdos e para todo tipo de deficiência. Desde o Ensino Infantil ao Ensino Fundamental estudei em escolas privadas, eram regulares. Fui bem recebida, a escola de Ensino Fundamental era escola inclusiva, tinham alunos com deficiências, então os professores estavam mais preparados; era a escola mais acessível da cidade e tinha sala de recursos. Porém, em 2006, no Ensino Médio, fui estudar na escola pública. Percebi que era muito diferente da escola anterior em que eu estudei. A escola pública estava sem preparo para receber alunos surdos, além disso, fui a primeira surda a estudar nesta escola. Os professores não conheciam a lei de Libras, não compreendiam, por isso, que o português seria minha segunda língua. Passei por muitas dificuldades por falta de acessibilidade (Ana Paula).

21

Projeto de lei que Dispõe sobre a inclusão de atividades e conteúdos relativos à língua brasileira de sinais – libras – no Currículo Escolar no Âmbito do Município de Bagé e dá outras providências. Disponível em: http://www.camvbage.rs.gov.br/painel/portal_transparencia_projetos/portal_transparencia_projetos4f46703a-5d78-4a85-b603-11cc4ee3a28a.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

Algumas coisas mudaram entre essas experiências nos depoi-
mentos acima e nos dias de hoje, o que pode ser comprovado com
a criação de uma escola polo, na qual alunos surdos podem estudar
com acessibilidade e respeito à Libras e sua cultura. De acordo com
Madruga e Torma (2020), o projeto da escola polo para alunos surdos
foi elaborado em 2017 pelo setor de educação inclusiva da Secretaria
Municipal de Educação de Bagé/RS, uma vez que as escolas regula-
res, muitas vezes, não atendiam às especificidades linguísticas.

Considerando o exposto, através de uma reivindicação
da comunidade surda local, a Secretaria Municipal de
Educação e Formação Profissional de Bagé (SMED) criou
um Projeto para implementação de uma escola, comum
inclusiva, polo para alunos com surdez, com a intenção
de que se torne bilíngue a longo prazo. Para tanto, uma
escola de Ensino Fundamental da rede, selecionada, está
em fase de adequação de sua estrutura física e pedagó-
gica. (Madruga; Torma, 2020, p. 33)

Madruga e Torma (2020) citam ainda que a Secretaria de
Educação optou por uma escola de Ensino Fundamental (pré I a
9º ano), no centro da cidade, para poder receber alunos surdos de
todo o município. Atenta-se ao fato de que em 2017/2018 – período
citado pela publicação de Madrug e Torma – só havia sete alunos
surdos matriculados. A escola possuía 327 alunos com deficiên-
cias, no total. Além de:

25 professores da sala comum, 03 profissionais do
Atendimento Educacional Especializado para Pessoa
com Surdez (AEE-PS), 03 professoras do Atendimento
Educatonal Especializado (AEE) para outras deficiências,
08 tradutores intérprete de Língua de Sinais (TILS), 12 cui-
dados e 09 funcionários (Madruga; Torma, 2020, p.34)

As autoras aqui acima citadas contam que, no momento da
escrita do artigo delas, eram sete alunos surdos. Poucos alunos, se
comparado à quantidade de surdos que a cidade possui. Onde estão?
Onde estão as crianças e jovens surdos da cidade? Onde estudam?

Eles estudam? Atenta-se ao fato de que os números de profissionais ali citados não são somente para atendimento e educação de surdos. São o corpo docente e profissional da escola, no todo.

TER UMA ESCOLA POLO É TER SURDOS NA UNIVERSIDADE?

Antes de responder a essa questão, vamos observar e analisar alguns fatos.

Figura 1 - Jornal Minuano, Bagé/RS, edição de 05 out. 2018.



Fonte: Bidart... (2018).

Figura 2 - Jornal Minuano, Bagé/RS, edição de 23 abr. 22.



Fonte: Rosa (2022).

As notícias da escola polo para a educação de surdos se encontram facilmente pela internet. Jornais locais fizeram reportagens sobre o desenrolar dos acontecimentos. A diferença de datas e de títulos nos leva a acreditar que as coisas mudaram desde o surgimento da escola polo. Será que mudou de verdade e realmente?

Logo depois do concurso público, comecei a trabalhar como professora de Libras e no AEE Libras (Atendimento Educacional Especializado em Libras) em cinco escolas porque tinham cinco alunos surdos cada uma. A comunicação com as escolas era muito limitada. Cerca de dois anos depois deste início, sugeri à SMED que criasse uma escola polo, mas foram muitas lutas e discussões. Somente em 2018 foi criada a escola. Eu acredito que é muito melhor ter uma escola polo para alunos surdos, para eles terem maior interação e contato com outros surdos; assim como também acredito que seria uma evolução para os alunos no futuro (Ana Paula).

Por mais que se tenha esperanças, que se queira realizar, a resposta à pergunta, feita no título desta seção, será não. Ter uma escola polo é um passo no caminho de surdos universitários, mas não resolve tudo. Para termos surdos de Bagé na universidade é preciso ir muito além. É preciso que os alunos surdos tenham professores capacitados, intérpretes em sala de aula, tenham Ensino Médio bom, que os auxilie no vestibular. É ter um vestibular com acessibilidade.

A universidade é um contexto novo e desconhecido para os jovens surdos, com exigências superiores às aquelas a que estavam habituados na escola especial. Seu funcionamento é regido por normas, princípios e características do mundo ouvinte, no qual a comunicação oral-auditiva desempenha o papel central na organização dos espaços de ensino-aprendizagem e de socialização. A grande maioria dos colegas e professores é ouvinte, desconhece as especificidades relativas à surdez, compartilha ideias de senso comum, ignora a língua de sinais e tem dificuldade de se relacionar com o que é, em um grau mais significativo, diferente (Bisol *et al.*, 2009).

Segundo Goffredo (2004), para atender às necessidades educacionais especiais dos jovens surdos, o primeiro passo é assegurar seu ingresso na universidade por meio do vestibular, mas isso não garante que a inclusão se concretize. Vencida a barreira do ingresso, o próximo desafio é a permanência no curso, que depende muito da mediação do intérprete.

Posteriormente, a universidade precisará de acessibilidade linguística, dentro e fora da sala de aula, isso porque os professores podem pedir ou sugerir materiais em vídeo, e será preciso haver legenda ou janela de tradutor e intérprete de língua de sinais. Isso é só um exemplo do que pode ser requisitado. Observamos a experiência de Ana Paula, que está há 11 anos na rede pública do município de Bagé.

Eu percebo que realmente falta que as famílias de alunos surdos sejam mais interessadas no futuro dos surdos, além, é claro, que exista incentivo a uma educação continuada aos surdos, mas também percebo que o pensamento destas famílias muitas vezes é achar que surdos são incapazes ou têm medo que os surdos sofram preconceito em ambientes diferentes ou não querem perder a pensão por invalidez. Um dia, eu em sala de aula tinha explicado para meus alunos que eles podiam escolher a vida com mais qualidade, poder fazer ensino superior, ter carteira assinada ou ser empreendedor, pois sempre precisamos lutar para chegar onde queremos. Uma aluna surda me disse que não quer passar por tudo isso, pois queria ter uma vida fácil e confortável. Assim como alguns surdos pensam que precisam seguir passos da família que não tem formação e, portanto, não precisam continuar os estudos (Ana Paula).

Aqui neste texto focamos no ingresso e permanência do surdo enquanto aluno, mas sabemos que ele irá, futuramente, trabalhar. E se, mesmo com formação, o surdo tiver risco de não ingressar no mercado de trabalho por conta de pré-conceitos da sociedade? E se, mesmo passando em um concurso público, o surdo tiver impedimentos de tomar posse do cargo ao qual concorreu e passou? Abaixo consta o relato da Ana sobre essa experiência.

Em 2012, passei no concurso público no município. Fiz os exames pra entregar na biometria, na hora que fui chamada pra ser atendida pelo médico 'A' minha mãe estava comigo pra interpretar, como sempre; quando saímos, a psicóloga disse que eu tinha que esperar mais um pouco. Depois de muita espera, a psicóloga me disse que eu não estava 'apta' a tomar posse. A primeira coisa que pensei foi a descoberta de um problema de tireóide, eu poderia não estar apta por isso? Minha mãe perguntou o que houve e responderam que, por eu ser surda, não poderia trabalhar. Eu e minha mãe ficamos sem entender nada. A psicóloga disse que eu teria direito a 15 dias para fazer tudo de novo, com outros médicos, 'B' e 'C'. Dias se passaram, fui na biometria novamente, entreguei exames para os médicos 'B' e 'C'; eles avaliaram enquanto eu estava esperando. O resultado era que não estava apta novamente, mas por qual motivo? O mesmo que o último médico havia dito antes. Sou surda e não poderia trabalhar, disseram que eu colocaria em risco a vida das crianças porque eu não escutava nada. Fiquei tão desanimada, mas a psicóloga disse que eu teria direito a mais 90 dias para fazer tudo de novo com outro médico, 'D'. Pensei assim: o que adianta eu fazer tudo de novo se eu vou continuar surda. É melhor ter paciência do que não entrar. Muitos dias se passaram, faltavam uns 30 dias, eu já estava sem paciência para esperar, pensei o que posso fazer pra acelerar, lembrei que o prefeito naquela época era meu amigo e tinha sido meu professor. Resolvi mandar um 'textão' para ele no Facebook, só que mandei no feed público dele, era uma noite, no dia seguinte, quando fui trabalhar, vi que minha mãe tinha me mandado várias mensagens e ligado várias vezes. Perguntei o que tinha acontecido, e minha mãe me disse que tinha dado confusão dentro da Câmara de Vereadores, pois um vereador viu o texto que mandei para o prefeito. O secretário municipal ligou para minha mãe pedindo pra eu levar todos os exames novamente. Pensei: 'é agora que vou entrar!'. Pobre de mim, eu estava tão feliz, pois achava que estaria apta. O médico 'D' avaliou como... não apta! Parece mentira ter acontecido isso, infelizmente... quatro médicos diferentes colocaram não apta! O secretário do município disse para esquecer tudo o que aconteceu em relação à perícia médica. No outro dia tomei posse do concurso. Não é à toa que fui a primeira surda a passar em concurso público em Bagé (Ana Paula).

Dessa forma, observamos que ainda há muito a se fazer em prol dos surdos da cidade, tanto do ponto de vista educacional quanto social. A sociedade deve compreender quem é a pessoa surda, sua cultura, modo de vida. Voltando à pergunta título desta seção, 'ter uma escola polo é ter surdos na universidade?'; a resposta é, certamente, não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, observamos que é necessário compreender a importância da educação de surdos para o crescimento pessoal e social do surdo. É essencial possibilitar o que é de mais básico: educação de qualidade, tradutores e intérpretes de Libras, e, se for o caso, material acessível.

Conclui-se que ofertar acessibilidade linguística é só parte do caminho para uma educação de surdos de qualidade. É extremamente preciso que profissionais envolvidos sejam capazes de retirar as barreiras culturais e linguísticas como as aqui citadas; assim como é preciso que os surdos tenham modelos de surdos adultos, formados, em quem possam se espelhar.

Ofertar a possibilidade de uma educação de qualidade aos surdos é ter pessoas qualificadas no mercado de trabalho. É ter cidadãos participantes na sociedade. Oferecer educação ao surdo não é um favor, mas sim um direito a ser respeitado. Estimular, incentivar, o desenvolvimento do aluno surdo, a fim de que ele compreenda a grandeza de ser mais do que acreditava que poderia. De ser uma pessoa com acesso à língua, cultura e educação, ser parte da sociedade e participante dela.

REFERÊNCIAS

BAGÉ. Lei nº 3643, de 08 de janeiro de 2001. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial**, Bagé, 2001. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/b/bage/lei-ordinaria/2001/364/3643/lei-ordinaria-n-3643-2001-dispoe-sobre-a-lingua-brasileira-de-sinais-libras-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BIDART se torna polo de educação para surdos. **Jornal Minuano**, Bagé/RS, 05 out. 2018. Disponível em: <https://www.jornalminuano.com.br/noticia/2018/10/05/bidart-se-torna-polo-de-educacao-para-surdos>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BISOL, Claudia *et al.* Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 39, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PWzSW9ZCtGWQFRztD85gQFN/?lang=pt#>. Acesso em: 21 ago. 2023

CAMPOS, Lorraine. Inclusão Social e os desafios para os surdos no ensino superior. **Vestibular Brasil Escola**, 19 out. 2020. Disponível em: <https://vestibular.brasilescuela.uol.com.br/noticias/inclusao-social-e-os-desafios-para-os-surdos-no-ensino-superior/348346.html>. Acesso: 18 ago. 2023.

GOFFREDO, V. S. A Inclusão da pessoa surda no ensino superior. **Fórum**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 16-22, dez. 2004.

LÓPEZ MELERO, M. La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, España, v. 26, n. 2, p. 131-160, ago. 2012.

MADRUGA, Francine Carvalho; TORMA, Ingrid da Silva. Escola polo para alunos surdos: experiência da rede municipal de ensino de Bagé. *In*: MONTEIRO, Solange (Org.). **Ações e implicações para a (ex)inclusão 3**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2020. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/post/escola-polo-para-alunos-surdos-experiencia-da-rede-municipal-de-ensino-de-bage>. Acesso em: 10 jul. 2023.

ROCHA, Solange. Histórico do INES. Informativo técnico científico do INES. Edição comemorativa dos 140 anos. **Revista Espaço**, Belo Horizonte, Editora Litera, 1997. Disponível em: http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/bitstream/123456789/486/1/INES_140_anos.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

ROSA, Bianca Vaz da. Professoras falam da realidade da educação de surdos em Bagé. **Jornal Minuano**, Bagé/RS, 23 abr. 2022. Disponível em: <https://www.jornalminuano.com.br/noticia/2022/04/23/professoras-falam-sobre-realidade-da-educacao-de-surdos-em-bage>. Acesso em: 10 jul. 2023.

9

*Franciele Torani de Camargo
Graciele Marjana Kraemer*

CURRÍCULO COMO DISPOSITIVO DE NORMALIZAÇÃO DA DIFERENÇA SURDA

INTRODUÇÃO

No presente estudo, a partir da cartografia de cenas escolares, tensionamos como o currículo constitui-se em um dispositivo de normalização dos sujeitos. Nosso foco de análise compreende sujeitos surdos e surdos com deficiências múltiplas matriculados no Ensino Médio de uma escola especial para surdos, no interior do estado do Rio Grande do Sul.

A cartografia, aqui assumida enquanto empreendimento metodológico de pesquisa, foi organizada a partir de cenas escolares, produzidas por uma das pesquisadoras envolvidas na presente análise. Trata-se de uma professora surda, bilíngue e que atua no ensino do componente curricular de Biologia. Ambas as autoras partem de uma perspectiva teórica do campo dos Estudos Culturais em Educação e, a partir dele, compreendem que o currículo se constitui como potente dispositivo de normalização dos sujeitos escolares.

O contexto escolar de produção das cenas compreende uma escola bilíngue para surdos. E, na defesa da educação bilíngue de surdos, entendemos a surdez na condição de enquadramento político e cultural da diferença, que constitui formas de vida conectadas por demarcações identitárias e linguísticas específicas. Essas formas de vida nem sempre derivam de “uma essência ou de um núcleo que se mantenha através dos tempos, mas [são] móveis e gestadas no tempo e no espaço das relações” (Mello, 2015, p. 136).

Assim, ao situarmos nosso olhar sobre a surdez a partir de uma perspectiva cultural, sustentamos nosso posicionamento, considerando que a cultura designa o:

[...] sentido de toda e qualquer manifestação humana que se dê no âmbito dos costumes, dos valores, das crenças, do simbólico, da fabricação de coisas, das práticas sociais, da estética, das formas de expressão etc.

Tal entendimento afasta qualquer juízo de valor e, entre outras coisas, dissolve a clássica separação entre alta-cultura e baixa-cultura, ou entre cultura-erudita e cultura-popular (Veiga-Neto, 2004, p. 167).

Em nosso olhar de pesquisadores, assumimos uma lente cultural para pensar questões que englobam a educação de surdos. Sob esse prisma, optamos por localizar as práticas do campo educacional, entendendo que estas constituem,

[...] o conjunto de processos através dos quais dois ou mais grupos representam e instituem imaginariamente o social, concebem e gerem as relações com outros, ou seja, as diferenças, ordenam sua dispersão e sua incomensurabilidade mediante uma delimitação que flutua entre a ordem que torna possível o funcionamento da sociedade, as zonas de disputa (local e global) e os atores que a abrem para o possível (Canclini, 2007, p. 49).

Diante dessa demarcação política de nosso olhar, organizamos o presente capítulo em três seções, a partir da introdução. Na sequência, desdobramos os aspectos metodológicos que sustentam o presente estudo, pautando nossa análise na perspectiva da cartografia de cenas escolares. Em seguida, analisamos e problematizamos como o currículo constitui-se em um dispositivo de normalização dos sujeitos surdos e surdos com deficiências múltiplas na educação. Para finalizar, demarcamos a posição política de afirmação da educação bilíngue e do currículo como espaços de resistência da normalização surda.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para a análise desenvolvida, pautamo-nos em uma perspectiva metodológica da cartografia, compreendida como possibilidade “[...] de misturas, redes, rizomas, mapas, ou seja, ela é pensada como

um emaranhado de linhas que não se curvam a representações lineares, com um início, um meio e um fim, mas configura sempre meios, conexões, ligações” (Olegário; Rodrigues, 2015, p. 70). Por meio da cartografia, operamos a análise das práticas operadas na educação de surdos e de surdos com deficiência, compreendendo que, enquanto pesquisadoras do campo da Educação e dos Estudos Surdos, estamos atravessadas por discursos que demarcam a educação de surdos em regimes de verdade que são mobilizados pelo currículo.

Por meio da cartografia, produzimos cenas escolares, considerando as vivências e práticas de uma docente surda. Não é nossa intenção analisar essas cenas consoante explicações detalhadas que possam produzir determinadas interpretações sobre a educação de surdos. Muito pelo contrário, apresentamos essas cenas no sentido de descrever movimentos e rupturas que afetam a prática docente no espaço escolar. Rupturas que indicam possibilidades de resistência aos processos de normalização instituídos por distintos regimes discursivos. O que buscamos é produzir um convite a pensar a educação para além da instrução, da aprendizagem e da produção de conhecimentos. Entendemos que a escola é, entre outros aspectos, um lugar de encontro e de significação de formas de vida outras, do desencaixe, da diferença. Sob esse prisma, apresentamos na sequência as cenas produzidas por uma das pesquisadoras.

São quatro cenas que retratam movimentos produzidos em sala de aula no componente curricular de Biologia e que apresentam situações diversas, convocando-nos a atentar para a potência da escola. Tais cenas são registradas no diário da pesquisadora e compõem a materialidade de análise de outra pesquisa em desenvolvimento. Fazemos um recorte de quatro cenas no intuito de apresentar nuances da sala de aula e da prática pedagógica.

Cena 01 – Reino Animal

Numa aula de Biologia, eu distribuí as folhas com as atividades para os estudantes com deficiências. As atividades eram dos temas saúde e alimentação. Desenhei no quadro uma tabela contendo duas partes: grupo vegetal e grupo animal. Depois, mostrei aos alunos imagens de alimentos, como por exemplo a maçã e perguntei em Libras: – a fruta maçã é do grupo animal ou vegetal? E aponte para o quadro. Alguns responderam que é do grupo animal e outros responderam que é vegetal. Logo, perguntei: – Como pode a maçã ser do grupo animal? Qual é o animal? Ninguém respondeu, então perguntei novamente: – Vocês concordam que pegamos a maçã na árvore? Eles manifestaram que sim, com o movimento da cabeça. Eu sinalizei: – A árvore de maçã é um vegetal, certo? Então aponte ao grupo vegetal, no quadro, e nele escrevi maçã. Eles copiaram nos seus cadernos. Depois, mostrei a figura de um ovo e perguntei: – Ovo, como veio? Uma aluna respondeu, apontando o dedo no quadro, que é do grupo vegetal. Eu sinalizei e apontei: – é isso? Ela não percebeu minha intenção de fazê-la raciocinar que a resposta não estava correta, e disse que sim. Eu sinalizei: – conhece a galinha? ela faz o quê? bota ovo, onde? Mostrei expressão corporal, o ovo saiu do canal da galinha. Eles riram e a diretora perto da porta viu e riu também. Ela entrou na sala de aula e explicou em Libras que a galinha é um animal, depois se retirou. Mostrei outra imagem, de leite. Perguntei a mesma coisa, – Leite é de qual grupo? Alguns responderam que é do animal e outros de vegetal. Perguntei: – por que é do grupo animal? Não conseguiram responder. Expliquei que o leite está dentro da mama da vaca, que os filhotes mamam. Eles riram com a sinalização e expressões faciais, e logo terminou a aula. Percebi que eles conseguiram escrever as palavras corretas com letras de forma. Fiquei pensando se a professora de Língua Portuguesa estimulou o uso das diferentes escritas, e a importância do uso de expressão facial e corporal dentro da língua de sinais para ter uma boa aula (Diário de campo, início de agosto de 2023).

Fonte: Arquivo de pesquisa das autoras (2023).

Cena 02 – Reino Fungi

Aula de Biologia com turma 2, tinha dois estudantes surdos e um estudante com deficiência intelectual. Após cumprimentar os estudantes, entreguei as folhas impressas sobre o Reino Fungi, conteúdo a ser trabalhado na data. Comecei a leitura, traduzindo em Libras com eles e usando imagens. A cerveja é produzida através de um fungo chamado levedo, que aumenta muitas vezes, levando ao processo de fermentação e, depois, inseridos outros componentes que a tornam uma bebida alcoólica. Para melhor compreensão, usei o exemplo do fermento Royal, que utilizamos na confecção do bolo que faz parte do grupo dos fungos fermento, que eles conhecem a marca famosa, Royal, que faz o bolo fermentar e crescer. O estudante com deficiência comentou em Libras que conhece Monster, perguntou se é uma marca de cerveja. Eu respondi que não é cerveja, é uma bebida, um energético. Não é uma bebida alcoólica, mas precisa ter cuidado. Sei que você toma vários remédios, não pode misturar com bebida alcoólica, pode dar problema na sua saúde. Outra estudante surda falou que seu pai bebe só bebida alcoólica e dirige o carro sem se preocupar. Eu falei que não é legal, existe a lei que diz que bebida e direção não combinam. A polícia pode pedir para parar, para fazer o bafômetro para ver se usou ou não bebida alcoólica. Se sim, pode multar ou perder a carteira de motorista. Ela disse que pai vai só pelo bairro e não faz viagens, e outro estudante surdo acrescentou, já aconteceu, o meu pai bebeu bebida alcoólica e dirigiu o carro em viagem, parou e a polícia fez o bafômetro. Lembro quando eu era criança (Diário de Campo, quase final de agosto de 2023).

Fonte: Arquivo de pesquisa das autoras (2023).

Cena 03 – Repertório Linguístico

Fica no meio do mês de março, na aula de Biologia. Eu escrevi no quadro as palavras Caule, Raiz, sol, solo, árvore, flores e frutos. Apontei dedo no quadro da palavra flores e perguntei em Libras para estudantes surdos com deficiências múltiplas, o que é? Ninguém respondeu. Um estudante surdo com deficiência múltipla respondeu, a cabeça balançada que não. A professora mostrou sinal da flor, eles entenderam. Não sabem ler e sabem o sinal em Libras. Falta a esses estudantes o contexto linguístico da Língua Portuguesa, pois, sua primeira língua, é a Língua de sinais (Diário de Campo, agosto de 2023).

Fonte: Arquivo de pesquisa das autoras (2023).

Cena 04 – Trabalho sobre Poríferos e Cnidários

Entre na sala do terceiro ano, observei os alunos surdos batendo papo, eu desliguei e liguei a luz para eles visualizarem a minha presença. Oi, hoje é o dia de apresentação de trabalho sobre Poríferos e Cnidários. O mesmo aluno que pediu a cartolina na aula anterior trouxe o trabalho pronto, logo abri e olhei. Que lindo, sinalizei, os desenhos estão perfeitos. Perguntei para ele, se sente seguro para apresentar agora? Ele respondeu que sim. Muito feliz e empolgado começou sua apresentação, apresentou muito bem, pois tem ótima interpretação e domínio em Libras. Finalizada a apresentação, parabenizei o aluno, sendo aplaudido em Libras, e foi aberto espaço para perguntas, às quais ele respondeu com segurança e objetividade. Na sequência, uma aluna apresentou perfeitamente seu trabalho. Sua colega de grupo esteve ausente na ocasião. Também houve a interação, as perguntas e respostas. Foram trabalhos muito produtivos e enriquecedores. Descobri que despertei a curiosidade dos alunos sobre as diferentes espécies de animais, os alunos estavam atentos e motivados com as novas descobertas (Diário de Campo, Início de setembro de 2023).

Fonte: Arquivo de pesquisa das autoras (2023).

O CURRÍCULO E A PRODUÇÃO DE FORMAS DE VIDA SURDA

Nos estudos desenvolvidos por Tomaz Tadeu da Silva, na década de 1990, o autor compreende que a teoria pedagógica compreende uma teoria curricular, pois se encontra inscrita em distintas visões de sociedade e reflete diferentes posições políticas. Segundo Silva e Moreira (2005, p. 30), “[...] o currículo, como campo cultural, como campo de construção e produção de significações e sentido, torna-se, assim, um terreno central dessa luta de transformação das relações de poder”. Na condição de terreno, onde os embates políticos se efetivam, o currículo agencia práticas que delineiam princípios e diretrizes de ordem cultural, econômica, moral e política no campo educacional. Essas práticas são configuradas em vista da produção de modos de vida que devem investir no desenvolvimento

de determinadas capacidades objetivadas em um conjunto de comportamentos necessários ao nosso presente. Para isso, capacidades que englobam aspectos cognitivos, físicos, afetivos, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética tornam-se a centralidade de uma política curricular contemporânea.

Inclinadas a compreender o currículo enquanto campo de significação cultural, inscrevemo-lo em nossa problematização, atentando às práticas operadas e aos arranjos produzidos em vista da manutenção de determinados regimes de verdade. Compreendemos que o currículo “[...] fabrica os objetos de que fala: saberes, competências, sucesso, fracasso [...] também produz os sujeitos aos quais fala, os indivíduos que interpela. O currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades” (Silva, 2003, p. 22). Sob esse prisma, e inscritos em uma temporalidade que prima pela eficiência, a partir de uma racionalidade neoliberal, constituímos-nos “sujeitos expostos e dispostos às variáveis que nos cercam, em espaços reais e virtuais, que apresentam a intercambialidade das fronteiras, dos entre-lugares” em que “muitos sujeitos surdos, assim como outros tantos, buscam estratégias de afirmação da identidade e da diferença dentro de campos culturais e comunitários” (Thoma; Kraemer, 2009, p. 259).

Assim, distanciamos-nos de um viés essencialista da concepção da identidade e da cultura, pois atentamos ao tensionamento aqui proposto, qual seja, como o currículo constitui-se em um dispositivo de normalização dos sujeitos surdos e surdos com deficiências múltiplas na educação. Noutras palavras, entendemos que se torna cada vez mais urgente e necessário problematizar a racionalidade essencialista que perpassa a estruturação da política curricular nacional. Em contraposição, assumimos uma postura de defesa no investimento de uma agenda intercultural. Para isso, é necessário “[...] considerar a complexidade que as relações interétnicas impõem mas, sobretudo, as hierarquizações sociais que, não raras vezes, encontram-se fundidas com hierarquizações étnicas, as quais fixam os lugares identitários” (Silva, 2009, p. 47).

No campo da educação de surdos, os movimentos políticos instituídos há décadas buscam efetivar o direito à educação em uma perspectiva bilíngue. Por meio desta, a língua de sinais constitui o meio de interlocução e de produção de sentido dos conhecimentos desenvolvidos. Já a língua portuguesa compreende o registro escrito dos conhecimentos desenvolvidos. Segundo Skliar (1999, p. 7), a educação bilíngue de surdos “[...] pode ser definida como uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas — características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas — e como um reconhecimento político da surdez como diferença”. Entretanto, o que se verifica, tanto nas práticas pedagógicas quanto na estruturação político-institucional, é a hierarquização de saberes que partem de uma conjuntura normalizadora e são instituídos pela normativa da política curricular nacional.

Distante de uma perspectiva educacional para a diferença, a educação de surdos vem sendo inscrita em diretrizes e mecanismos que priorizam o desenvolvimento de determinadas competências e habilidades. Tal realidade alinha-se a uma perspectiva política e econômica que investe cada vez mais na padronização de formas de vida filiadas à racionalidade neoliberal. Assim, a legislação educacional brasileira tem, nas últimas décadas, produzido diretrizes que, em sua centralidade, convergem o foco da educação escolar para a constituição de uma adaptabilidade social às regras da concorrência, da competição e da eficácia. Isso produz outras formas de compreender o currículo, ou seja, “[...] de um currículo organizado com base em saberes disciplinares para um currículo organizado com base na definição de competências a serem desenvolvidas pelos alunos” (Silva, 2003, p. 30).

Nessa condição, o currículo constitui-se em um dispositivo inscrito em relações de poder, de captura e anulação da diferença em vista do investimento em processos de normalização. No que diz respeito aos surdos e surdos com deficiência, esse dispositivo produz um efeito perverso de vulnerabilização dessas formas de vida. Se atentarmos às cenas aqui apresentadas, possivelmente nos

questionaremos sobre como determinada lógica é estabelecida para o enquadramento normativo da diretriz curricular. Em uma racionalidade que prima pela manutenção de perfis acadêmicos sustentados por determinadas competências e habilidades, enquanto docentes e pesquisadores, somos convocados a produzir estratégias que assegurem a educação de todos e, nesse processo, “[...] aqueles que não se adaptam a esse ideário são designados como perversos, maldosos, doentes e todas as outras formas de nomeação que sirvam à produção de estereótipos numa zona de sombra social” (Henning; Lockmann, 2013, p. 543).

O enquadramento político, que rege a educação brasileira nas últimas décadas, organiza perfis estudantis que necessariamente devem estar alocados em um padrão de desenvolvimento adequado. Quando esse perfil burla a diretriz normativa e política da educação, mecanismos sutis de enquadramento dos estudantes passam a ser operados. São mecanismos capilares que, inscritos em saberes do campo clínico, localizam formas de vida na condição de não aprendente, de não habilitado ao desenvolvimento cognitivo e de incapaz de aprendizagem, delinquente.

As mesclas que condicionam esses mecanismos capilares encontram no currículo, e em sua diretriz normativa, as condições de possibilidade para o estabelecimento de enquadramentos das formas de vida. Contudo, vale destacar que as marcas visíveis da superfície do corpo, do sujeito surdo ou do surdo com deficiências múltiplas, inscrito em um perfil de anormalidade, sustentam enquadramentos políticos da deficiência. Isso, em uma racionalidade neoliberal, tem convocado docentes e mobilizado especialistas, inscritos em diferentes campos de saber, a esquadriharem as formas de vida ineficientes, em vista de uma biopolítica da espécie. Trata-se, efetivamente, de um processo que emoldura os sujeitos escolares, em condições de aprendizagem ou não e que inscreve a educação bilíngue de surdos na moldura da racionalidade neoliberal.

Em uma perspectiva intercultural, defendemos que a educação bilíngue de surdos seja produzida a partir de “[...] uma política de educação bilíngue, de práticas e de significações, que devem ser pensadas nos diferentes contextos históricos e culturais” (Skliar, 1999, p. 13). Isso nos convoca a atentar e analisar as maneiras pelas quais a surdez é pensada no projeto político-pedagógico e na normativa curricular. O enquadramento político da diferença, segundo uma matriz normalizadora, reforça a supremacia clínica e o modelo ouvinte, produzindo, com isso, formas de vida vulneráveis por meio de um regime discursivo que aloca a não audição na condição de deficiência e de incapacidade.

NOTAS PARA FINALIZAR

Neste breve capítulo, mobilizamo-nos, a partir de quatro cenas escolares, produzidas por uma das pesquisadoras, a tensionar a normativa curricular que produz determinadas formas de vida surdas. O enquadramento normativo da política curricular aloca os sujeitos escolares em práticas de normalização de suas diferenças. Tais práticas vêm cada vez mais sendo sustentadas pelo cientificismo e pela racionalidade neoliberal.

Retomando a nossa problematização, qual seja, como o currículo constitui-se em um dispositivo de normalização dos sujeitos surdos e surdos com deficiências múltiplas na educação, assumimos que, pela normativa da política curricular, são produzidas formas de vida surda alinhadas à racionalidade econômica e política em curso em nosso país há mais de duas décadas. Isso representa um processo de enfraquecimento da condição política da diferença, pois vulnerabiliza os sujeitos, alocando suas formas de vida na condição de deficiência e de incapacidade. Segundo Skliar (1999, p. 12), “[...] o discurso da deficiência mascara a condição política da diferença;

nesse discurso a diferença é melhor definida como diversidade e, assim, a diversidade não é outra coisa senão as variantes de uma normalidade, de um projeto hegemônico”.

Portanto, a partir da cartografia, enquanto perspectiva metodológica, e com o registro das cenas escolares, operamos processos de significação do espaço escolar e da prática pedagógica, considerando as especificidades das formas de vida. Não se trata de tornar todos aprendentes em uma perspectiva homogeneizadora, mas de produzir um significado político daquilo que é desenvolvido na educação bilíngue de surdos. Defendemos uma política curricular que não valide apenas determinadas habilidades e competências. Enfatizamos a necessidade de, por meio de registros sistemáticos de distintas cenas escolares, promover condições para que os sujeitos surdos e surdos com deficiências múltiplas possam “[...] colocar-se nas intersecções, nos lugares em que os sujeitos podem falar e atuar, transformar-se e ser transformados. Converter os condicionamentos em oportunidades para exercer a cidadania” (Canclini, 2007, p. 208). É, portanto, nas fissuras do cotidiano pedagógico que a diferença persiste, como condição política de vida, e que podem ser produzidos movimentos de resistência aos processos de normalização.

Defendemos assim que, pensar a escola e a política curricular, requer atentarmos-nos aos investimentos que vêm sendo produzidos pela prática docente. Desejamos e reiteramos que cenas escolares possam cada vez mais promover a potência de outras formas de vida, formas de vida que não são capturadas pela racionalidade econômica e que não são normalizadas por saberes clínicos. Defendemos a educação bilíngue para surdos, inscrita em uma perspectiva cultural e que significa a diferença em sua demarcação política. É sob este enfoque que pensamos a prática pedagógica e a organização do currículo para a educação de surdos.

REFERÊNCIAS

- CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, Desiguais e Desconectados**: mapas da interculturalidade. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.
- HENNING, Paula; LOCKMANN, Kamila. Discursos da inclusão escolar: modos de moralizar, modos de humanizar. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR. Impresso), v. 13, p. 541-557, 2013.
- MELLO, Vanessa Scheid Santana. Escola e Comunidade surda: espaços de normalização surda. *In*: HATTGE, Morgana Domênica; KLEIN, Rejane Ramos (Org.). **Diferença e Inclusão na escola**. 1 ed. Curitiba: CRV, 2015. p. 135-156.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Currículo, cultura e Sociedade**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 7-38.
- OLEGÁRIO, Fabiane; RODRIGUES, Aline. Encontros com a(s) infância(s): cartografias possíveis. *In*: HATTGE, Morgana Domênica; KLEIN, Rejane Ramos (Org.). **Diferença e Inclusão na escola**. Curitiba: CRV, 2015.
- SILVA, Mozart Linhares da. Educação Intercultural e Hibridismo Identitário no Brasil: limites do multiculturalismo. *In*: SILVA, Mozart Linhares da; HILLESCHHEIM, Betina; OLIVEIRA, Cláudio José de (Org.). **Estudos Culturais, Educação e Alteridade**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009. v. 1. p. 29-54.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como Fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SKLIAR, Carlos. A Localização política da educação bilíngue para surdos. *In*: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**: processos e projetos pedagógicos. V. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 7-14.
- THOMA Adriana da Silva; KRAEMER, Graciele Marjana. Identidades e Diferenças produzidas no campo da Educação de Surdos. *In*: SILVA, Mozart Linhares da; HILLESCHHEIM, Betina; OLIVEIRA, Cláudio José de (Org.). **Estudos Culturais, Educação e Alteridade**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009, v. 1. p. 257-272.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Parte

2

LÍNGUA DE SINAIS:
ASPECTOS LINGUÍSTICOS
ENSINO DE LIBRAS
PROCESSO TRADUTÓRIO

1

Jerlan Pereira Batista
José Affonso Tavares Silva

ASPECTOS LINGUÍSTICOS DA LIBRAS:

**QUESTÕES QUE TODO
ALUNO PRECISA CONHECER**

INTRODUÇÃO

O aprendizado de uma língua pode perpassar aspectos relacionados à sua linguística, à cultura, questões sociais e políticas. A Língua Brasileira de Sinais, Libras, tem ganhado cada vez mais visibilidade, principalmente por meio de pesquisas científicas e pela luta da comunidade surda pelo seu reconhecimento, permanência de direitos já garantidos e outros que se buscam alcançar.

A partir desse contexto, a busca pelo conhecimento e aprendizado dessa língua pela sociedade tem garantido a possibilidade de uma inclusão efetiva, em que a barreira de comunicação não esteja presente no dia a dia das pessoas surdas. Assim sendo, quando discutimos sobre o Ensino Superior lembramos que os estudantes têm a oportunidade de experimentar esse aprendizado em meio a leituras, debates e vivências em torno da disciplina de Libras.

A Libras, enquanto disciplina, nos cursos de graduação, oportuniza um ensino teórico e prático, em que questões linguísticas se fazem necessárias. Assim, o presente artigo pretende responder ao seguinte questionamento: por que as discussões sobre a linguística da Libras são importantes para o conhecimento do estudante ouvinte que está frequentando essa disciplina em cursos de graduação?

A temática em questão é justificada em meio às vivências profissionais dos autores enquanto professores de Libras no Ensino Superior, principalmente por perceber-se um ensino voltado a vocabulários e poucos debates em torno da linguística da Libras, os quais acreditamos ser importantes para o conhecimento de estudantes que estão aprendendo a língua pela primeira vez.

Em meio a isso, delineamos como objetivo principal: discutir aspectos relacionados à linguística da Libras considerados importantes para o conhecimento do estudante ouvinte em cursos de graduação.

É importante salientar que as questões linguísticas inseridas neste trabalho perpassam o campo da fonética e fonologia da Língua Brasileira de Sinais.

Como processo metodológico, optamos pela pesquisa bibliográfica, do tipo revisão teórica. De acordo com Brasileiro (2021, p. 81), neste tipo de pesquisa o problema “[...] é inserido em um quadro de referência teórica para explicá-lo. Geralmente, acontece quando o problema em estudo é gerado ou explicado por uma ou várias teorias. Ao final da revisão, tem-se construído um quadro teórico”. As referências escolhidas para a discussão teórica aconteceram em meio a artigos científicos e dissertações em buscas simples no *Google Acadêmico*, legislações encontradas no site do planalto federal e, principalmente, livros físicos de autores e autoras reconhecidas na área.

Em meio ao exposto, o estudo está dividido em seções que se relacionam à temática, sendo inicialmente introduzida a problemática da pesquisa, a justificativa, o seu objetivo principal e a metodologia escolhida. Na seção seguinte, apresentamos debate em torno do estudante ouvinte que frequenta a disciplina de Libras nos cursos de graduação. Na outra seção, a linguística da Libras entra em evidência, mais precisamente sobre os aspectos fonéticos e fonológicos. Por fim, elencamos considerações finais do trabalho.

Esta pesquisa apresenta inquietações que podem contribuir para o repensar de um ensino-aprendizagem que valorize o aspecto linguístico da Libras, mesmo que as pessoas que frequentam tais aulas sejam estudantes de cursos distintos, e que talvez não abordem em sua grade curricular disciplinas do campo da linguística. No entanto, ao conhecer tais aspectos de forma breve, os estudantes reconhecem que a Libras, como qualquer outra língua, tem estruturas de análise linguística.

O ESTUDANTE OUVINTE E A DISCIPLINA DE LIBRAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO

A oferta da Libras, enquanto disciplina em cursos de graduação, ocorreu a partir do seu reconhecimento linguístico no ano de 2002, por meio da Lei 10.436/2002. Três anos após esse período, o Decreto de nº 5.626/2005, assinado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, detalha a obrigatoriedade da Libras em cursos de formação de professores, em nível médio e superior, e em cursos de Fonoaudiologia (Brasil, 2002; 2005).

Essa obrigatoriedade põe em jogo a necessidade do conhecimento da língua de sinais, mesmo que de forma básica, por parte de professores e fonoaudiólogos em formação inicial, uma vez que tais profissionais podem receber ou atender pessoas surdas em seu ambiente de trabalho. Apesar de o Decreto ainda ofertar a disciplina como optativa para os demais cursos de graduação, acreditamos que, a depender do interesse do estudante, de ofertas de outras disciplinas optativas ou por outras questões, a Libras, ao não ser requisitada como uma opção de escolha, pode acarretar na ausência de conhecimentos necessários para a comunicação entre pessoas ouvintes e surdas.

A partir desse contexto, a autora Gesser (2012, p. 37-38) elenca alguns questionamentos sobre o estudante ouvinte quanto aos seus interesses em aprender uma segunda língua (L2): “[...] quem é o aluno ouvinte que se interessa por aprender Libras? Seriam seus objetivos, interesses e necessidades os mesmos de um aluno aprendendo uma língua oral? Quais os desafios? [...]”. As reflexões da autora são pertinentes, principalmente para o professor que, antes mesmo de planejar suas aulas, necessita conhecer seus estudantes, bem como seus interesses.

A procura por aprender Libras como L2 pode ocorrer por meio de diversos fatores e interesses, como: aprender um idioma novo, ter alguém da família ou conhecer alguém que é surdo, ou simplesmente por querer se comunicar com a comunidade surda. Para tanto, é importante que o sujeito conheça aspectos relacionados à língua, cultura e política sobre os surdos.

Um dos primeiros aspectos diz respeito à forma de comunicação que a língua de sinais proporciona ao seu aprendente, que muitas vezes pode ser desconhecida por quem está iniciando os estudos na área. Segundo Quadros (2019), o modo visual-espacial se refere à produção e percepção das línguas de sinais. Já o modo oral-auditivo se relaciona às línguas orais.

As mãos, o corpo, as expressões faciais são elementos que caracterizam o modo de comunicação de uma língua visual, como é o caso da Libras. Essas características são percebidas no contato com sujeitos surdos em diferentes espaços. Além disso, outros pontos que se relacionam ao estudante ouvinte referem-se às crenças e possíveis preconceitos que surgem pela ausência de conhecimento sobre a cultura surda e a própria língua de sinais.

Uma das crenças mais recorrentes quando se fala em língua de sinais é que ela é universal. Uma vez que essa universalidade está ancorada na ideia de que toda língua de sinais é um 'código' simplificado aprendido e transmitido aos surdos de forma geral, é muito comum pensar que todos os surdos falam a mesma língua em qualquer parte do mundo. Ora, sabemos que nas comunidades de línguas orais, cada país, por exemplo, tem sua(s) própria(s) língua(s) [...] (Gesser, 2009, p. 11).

A crença apresentada pela autora demonstra uma visão mascarada da sociedade: sendo a Libras um código e não uma língua de fato. Como qualquer outra língua, há diferenças em seu território. Isso significa que a variação linguística pode ocorrer no próprio país em que ela está em uso, podendo existir variações de região para região e até mesmo de bairro para bairro.

Outra crença elencada pela autora é de que a língua de sinais não tem uma gramática. Para Gesser (2009, p. 19):

As investigações linguísticas apontam e descrevem a existência de características linguístico-estruturais que marcam as línguas humanas naturais. A crença, ainda muito forte na sociedade ouvinte, de que a língua de sinais dos surdos não tem gramática está ancorada na crença de que falamos a seguir: a de que elas não passariam de mímicas e pantomimas.

O desconhecimento dos aspectos linguísticos das línguas de sinais passa pelo campo da incerteza e preconceito. Nos cursos de graduação, em que os estudantes ouvintes estudam a disciplina de Libras, os textos acadêmicos, as experiências com pessoas surdas e a discussão promovida, em sala de aula, tendem a contribuir para promoverem-se novos olhares, frente ao campo sociolinguístico do surdo, e quebrar as barreiras advindas do capacitismo¹.

Por outro lado, aqueles que não alcançam tais discussões produzem discursos errôneos, ligados somente ao senso comum. Nesse sentido, faz-se necessário o conhecimento desse campo por todas as pessoas que frequentam o Ensino Superior, e não somente da área da educação, mas, de um modo macro, a sociedade brasileira como um todo.

ALGUNS ASPECTOS LINGUÍSTICOS DA LIBRAS: ENTRE O DISCUTIR E O (RE)CONHECER

Os primeiros estudos linguísticos das línguas de sinais ocorreram em 1960, com as pesquisas do linguista norte-americano

1 Refere-se ao preconceito e discriminação que as pessoas com deficiência sofrem na sociedade.

William Stokoe (Quadros; Karnopp, 2004). Em suas pesquisas, com a língua americana de sinais, o autor apontou três parâmetros principais que constituem os sinais: a configuração de mão; a locação e o movimento.

A partir desses primeiros estudos, foram surgindo outros. No Brasil, a linguista Lucinda Ferreira-Brito foi uma das pioneiras no campo da linguística da Libras, realizando pesquisas que contribuíram para o reconhecimento da língua de sinais utilizada pela comunidade surda brasileira (Ferreira, 2010). A partir de então, pesquisas em nível de mestrado e doutorado foram sendo realizadas e publicadas, principalmente por pesquisadores surdos e surdas.

ESTUDOS LINGUÍSTICOS DA LIBRAS: FONÉTICA E FONOLOGIA EM DISCUSSÃO

A Libras, como a Língua Portuguesa, é dotada de todos os níveis de análise linguística: fonética e fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática (Quadros, 2019). Na disciplina de Libras, nos diferentes cursos de graduação, consideramos importante que os estudantes conheçam tais níveis, não de forma aprofundada, mas que seja possível compreendê-la enquanto língua, desmistificando um ensino focado, somente, em determinados vocabulários.

Nesse sentido, os primeiros estudos focados nesse sentido estariam relacionados ao campo da fonética e fonologia. Quadros (2019) elucida que não devemos seguir os mesmos passos das línguas orais ao analisar as línguas de sinais, pois implica estruturas diferentes, como é o caso da fonética.

A fonética das línguas de sinais vai se ocupar de todas as unidades de produção e percepção de articulações manuais e não manuais manifestadas de forma gradiente

na sua expressão física. A diferença na modalidade das línguas de sinais implica formas fonéticas visual-manuais completamente distintas das formas acústicas identificadas nas línguas faladas (Quadros, 2019, p. 41).

Essa distinção acontece porque, nas línguas de sinais, o falante/sinalizante realiza a articulação dos sinais envolvendo mãos, braços, dedos, tronco e face. No que se refere ao campo da fonologia, esta estuda as partes mínimas que compõem o sinal e o estabelecimento de combinações possíveis (Quadros; Karnopp, 2004). Como apresentado anteriormente, Stokoe elucidou que a composição de um sinal surge com a combinação de três partes mínimas, isto é, a configuração de mão; a locação e o movimento.

As configurações de mão (CM) são as possíveis formas que as mãos tomam na produção do sinal, podendo ser de diversas maneiras. De acordo com Ferreira (2010, p. 37), ao realizar comparações na CM da ASL² e Libras, a autora expõe que “[...] cada língua possui seu sistema de configurações e que estas não se restringem apenas às nomeadas no alfabeto manual!”. Diante do que apresenta a autora, compreende-se que as CM, diferentemente do que muitas pessoas pensam, não consistem somente no alfabeto manual, mas há outras e diferentes formas.

A Locação (L) ou ponto de articulação são os locais nos quais os sinais são articulados, podendo ser em alguma área do corpo ou não. A autora Gesser (2009) cita o exemplo do sinal “Conhecimento”, que é realizado no queixo do sinalizante. A terceira parte mínima que compõe o sinal diz respeito ao movimento, este que pode estar presente ou não no sinal. Ainda segundo Gesser (2009, p. 17), “no caso de ‘conhecimento’, a lateral do dedo indicador bate próximo ao lado direito do queixo”.

De acordo com Karnopp (1999), após os parâmetros iniciais apresentados por Stokoe, a pesquisa de Battison e outras, posteriormente, argumentaram em favor da inclusão do parâmetro: orientação da palma da mão na fonologia das línguas de sinais. A autora define esse parâmetro como “[...] a direção para a qual a palma da mão aponta na produção do sinal” (Karnopp, 1999, p. 49), podendo ocorrer para um dos lados (esquerda ou direita), para cima ou para baixo, para frente ou para dentro (sentido ao emissor).

Outro parâmetro considerado nas pesquisas são as expressões não-manuais. Segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 60), “[...] as expressões não-manuais (movimento da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco) prestam-se a dois papéis nas línguas de sinais: marcação de construções sintáticas e diferenciação de itens lexicais”. As expressões realizadas pela face e corpo denotam grande importância na gramática da Libras e na expressividade afetiva, uma vez que as emoções e sentimentos são representadas por meio delas.

Os aspectos fonéticos e fonológicos discutidos até então elucidam a grandiosidade da Libras em seu status linguístico, demonstrando como o sinal pode ser constituído. O conhecimento de tais aspectos, por estudantes da disciplina Libras na graduação, são estudos linguísticos iniciais que podem promover debates, discussões e aprendizado em torno da língua.

É sabido que tais discussões não precisam ser de forma minuciosa, isto é, o docente, no processo de ensino-aprendizagem, enfatiza a linguística da Libras em detrimento a outros conteúdos também importantes como cultura, identidade e política relacionadas à língua e ao sujeito surdo. Mas, faz-se necessário compreender e (re)conhecer a Libras como uma língua de fato, para isso as leituras, debates e exemplos em sala de aula são primordiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão realizada neste estudo partiu do seguinte principal objetivo: discutir aspectos relacionados à linguística da Libras considerados importantes para o conhecimento do estudante ouvinte em cursos de graduação. A partir desse cenário, percebemos que a linguística da Libras se faz necessária nos cursos de graduação.

O estudante ouvinte, quando começa a estudar a disciplina de Libras, muitas vezes desconhece esse campo, trazendo consigo informações inadequadas e até mesmo determinados preconceitos. Ao longo do processo de aprendizagem, tais questões vão ganhando formas diferentes, tornando o entendimento mais claro e com embasamento teórico, principalmente àqueles que valorizam o status linguístico da Libras advindos de pesquisas acadêmicas.

É notório que esse conhecimento não deve se restringir ao campo acadêmico, em que as salas de aulas são os únicos meios de aprendizagem. Pelo contrário, existem diferentes possibilidades de estudar sobre a Libras e a sua gramática. Acreditamos ainda que, a partir do momento em que o estudante ouvinte aprende sobre os aspectos linguísticos de uma língua visual, há a possibilidade de esse conhecimento ser passado para outras pessoas e assim possibilitar o reconhecimento de percebê-la como uma língua viva de fato.

Além das questões mencionadas, percebemos que os estudos fonéticos e fonológicos da Libras são somente um ponto inicial para o conhecimento de toda sua análise linguística. As questões morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas são pontos que ainda podem ser discutidos em pesquisas futuras.

Em meio ao exposto, a pesquisa em destaque pode ser considerada o início de um caminho que ainda não teve fim, isso significa que outras pesquisas acadêmicas podem ser produzidas com

foco na gramática da Libras e suas implicações ao fazer docente, por exemplo. Assim, esperamos que este estudo possa contribuir para o repensar de um ensino-aprendizagem de Língua Brasileira de Sinais com foco também na linguística.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002 e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2005.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Como produzir textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Contexto, 2021.

FERREIRA, Lucinda. **Por uma gramática de línguas de sinais**. [reimpr]. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

GESSER, Audrei. **Libras?: que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a libras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Aquisição fonológica na língua brasileira de sinais: estudo longitudinal de uma criança surda**. 1999. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

QUADROS, Ronice Muller de. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2019.

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

2

*Greice Guterres Brum
Nelson Goettert
Renata Ohlson Heinzemann*

LÍNGUAS DE SINAIS USADAS EM DIFERENTES PAÍSES DO MUNDO

INTRODUÇÃO: CONHECENDO O *SPREAD THE SIGN*

O *Spread The Sign* é um dicionário online, gratuito e multilíngue de línguas gestuais, projeto inclusivo e pioneiro que teve início em 2006, financiado pela Comissão Europeia, lançado em março de 2009 pelo *European Sign Language Center* (ELC). Trata-se de uma ferramenta de autoaprendizagem, de instrumento didático-pedagógico e de uso livre. Tem sede no *European Sign Language Center* (Centro de Línguas de Sinais Europeias), organização sem fins lucrativos, com sede em Örebro, na Suécia.

Seu objetivo é disponibilizar uma grande quantidade de sinais online, servindo de apoio aos surdos ou aqueles que se interessam pelas línguas de sinais, por exemplo, quando vão ao exterior, seja a trabalho ou a passeio. Pode viabilizar o fomento e construção do dicionário da Língua Brasileira de Sinais online, no ambiente virtual do *Spread The Sign*. Também pode servir de apoio para práticas pedagógicas em sala de aula, como, por exemplo, ao ser proposta uma atividade de comparação de um mesmo sinal em diversas línguas.

Está disponível em: www.spreadthesign.com, e também pelo *app Spread The Sign* (*Google Play Store* e *iOs Apple*), e, conforme mostra o pesquisador Goettert (2023):

O STS é uma ferramenta online e de uso livre, que pode ser acessado por meio do site spreadthesign.com ou pelo aplicativo *Spread Signs*. A consulta aos sinais no STS pode ser realizada por meio de digitação da palavra equivalente ao sinal que está sendo pesquisado ou por meio da escolha de palavras que fazem parte de um 'grupo' (sinais reunidos conforme um tema). Após a digitação da palavra ou seleção de uma palavra no grupo escolhido, na página, é apresentado o sinal em vídeo e bandeiras dos diferentes países que já disponibilizaram o sinal que está sendo pesquisado.

Ao clicar nas bandeiras é possível selecionar e assistir à apresentação do termo lexical escolhido de acordo com a língua de sinais de cada país.

O projeto conta com a colaboração de instituições de pesquisa de diversos lugares do mundo, mais de 44 países contribuem com o projeto. O STS possui um grande número de sinais da Libras já registrados, assim como das línguas de sinais: sueca, inglesa, americana, alemã, francesa, espanhola, portuguesa, russa, estoniana, lituana, islandesa, polaca, checa, turca, finlandesa, japonesa, entre outras.

Segundo o site oficial do *European Sign Language Center* (ELSC)³, encontram-se inseridas 25.810 palavras, 1.051.987 traduções para as diferentes línguas e 614.634 vídeos de sinais já foram cadastrados na base de dados do projeto, que continua expandindo, à medida que outros países começam a contribuir com a sua construção.

No Brasil, devido à pequena quantidade de dicionários e materiais para consultas lexicográficas disponíveis na Libras, o STS é uma importante fonte para a consulta, ensino-aprendizagem e esclarecimento de dúvidas, assim como para o desenvolvimento de pesquisas e documentação da Libras.

Aqui no Brasil, o projeto teve início a partir de uma parceria proposta pelo GIPES. Em 2016, líderes do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES) receberam o convite para desenvolver uma parte do projeto: o *Spread The Sign - Brasil*.

Posteriormente, o projeto passou a ter seu ponto de articulação vinculado ao departamento de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob a coordenação de Nelson Goettert, e recentemente foi vinculado ao Grupo de Estudos sobre Educação, Linguística, Tradução, Cultura e Comunidade Surda (GEELTS) do CNPq do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) Alvorada.

Além do IFRS, outras diversas instituições participam, como UFRGS, Universidade Federal de Pelotas (UFPeI) e Universidade Federal Fluminense (UFF).

Cada uma dessas instituições recebe uma parte da lista de palavras para verificar se a tradução inglês - português está correta, se o sentido da palavra está adequado com a sinalização e, se necessário, gravar novos sinais, para substituição no site.

Figura 1 - Padrão da filmagem do Projeto STS



Fonte: Acervo dos autores (2022).

O projeto *Spread the Sign* tem um banco de palavras, com suas respectivas definições em inglês, que é disponibilizado para as equipes dos países colaboradores do projeto. Assim, as equipes de cada país, gradualmente, recebem listas de palavras com definições na língua inglesa, para serem traduzidas para a língua de modalidade

oral e/ou sinalizada do seu país. Além disso, as equipes recebem instruções e acompanhamento da coordenação geral do projeto para a produção das filmagens, conforme foto acima, feita durante a gravação no estúdio, que precisa ser com o painel que é o padrão mundial.

É preciso seguir as orientações sobre como fazer a captura adequada da produção na língua de sinais, observando a iluminação da sala, vestimenta do sinalizante, posição em frente à câmera, além da edição dos vídeos (conforme requisitos pré-estabelecidos) e disponibilizá-los no site. A equipe tem autonomia para organizar suas atividades de trabalho visando alcançar os objetivos do projeto.

A equipe está sediada na UFRGS (Instituto de Letras), que coordena as atividades nas universidades participantes, localizadas nas cidades de Porto Alegre, Pelotas, Alvorada e no Rio de Janeiro. Inicialmente, o método de trabalho seria de discutir o tema e em seguida gravar os novos vídeos, mas, por causa da pandemia, não foi possível usar o estúdio e o método de trabalho foi adaptado.

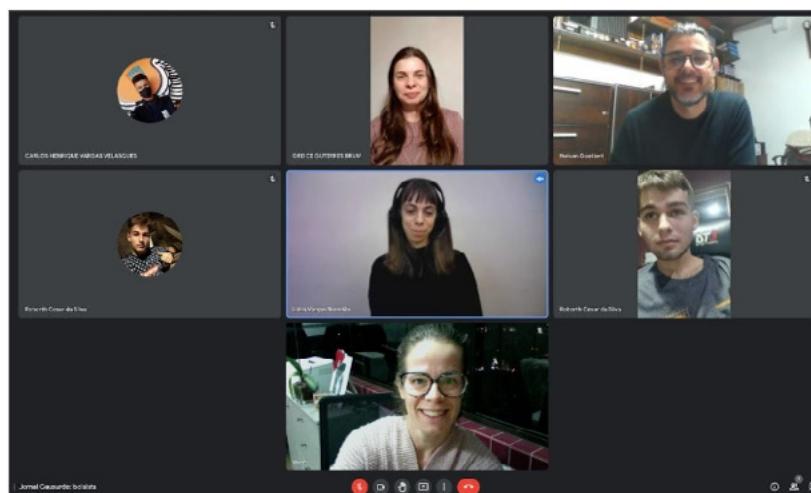
Há várias etapas de trabalho entre o acesso à lista de palavras, as respectivas definições e a disponibilização da tradução na língua sinais (em vídeo) e na língua oral (na língua escrita e em voz). A metodologia de trabalho adotada, construída a partir de reuniões com os membros do STS-Brasil, será apresentada, brevemente, a seguir.

Nossa equipe tem uma lista com 1326 palavras, que é apresentada em inglês, sendo necessário fazer a tradução para o português, pesquisando-se, ainda, o contexto e a referência cultural do termo, para depois ser traduzido para libras.

Para refletir sobre a adequação da tradução Inglês-Português-Libras, passamos a fazer conferências online, fazendo o registro em planilha dos temas discutidos nas reuniões, para posteriormente começarmos as gravações. Em 2022, os encontros para discutir o projeto aconteceram pelo *Meet*, uma vez por semana, em horário agendado.

Os integrantes do grupo participam das reuniões pelo *Meet*, estudando os sinais, avaliando-os e os corrigindo quando necessário. Durante as reuniões, são verificadas algumas palavras, se o conceito, o sentido e o sinal estavam de acordo; se o sinal não está correto, discute-se e aponta-se qual o sinal mais adequado, para posteriormente ser gravado um novo vídeo, com o sinal correto, que será inserido no site. Discutimos também outros assuntos pertinentes ao projeto, visando melhorá-lo no futuro. Veja na Figura 2:

Figura 2 – Reunião do Projeto STS-Brasil



Fonte: Acervo dos autores (2022).

Durante essa avaliação, os sinais são corrigidos e são incluídos comentários na planilha, detalhando como o sinal foi construído. Depois de verificados os sinais da planilha, alguns membros da equipe fazem a gravação dos novos sinais. Há quase mil vídeos para cada grupo de avaliação. A Figura 3 é ilustrativa.

Figura 3 – Análise das palavras do Projeto STS-Brasil

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
	POLO	PORTUGUES	GRUPO	SIGLA	SUBSTITUIR PALAVRA	SUBSTITUIR VIDEO (OU SINAL)	ACRESCENTE	MOTIVO COLETIVO	DATA REGISTRO						
1	IFRS - ALVORNADA	Crise	NAO												
2	IFRS - ALVORNADA	Crise	NAO												
3	IFRS - ALVORNADA	Crise	NAO												
4	IFRS - ALVORNADA	Crise	NAO												
5	IFRS - ALVORNADA	Crise	NAO												
6	IFRS - ALVORNADA	Crise	NAO												
7	IFRS - ALVORNADA	Crise	NAO												
8	IFRS - ALVORNADA	Crise	NAO												
9	IFRS - ALVORNADA	Crise	NAO												
10	IFRS - ALVORNADA	Crise	NAO												
11	IFRS - ALVORNADA	Crise	NAO												
12	IFRS - ALVORNADA	Crise	NAO												
13	IFRS - ALVORNADA	Crise	NAO												
14	IFRS - ALVORNADA	Crise	NAO												
15	IFRS - ALVORNADA	Crise	NAO												
16	IFRS - ALVORNADA	Crise	NAO												
17	IFRS - ALVORNADA	Crise	NAO												
18	IFRS - ALVORNADA	Crise	NAO												
19	IFRS - ALVORNADA	Crise	NAO												
20	IFRS - ALVORNADA	Crise	NAO												
21	IFRS - ALVORNADA	Crise	NAO												
22	IFRS - ALVORNADA	Crise	NAO												
23	IFRS - ALVORNADA	Crise	NAO												
24	IFRS - ALVORNADA	Crise	NAO												
25	IFRS - ALVORNADA	Crise	NAO												
26	IFRS - ALVORNADA	Crise	NAO												
27	IFRS - ALVORNADA	Crise	NAO												
28	IFRS - ALVORNADA	Crise	NAO												
29	IFRS - ALVORNADA	Crise	NAO												

Fonte: Acervo dos autores (2022).

Na próxima imagem, pode ser visto como o site mostra o resultado do sinal pesquisado: o vídeo com o sinal, uma imagem (foto ou desenho) e também a palavra escrita em português. Veja na Figura 4.

Figura 4 – Verificando o sinal em Libras, no site STS

SPERO
100%
2021

Pesquisa

Frases

Categorias

Mapa

Alfabeto Manual

360

Selecione o idioma

cor

Palavras

Frases

Localizações

cor Substantivo

sem cor Adjetivo

sem cor Adjetivo

Cor complementar Substantivo

cor-de-rosa Substantivo

contraste de cor Substantivo

tonalidade de cor Substantivo

Lápis de cor Substantivo

cor do cabelo Substantivo

Selecione uma língua

português (Brasil)

inglês (Reino Unido)

lituano

italiano

Fonte: Acervo dos autores (2022).

O estudo, o uso e a divulgação da língua de sinais, como estratégia de valorização da Cultura Surda, é um dos resultados da resistência e luta do povo Surdo. Entendendo a língua como instrumento de poder nas relações sociais, e que é necessário que continue sendo estimulado pelos discentes, Quadros (2005, p. 48) afirma que:

Os surdos buscaram e buscam por meio da língua a constituição da subjetividade com identidade surda em que o reconhecimento da própria imagem acontece através das relações sociais entre surdos determinando a significação do próprio eu. Portanto, a aquisição da linguagem é fundamental para que o sujeito surdo possa reescrever-se por meio da interação social, cultural, política e científica.

O projeto STS traz consigo, assim, uma forte demanda cultural, auxiliando na divulgação e acesso às Línguas de Sinais em diversas regiões do mundo.

AS AVENTURAS DAS LÍNGUAS DE SINAIS DO PROJETO STS

O aprendizado formal, atualmente, segue um padrão no qual os estudantes têm a necessidade de decorar incontáveis termos para a progressão escolar. Decorrente desse fato, diversos indivíduos progridem sem o verdadeiro entendimento daquilo que estudaram. Desse modo, buscamos, por meio do projeto *STS*, aprimorar o conhecimento dos estudantes, utilizando o *site* em atividades práticas que complementam o ensino, mas também dando aos alunos o incentivo ao trabalho em equipe, a valorização da iniciativa e a criatividade, para que a permanência em sala de aula seja algo enriquecedor, não apenas um decorar de conteúdos.

O STS pode ser usado também como recurso pedagógico, em uma educação bilíngue, pois proporciona a exploração e vivência visual, já que possui as línguas de sinais de 44 diferentes países. No site, temos a possibilidade de brincar com os sinais, ampliar os sinalários, podemos também identificar diferenças entre os sinais de diferentes países (fazer a comparação), e fazer descobertas dos estudos dos sinais.

Esse recurso foi usado no curso Técnico em Tradução e Interpretação em Libras (TTILS), no IFRS Campus Alvorada, em que a autora explica as aventuras da imaginação de estarmos em outro país sinalizando, tendo também como objetivo a expansão da compreensão dos alunos sobre as diferenças dos sinais de cada um dos países.

Abaixo, serão demonstradas atividades/brincadeiras que a autora fez com seus alunos do turno da tarde, do segundo semestre do curso Técnico TILS, da disciplina Libras II, em que os alunos produziram as frases em Libras e na língua de sinais de outros países.

Quadro 1 – Atividade pedagógica da prof.^a Renata Heinzemann, curso TTILS, disciplina de Língua Brasileira de Sinais II, data 05/2023

Alun@1	XXXX (NÃO GOSTAR em ASL) PESSOA EGOÍSTA. MEU PAPAÍ ADORAR XXXX (FUTEBOL em BSL) MINHA MAMÃE IR XXXX (HOSPITAL em ASL)
Alun@2	SEMANA ANSIEDADE TPM VONTADE XXXXX (CHOCOLATE em Lituano). PREFERIR IR LOCALI XXXX (CAFÉ em BSL) COMER DIFERENTE DO QUE NO RESTAURANTE COMER. BÍBLIA EXPLICAR PESSOA XXXX (TRABALHAR em LSI) TER DINHEIRO COMIDA MAS SE DESISTIR NÃO TER VIDA PASSAR FOME.

Fonte: Elaboração dos autores (2023).

Essas brincadeiras desafiam os alunos a acompanhar cada sinal na frase para identificar/comparar os sinais usados em outros países, que são correspondentes com o que está sendo visto. Tal atividade promove o conhecimento do estudo sintático nas línguas de sinais.

A ideia de conhecer os sinais de outros países é a de buscar e encontrar as diferenças e semelhanças da Libras com as outras línguas de sinais. As dinâmicas nas aulas são para que os alunos conheçam que os surdos de diferentes países têm uma cultura e língua de sinais própria, como os surdos no Brasil, e que convivem com duas línguas ou mais: a Língua oral e a língua de sinais do país.

Existem as siglas convencionalizadas para as Línguas de Sinais de alguns países, abaixo alguns exemplos:

Quadro 2 – Siglas de algumas línguas de sinais

País	Siglas	Língua do País	Língua de Sinais (Português)
Alemanha	DGS	Deutsche Gebärdensprache	Língua de sinais alemã
Argentina	LSA	Língua de Sinais Argentina	Língua de sinais argentina
Austrália	AUSLAN	Australian Sign Language	Língua de sinais australiana
Áustria	ÖGS	Österreichische Gebärdensprache	Língua de sinais austríaca
Brasil	LIBRAS	Língua de Sinais Brasil	Língua brasileira de sinais
Britânica	BSL	British Sign Language	Língua de sinais britânica
Chile	LSCH	Língua de Sinais Chilena	Língua de sinais chilena
China	CSL	Chinese Sign Language	Língua de sinais chinesa
Croácia		Croatian Sign Language	Língua de sinais croata
Cuba	LSC	Lengua Cenas Cubanas	Língua de sinais cubana
Dinamarca	DSL	Danish Sign Language	Língua de sinais dinamarquesa
Espanha	LSE	Lengua de Signos Española	Língua de Sinais espanhola
Estados Unidos	ASL	American Sign Language	Língua de sinais americana
França	FSL	French Sign Language	Língua de sinais francesa
Grécia	GSL	Greek Sign Language	Língua de sinais grega
Índia	ISL	Indian Sign Language	Língua de sinais indiana

País	Siglas	Língua do País	Língua de Sinais (Português)
Moçambique	LMS	Moçambicana Línguage Sign	Língua moçambicana de sinais
Itália	LSI	Lingua dei Segni Italiana	Língua de sinais italiana
Japão	LJS	Língua Japonesa de Sinais	Língua de sinais japonesa
México	LSM	Lengua de Signos Mexicano	Língua de sinais mexicana
Nova Zelândia	NZL	New Zealand Sign Language	Língua de sinais neozelandesa
Portugal	LGP	Língua Gestual Portuguesa	Língua de sinais portuguesa
Suécia	SLS	Sign language Sweden	Língua de sinais sueca
Angola	LGA	Língua Gestual Angolana	Língua de sinais angolana

Fonte: Elaboração dos autores (2023).

Ressaltamos, também, a possibilidade de usar o *site* como ferramenta de trabalho para os tradutores intérpretes surdos, que atuam em diversas áreas, como: eventos diplomáticos, de negócios, turismo, conferências científicas internacionais. Temos, nesse contexto, a interpretação consecutiva entre duas línguas de sinais, por exemplo, da Libras para ASL e vice-versa. Existem também registros de intérpretes surdos que atuam na interpretação e tradução do Português para a Libras, como acontece em cursos de Letras Libras e outros.

Existem diversas organizações não governamentais que lutam pelo direito linguístico da comunidade surda, destacamos neste momento a Federação Mundial dos Surdos (WFD), uma importante organização que atua para a promoção dos direitos humanos dos surdos, preservação da própria língua, cultura, organizações, igualdade de oportunidades e educação, como menciona Pinheiro (2020, p. 123):

O reconhecimento da WFD pela ONU foi importante porque possibilitou a participação de representantes surdos na luta pelos direitos dos surdos, além do reconhecimento

do ser surdo e da língua de sinais, o que propiciou apoio às associações de surdos espalhadas pelo mundo e a garantia das línguas de sinais, nacional, regional e LSI, assegurando a presença do intérprete de língua de sinais. No congresso da ONU, os representantes surdos participam com a presença de intérpretes (surdo e ouvinte) de LSI e LSN. A WFD fez a divulgação no site da entidade, acerca da utilização da LSI, em todos os assuntos abordados nas reuniões, principalmente, na defesa dos direitos linguísticos da comunidade surda enquanto minoria linguística. No mundo inteiro a WFD e os intérpretes ouvintes de LSN e LSI também das línguas faladas valorizam o intérprete surdo de LSN ou LSI. Na América do Norte e na Europa há muitos anos acontece o trabalho dos intérpretes surdos.

Existem muitos profissionais na área de tradução e interpretação, tanto surdos como ouvintes, e todo recurso para apoiar este trabalho e ampliar o conhecimento das línguas de sinais torna-se potente meio de valorização linguística.

No referente à busca textual, temos um apontamento dos autores Santos, Lebedeff e Corrêa (2021, p.7), que comentam sobre a problemática do método de pesquisa no *site* STS, "A consulta é realizada apenas pela língua escrita, por isso, essa forma de entrada privilegia a língua oral. E como o dicionário se destina tanto para ouvintes como para surdos, para os últimos, esse tipo de entrada dificulta seu acesso, tendo em vista que para os Surdos o português é a sua segunda língua".

Portanto, a estratégia de busca, além de ser feita por texto, poderia se dar também por meio da captura de movimento das mãos, proporcionando assim uma consulta visual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, verificamos que a construção deste artigo é uma reflexão em conjunto dos pesquisadores da área de Estudos Surdos. Segundo a autora Estelita (2006), existem diferentes modos de se organizar um dicionário de língua de sinais, e um aspecto relevante notado por ela é a forma como os sinais estão representados. Normalmente, os dicionários costumam representar os sinais por diversos meios, como a combinação de desenho e a descrição, a utilização da ordem alfabética, a organização temática de sinais que agrupa os sinais por ideias afins, o uso de fotografia, além da utilização de exemplos de frases em Libras. Diante do exposto, temos o STS como uma ferramenta de consulta ao dicionário online, disponível para acesso gratuito.

É importante salientar que não existe uma língua de sinais universal. Como acontece com as línguas faladas, as línguas gestuais mudam de acordo com a região. Estima-se que existam mais de 200 línguas de sinais diferentes pelo mundo.

Como todas as línguas, as línguas de sinais são extremamente ricas, e elas garantem que pessoas surdas possam se comunicar sobre todos os assuntos. Infelizmente, ainda há muito preconceito e diversos surdos relatam sentir constrangimento ao usar a língua de sinais em público. Entretanto, a conscientização está aumentando! Cada vez mais as pessoas percebem que não existe uma língua superior à outra. Todas merecem ser valorizadas e respeitadas.

REFERÊNCIAS

ESTELITA, Mariângela. **Por uma ordem 'alfabética' nos dicionários de línguas de sinais**. Ensaio. (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

GOETTERT, Nelson. **Spread The Sign Brasil: Análise e Sugestões Para Sua Melhoria**. 2023. Tese (Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

QUADROS, Ronice Muller de. **Desenvolvimento linguístico e educação do surdo**: 3º semestre. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Pró-Reitoria de Graduação, Centro de Educação, Curso de Graduação a Distância de

Educação Especial, 2005. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/17625/Curso_Ed-Especial_Desenvolvimento-Lingu%c3%adstico-Educa%c3%a7%c3%a3o_Surdo.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 08 abr. 2023.

SANTOS, Angela; LEBEDEFF, Tatiana; CORRÊA, Ygor N. Dicionário digital internacional *Spread The Sign*: instrumento pedagógico para o ensino e aprendizagem de línguas. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 37, n. 2, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/56737/32626>. Acesso em: 08 abr. 2023.

SILVA, Erika; HEINZELMANN, Renata. Diversidade de usos dos dicionários de Libras: os sinais dos surdos e o português dos ouvintes. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7, 2022, PPGEDU/UNISINOS, São Leopoldo/. **Anais [...]**. São Leopoldo: PPGEDU/UNISINOS, 2022.

SPREAD THE SIGN, 2018. Disponível em: <https://www.spreadthesign.com/pt.br/search/>. Acesso em: 09 abr. 2023.

PINHEIRO, Kátia Lucy. **Políticas linguísticas e suas implementações nas instituições do Brasil**: o tradutor e intérprete surdo intramodal e interlingual de línguas de sinais de conferência. 2020. Tese (Doutorado em Estudos da tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/216070>. Acesso em: 15 set. 2023.

ZANINI, Guilherme. A Libras é usada apenas no Brasil? Como são as línguas de sinais em outros países? **Unintese**, 2021. Disponível em: <https://unintese.com.br/blog/lingua-sinais-outros-paises>. Acesso em: 01 set. 2023.

3

Vinicius Martins Flores

DESBRAVANDO OS SINAIS ESCRITOS:

SIGNWRITING
E OS PROFESSORES OUVINTES

INTRODUÇÃO

O presente estudo visa unir conhecimentos da psicolinguística e da linguística aplicada, utilizando medidas de histórico de linguagem e de autoavaliação de proficiência, a fim de estabelecer um diálogo entre a área da linguística e da educação. Nessa ideia de interdisciplinaridade, propõe-se discutir a importância da escrita de sinais, mais especificamente do sistema *SignWriting*. O estudo ocorreu em dez escolas de surdos, com foco nos professores ouvintes bilíngues bimodais, que são a maioria no exercício da docência na educação básica de surdos. O método utilizado é uma pesquisa empírica – investigação aplicada (Hill; Hill, 2012), que revela fatos novos, possibilitando resultados aplicáveis a médio prazo na população investigada.

Para proceder com a pesquisa, todos os detalhes deste estudo foram submetidos primeiramente à Comissão de Pesquisa em Letras da UFRGS (COMPESQ/Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul), que manifestou um parecer favorável. Em seguida, encaminhou-se a documentação ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEP/UFRGS), através da Plataforma Brasil, que emitiu um parecer substanciado como certificado de apresentação para apreciação ética (CAAE) de número 42065815.5.0000.5347.

Neste estudo, um total de 79 professores participaram da pesquisa ao preencher o Questionário de Histórico de Linguagem e Autoavaliação de Proficiência (QueHLAP). Todos os participantes atuavam na Educação Básica de ensino. Contudo, 14 participantes foram excluídos da análise de dados devido ao não cumprimento dos critérios estabelecidos. A amostra final, portanto, consistiu de 65 professores que se aderiam aos critérios de seleção da pesquisa, delineados a seguir.

Os critérios de participação na pesquisa incluíram: (a) ser um professor ouvinte; (b) trabalhar em escolas para surdos que adotam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de instrução principal, onde as aulas são ministradas sem a presença ou necessidade de Tradutores/Intérpretes de Libras (TILS); e (c) completar pelo menos 90% do Questionário QueHLAP. Os 14 professores excluídos da amostra não satisfizeram um ou mais desses critérios. Desses excluídos, dois questionários foram preenchidos por professores surdos, outros dois questionários foram de professores que contavam com intérpretes em sala de aula, cinco professores preencheram apenas 40% do questionário, três professores estavam envolvidos apenas em projetos de turno inverso na escola e não forneceram informações além dos dados de identificação e de formação acadêmica, enquanto dois professores estavam há três meses nas escolas e não apresentaram nenhuma informação além dos dados de identificação.

Portanto, o estudo contou com a participação de 65 docentes ouvintes bilíngues Libras/Português Brasileiro, provenientes de escolas da rede particular, estadual e municipal. A amostra final foi composta por professores bilíngues com idades variando entre 21 e 61 anos (Média = 43,08; Desvio Padrão = 9,06), sendo predominantemente do sexo feminino, abarcando 90% do total.

O objetivo da presente pesquisa foi esboçar a correlação entre o uso da escrita de sinais e a autoavaliação de proficiência dos professores. Justifica-se o verbo de pesquisa, esboçar, pois o número de professores ouvintes que utilizam a escrita de sinais é baixo para que possamos ter um quadro mais significativo de dados.

BILINGUISTO E A ESCRITA DE SINAIS

Inicia-se com a apresentação da “Lei de Libras”, Lei Federal nº 10.436/02, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências, em seu parágrafo único, que apresenta que:

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002).

Na mesma Lei Federal nº 10.436/02, que reconhece a Libras como língua da comunidade surda, reconhece-se que ela possui um sistema linguístico natural com uma estrutura gramatical independente, além de se estabelecer também a forma de bilinguismo que a comunidade surda deve adotar. Esse bilinguismo deve constituir-se em duas modalidades, sendo uma sinalizada e outra escrita da língua portuguesa, conforme informa o parágrafo único: a “Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (Brasil, 2002). Por razões de escopo, não é possível aprofundar a discussão, mas registra-se aqui uma reflexão sobre a limitação que a legislação impõe aos usuários da Libras, ao exigir que seu bilinguismo seja expresso na escrita da língua portuguesa, em vez de permitir o uso de um sistema de escrita de sinais para registrar a língua de sua comunidade.

Com base nas definições de bilinguismo, de acordo com Hamers e Blanc (2000), que estabelecem a idade como um parâmetro, podemos refletir sobre a questão levantada pelos estudos de Bialystok (2001), que afirma que a definição de se alguém é bilíngue ou não depende da forma como se define a proficiência linguística e de quão proficiente a pessoa é nas línguas que domina. Segundo Bialystok (2001), ser um sujeito bilíngue implica ter a capacidade e

habilidade de usar cada uma das línguas adquiridas de acordo com os contextos e necessidades. Portanto, o bilinguismo é um contínuo que abrange desde a falta de consciência da existência de outras línguas até a fluência completa em duas línguas.

A questão mais polêmica gira em torno da fluência completa em duas línguas. Cook (2002) defende que ser bilíngue implica possuir um sistema linguístico de maior complexidade, uma vez que, ao usar as línguas para diferentes finalidades, um sujeito pode apresentar maior habilidade na comunicação oral-auditiva em uma língua, mas ter um registro escrito mais desenvolvido em outra língua. Baker (2006) sugere cautela em relação ao extremismo nas definições de bilinguismo, argumentando que a classificação do tipo de bilinguismo se torna complexa quando entram em jogo questões como a preferência de uso de uma língua por parte do bilíngue, em que a escolha das situações em que se utilizará uma determinada língua desempenha um papel importante.

Em suma, a discussão sobre bilinguismo, levando em consideração as diferentes perspectivas e definições de especialistas, torna-se essencial para compreendermos a complexidade desse fenômeno. No contexto da comunidade surda e do reconhecimento da Libras como língua, a imposição de um bilinguismo estritamente vinculado à escrita da língua portuguesa pode suscitar questionamentos sobre a adequação das políticas linguísticas. Portanto, é fundamental que as políticas linguísticas e a legislação se adaptem a essa complexidade, promovendo a autonomia dos usuários da Libras em sua jornada rumo ao bilinguismo.

SISTEMAS DE ESCRITA DE SINAIS

Com relação à escrita de sinais, vale mencionar que há atualmente no Brasil três sistemas de registro da Libras em maior destaque: o *SignWriting*, o ELiS e o SEL. O *SignWriting* foi a primeira forma de registro de escrita a ser difundida no Brasil. Foi introduzido no ano de 2000, pela pesquisadora professora Dra. Marianne Stumpf, com a tradução do manual *Lessons of SignWriting* (1995), do Inglês/American Sign Language (ASL), que adaptou o registro para Português/Língua Brasileira de Sinais. O *SignWriting* americano foi idealizado pela coreógrafa norte-americana Valerie Sutton, em 1974, na Universidade de Copenhague, Dinamarca (Stumpf, 2005).

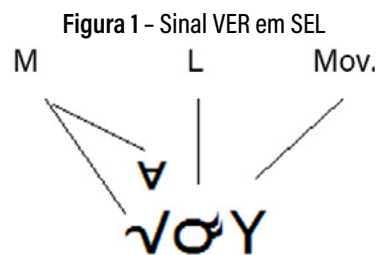
O sistema de escrita ELiS ou Escrita de Língua de Sinais foi um sistema brasileiro de escrita de sinais idealizado pela Prof.^a Dra. Mariângela Estelita de Barros (UFG), em 1997, e aperfeiçoado em 2008 (Barros, 2008; Benassi, 2015). O Sistema de Escrita de Língua de Sinais (SEL) foi idealizado pela professora Dra. Adriana Stella Cardoso Lessa-de-Oliveira (UESB) em 2009 e aperfeiçoado nos anos 2012, 2014, 2016 e, em 2017 (Lessa-de-Oliveira, 2017), sendo praticamente inexistente sua circulação no meio acadêmico (Costa, 2017). A ELiS é uma escrita alfabética e linear, a SEL propõe também uma escrita linear. O *Signwriting* é um sistema complexo e adaptável às gramáticas das línguas de sinais, com base em visograma⁴, e exprime os gestos elementares da linguagem visuoespacial (Silva, 2009, p. 30).

Possivelmente outros sistemas possam estar em desenvolvimento, mas o que apresenta o estudo de Costa (2017) é que, na região sul do Brasil, predomina o uso do sistema *SignWriting*. O autor ainda explicita que a adoção do sistema *SignWriting* ocorre

4 Visograma é o conjunto de símbolos que representam o recorte do continuum visual das línguas de sinais, ou seja, o alfabeto das línguas de sinais (Barros, 2008, p. 15).

na maioria dos cursos de graduação em Letras-Libras Licenciatura e Bacharelado como forma de registro nas disciplinas de Escrita de Sinais (Costa, 2017). Há exceções, como a Universidade Federal de Goiás (UFG), da Grande Dourados (UFGD) e de Mato Grosso (UFMT), que adotaram o sistema ELiS. Já há registro de outro sistema estar sendo utilizado na disciplina de Escrita de Sinais do curso de Letras Libras – Licenciatura da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), nomeada de VisoGrafia. Ainda não foi identificado nenhum registro de adoção do sistema SEL na disciplina Escrita de Sinais em nenhuma universidade brasileira (Costa, 2017).

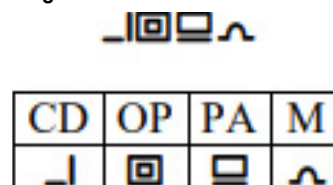
Cada sistema de escrita propõe formas específicas de registro. A Figura 1 exemplifica o registro do sinal VER no sistema SEL, que apresenta caracteres (letras) que se subdividem em três macrossegmentos: Mão (M), Locação (L) e Movimento (Mov).



Fonte: Lessa-de-Oliveira (2017).

Na Figura 2, por sua vez, demonstra-se uma palavra usando o ELiS, conforme Barros (2016). Escrevem-se primeiro os visografe-mas de Configuração de Dedos (CD), seguidos do de Orientação da Palma (OP), de Ponto de Articulação (PA) e, por fim, de Movimento (M); alguns sinais que não apresentam movimento dispensam a escrita do último grupo.

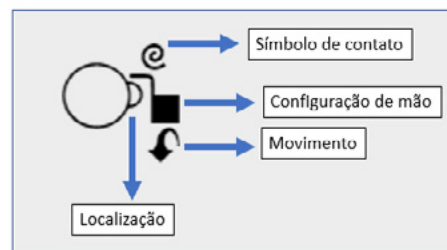
Figura 2 – Sinal BONITO em ELiS



Fonte: Barros (2016, p. 207).

Na Figura 3, o sistema *SignWriting* é representado. Para compor sua escrita, há 900 símbolos, desde aqueles que representam configuração de mão (CM), movimento (M), tipos de contatos, pontos de contato (localização - L), orientação da palma da mão, expressões não manuais, entre outros símbolos que deixam legível a leitura do sinal. Para ilustrar, a Figura 3 demonstra as partes do registro escrito do sinal APARELHO AUDITIVO. Como se observa, é possível representar a configuração de mão, o movimento e a localização do sinal e, quando necessário, pode-se acrescentar o registro das expressões não manuais.

Figura 3 – Sinal de APARELHO AUDITIVO em *SignWriting*



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Como se pode observar, o sistema de escrita – *SignWriting* – não é uma transcrição da língua, mas sim uma modalidade de registro escrito dos sinais da Libras. Conforme Nobre (2011), a escrita representa as línguas, sejam elas orais ou sinalizadas, de uma forma sistematizada. Stumpf (2002) defende que a língua de

sinais, por ser tridimensional, necessita de uma representação gráfica que permita apresentar a marcação espacial entre as relações sintático-semântico.

Destaca-se que a Libras não é a língua dos surdos, mas uma língua da comunidade surda (Lane, 1992; Sacks, 2010), constituída por pessoas surdas, por ouvintes, sejam eles pais, mães, filhos, TILS, professores, bilíngues. Dito isso, considera-se também que hoje o ensino de Libras, por ordem de Decreto Federal nº 5.626/05, é mais abrangente como segunda língua do que como primeira língua, já que o Decreto (Brasil, 2005) estabelece que os cursos de Licenciatura ofereçam em sua formação uma disciplina obrigatória de Libras.

A educação bilíngue para surdos representa um ambiente educacional que transcende a mera utilização de duas línguas; é, como destacado por Quadros (1997), um espaço verdadeiramente bicultural. Nesse contexto, a língua não deve ser encarada simplesmente como um meio de comunicação, mas como um elemento central na construção do conhecimento e na expressão da identidade dos surdos, conforme argumentado por Strobel e Fernandes (1998). A educação bilíngue, assim, abraça a complexidade da experiência surda, reconhecendo que a língua desempenha um papel fundamental não apenas na comunicação, mas também na formação cultural e identitária dos indivíduos surdos. Portanto, é essencial que as práticas educacionais considerem essa dimensão bicultural, proporcionando um ambiente que promova o pleno desenvolvimento linguístico e cultural dos alunos surdos.

A PESQUISA E OS DADOS

O QueHLAP (Flores; Finger, 2014) foi projetado para ser utilizado por um público-alvo específico, que são os professores ouvintes que utilizam a Língua de Sinais Brasileira (Libras) e o Português

Brasileiro. Esse instrumento leva em consideração os contextos familiares, profissionais e sociais dos participantes da pesquisa, explorando questões que avaliam desde a idade inicial de exposição à Libras, a frequência de uso, o domínio da língua, bem como aspectos culturais e linguísticos. De acordo com Machado (2010), o conceito de proficiência pode abranger tanto uma avaliação global da língua como também as habilidades específicas de leitura, escrita, produção e compreensão. Nesse contexto, o QueHLAP busca abordar diversas áreas de maneira abrangente, mas com um foco particular na produção e compreensão da Libras, já que a escrita de sinais (leitura e escrita) ainda não é amplamente utilizada na maioria das escolas para surdos ou em escolas inclusivas.

A escrita de sinais é o registro impresso da língua de sinais e está inserida em alguns currículos escolares de educação bilíngue para surdos. Estudos demonstram que, quando a criança registra sua primeira língua na modalidade escrita, ela consegue se apropriar da escrita em outra língua com maior facilidade (Stumpf, 2002). Por esse motivo, é importante que os professores de um currículo bilíngue para surdos sejam capacitados a ensinar a modalidade escrita da Libras. Por isso, traçou-se o objetivo de avaliar a correlação entre o uso da escrita de sinais e a autoavaliação de proficiência dos professores da amostra. Em suas respostas no QueHLAP, 54% ($n = 35$) dos professores responderam que conhecem e fizeram curso de Escrita de Sinais. Ainda sobre o aprendizado e uso da escrita de sinais, o número de professores da amostra que utilizam a escrita em Libras em momentos diversos ou específicos é de 13% ($n = 7$). Outros 28% ($n = 15$) reportaram que sabem a escrita de sinais, mas não a usam por não ser prática da escola.

Tabela 1 – Escrita de Sinais

Professores Ouvintes Bilíngues apresentam que:	
Não sabe a Escrita de Sinais, nunca participou de curso e a escola não utiliza	46%
Fez curso de Escrita de Sinais, mas não utiliza, pois não é prática da escola	28%
Fez curso de Escrita de Sinais, mas não utiliza, pois somente na disciplina de Libras é utilizado	8%
Fez curso de Escrita de Sinais e utilizo nas aulas em diversos momentos	9%
Fez curso de Escrita de Sinais e utilizo nas aulas em momentos específicos	3%
Aprendi Escrita de Sinais na escola de surdos, mas não utilizo em minhas práticas	5%
Aprendi Escrita de Sinais na escola de surdos e utilizo em minhas aulas em diversos momentos	***
Aprendi Escrita de Sinais na escola de surdos e utilizo em minhas aulas em momentos específicos	1%

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Os resultados das correlações de Pearson (Tabela 2) sugerem que somente a média de qualidade de uso da morfossintaxe é correlacionada estatisticamente com a escrita desinais. Essa correlação é positiva e de magnitude baixa, $r = .308$, $p = .026$, sugerindo que, quanto mais o professor utiliza a escrita de sinais, maior sua percepção de qualidade de uso da morfossintaxe. Vale ainda ressaltar que a correlação entre a média de compreensão autoavaliada e o uso da escrita aproximou significância, $r = .247$, $p = .055$, sugerindo que, quanto maior o uso da escrita de sinais, maior a compreensão em Libras. A escrita de sinais não apresentou correlação com a média de produção, bem como nas médias de qualidade de uso da fonologia, classificadores e uso do espaço.

A morfossintaxe da Libras é entendida aqui, conforme Pagy (2022), como uma área de estudo que se refere à estrutura linguística, abrangendo a ordem das palavras, a marcação de tempo e aspecto, a negação, a concordância, a estrutura de frases e a organização de cláusulas. No presente estudo, busca-se apenas demonstrar, por meio de dados estatísticos, o grau de percepção dos usuários

de Libras em relação à escrita de sinais e seu uso. Assim, torna-se evidente que há uma carência de estudos empíricos e experimentais para confirmar essa relação. Até o momento, existem indicações de que há uma conexão entre a escrita e o uso, e que a escrita pode, de fato, desempenhar um papel de apoio no aprendizado, criando uma consciência de uso que impacta na produção linguística de um indivíduo que utiliza a Libras.

Tabela 2 – Correlação da Escrita de Sinais com as médias de produção e compreensão, e qualidade de uso

Escrita de Sinais		
Média de Produção	Pearson Correlation	.104
Sig. (2-tailed)		.413
N		64
Média de Compreensão	Pearson Correlation	.247
Sig. (2-tailed)		.055
N		61
Média de Qualidade de Uso de Fonologia	Pearson Correlation	.179
Sig. (2-tailed)		.179
N		58
Média de Qualidade de Uso de Morfossintaxe	Pearson Correlation	.308*
Sig. (2-tailed)		.026
N		52
Média de Qualidade de Uso de Classificadores	Pearson Correlation	.207
Sig. (2-tailed)		.140
N		52

Escrita de Sinais		
Média de Qualidade de Uso do Espaço	Pearson Correlation	.075
Sig. (2-tailed)		.675
N		34

** . A correlação é significativa no nível 0.01 (2-tailed).

* . A correlação é significativa no nível 0.05 (2-tailed).

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

O número de professores que realmente usam a escrita com frequência é baixo, mas se percebe que a qualidade de uso da morfossintaxe obteve um diferencial em relação aos outros aspectos. Esse diferencial pode ser justificado em virtude de a escrita de sinais oportunizar a estruturação da frase de maneira próxima à sinalização, ou seja, quando a escrita é utilizada, reforça-se a prática da língua sinalizada. De maneira geral, no entanto, baseando-se nos resultados expostos acima, pode-se supor que a frequência do uso da escrita de sinais não está relacionada com a percepção da qualidade com que o professor utiliza a gramática da língua na modalidade oral. Ou seja, talvez o conhecimento e uso da língua escrita não se relacione com a habilidade de usar a Libras sinalizada. Em estudos futuros seria interessante avaliarmos a percepção da qualidade do uso da língua de sinais escrita em relação às habilidades sinalizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, examinamos a legislação que rege o bilinguismo da comunidade surda, destacando as restrições impostas pela Lei Federal nº 10.436/02 quanto à modalidade escrita da Língua Portuguesa como exigência. Além disso, analisamos os resultados obtidos com a aplicação do instrumento QueHLAP, que permitiu

uma avaliação abrangente do contexto dos professores ouvintes que utilizam a Libras em seu trabalho.

Os dados revelaram uma correlação estatisticamente significativa entre a qualidade de uso da morfossintaxe e o emprego da escrita de sinais, sugerindo um potencial para aprimorar a comunicação na língua de sinais por meio dessa prática. No entanto, o número reduzido de professores que a utilizam com frequência ressalta a necessidade de um maior incentivo e apoio a essa escrita, que ainda está marginalizada no espaço educacional.

Em última análise, este estudo oferece uma contribuição relevante para a compreensão do uso da escrita de sinais no contexto educacional e aponta para possíveis direções futuras de pesquisa e políticas educacionais. À medida que a inclusão e a acessibilidade se tornam prioridades em nossa sociedade, é fundamental explorar estratégias que promovam a proficiência e a comunicação em Libras, garantindo aos alunos surdos equidade de oportunidades na educação.

REFERÊNCIAS

BAKER, Colin. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. 4. ed. Clevedon; Buffalo; Toronto; Sydney: Multilingual Matters, 2006.

BARROS, Mariângela Estelita. **ELiS - Escrita das Línguas de Sinais**: proposta teórica e verificação prática. 2008. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

BARROS, M. E. Princípios básicos da ELiS. **Revista Sinalizar**, v. 1, n. 2, p. 204-210, jul./dez. 2016. Disponível em: www.revistas.ufg.br/rev_sinal/article/view/38881/22322. Acesso em: 15 out. 2023.

BENASSI, Cláudio Alves. ELiS - Escrita das línguas de sinais na produção da primeira monografia de especialização bilíngue do Brasil. **Revista Diálogos**: linguagens em movimento, ano III, n. 1, jan.-jun., 2015.

BIALYSTOK, Ellen. **Bilingualism in development**: Language, literacy, and cognition. New York: Cambridge University Press, 2001.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

COOK, Vivian. Language teaching methodology and the L2 user perspective. In: COOK, Vivian. (Org.). **Portraits of the L2 User**. Clevedon: Multilingual Matters, 2002.

COSTA, Edivaldo da Silva. Tendências atuais da pesquisa em escrita de sinais no Brasil. **Revista Diálogos** (RevDia), v. 5, n. 3, 2017.

FLORES, Vinícius; FINGER, Ingrid. Proposta de Questionário de Histórico de Linguagem e Autoavaliação de Proficiência para Professores Ouvintes Bilíngues Libras/Língua Portuguesa. **Revista SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 17/2, p. 278-301, dez. 2014.

HAMERS, Josiane; BLANC, Michel. **Bilinguality and bilingualism**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HILL, Manuela Magalhães.; HILL, Andrew. **Investigação por questionário**. 2. Ed. Lisboa: Edições Sílabos, 2012.

LANE, Harley. **A máscara da benevolência**: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LESSA-DE-OLIVEIRA, Adriana Stella. **ESCRITA SEL - Sistema de Escrita para Línguas de Sinais**. 2017. Disponível em: <http://sel-libras.blogspot.com/>. Acesso em: 15 out. 2023.

MACHADO, Vanessa dos Santos. **Avaliação de proficiência linguística de pilotos**: o discurso do candidato e sua influência no comportamento e julgamento do examinador. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

NOBRE, Rundesth Sáboia. **Processo de grafia da Língua de Sinais**: Uma análise fono-morfológica da escrita em *SignWriting*. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Pós-graduação em Linguística Aplicada, Florianópolis, 2011.

PAGY, Fabiane Elias. **Morfossintaxe em Libras**: categorias de nomes e verbos, predicados e sua relação com a omni-predicatividade. 2022. 282 f. il. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos - a Aquisição da Linguagem**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1997.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. [1933]. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, Fábio Irineu da. **Analisando o processo de leitura de uma possível escrita da língua brasileira de sinais**: Signwriting. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

STROBEL, Karin; FERNANDES, Sueli. **Aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais**. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.

STUMPF, Marianne Transcrições de língua de sinais brasileira em *signwriting*. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R.; TESKE, O. (Org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SUTTON, Valerie. **Lessons in SignWriting**. San Diego: SignWriting Press, 1995.

4

*Angela Nediane dos Santos
Rubia Denise Islabão Aires
Tatiana Bolivar Lebedeff*

PROJETO OBALIBRAS:

**PRODUÇÃO DE OBJETOS
DE APRENDIZAGEM PARA
O ENSINO DE LIBRAS**

INTRODUÇÃO

A demanda por Disciplinas de Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos cursos de Licenciatura, a partir do Decreto 5626/2005, provocou, além de um movimento para a formação de professores para esta disciplina, a produção de material didático para dar conta do ensino de uma língua de modalidade visuoespacial no âmbito do Ensino Superior. Sendo uma língua cuja produção e recepção se faz pelo corpo em movimento e pelo canal visual, ela requer que seu registro seja realizado pelas tecnologias de captura de imagem. Nesse sentido, percebe-se que a forma mais utilizada de registrar, guardar e rever as produções em Libras é através de vídeos.

Desde a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de Licenciatura, uma grande variedade de materiais em vídeo tem sido produzida. Entretanto, muitos destes carecem de critérios para sua produção, alguns sendo muito extensos, outros configurando-se como listas de vocabulários, outros, ainda, utilizando um vocabulário que prioriza sinais com variações regionais específicas.

Outro destaque, quanto aos materiais disponíveis, relaciona-se com as variações linguísticas – diatópica e diastrática. As variações diatópicas dizem respeito aos aspectos geográficos, às regionalidades na produção e uso dos sinais; e as variações diastráticas dizem respeito aos aspectos sociais – identidade, idade, gênero entre outros – que irão influenciar a produção e uso dos sinais (Mussalin; Bentes, 2006). Sobre a variação linguística da Libras, é importante observar, como comentam Silva e Burgeile (2018, p. 358), que, por ser uma língua natural, assim como as línguas faladas, mesmo que de outra modalidade, passa pelo mesmo processo consecutivo e gradual de variação e mudança linguística. Essas mudanças, de acordo com os autores, podem decorrer tanto por influências internas ou por contato com outras línguas de sinais, e inclusive pelo contato com surdos de diferentes regiões brasileiras.

Tais variações são uma dificuldade para o uso de materiais didáticos produzidos em outras regiões do Brasil, considerando, especialmente, aprendizes iniciais de uma língua, que podem ter dificuldade de compreender a variedade de sinais. As variações podem e devem ser apresentadas aos aprendizes, mas isso acontece mais facilmente quando estes já conhecem minimamente a língua.

Desse modo, há a necessidade de produção de um material didático para Ensino de Libras como segunda língua - L2 que contemple, para além de habilidades comunicativas, as variações linguísticas. Cabe destacar que os professores de Libras da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) vêm, desde 2011, produzindo diferentes materiais didáticos para a disciplina de Libras, entre os quais podem se destacar o Glossário de Libras e os curta-metragens, frutos de projetos de pesquisa. A partir da produção do glossário foi possível sugerir algumas características a serem observadas para a produção de material para o ensino da Libras para alunos ouvintes: “[...] 1) o uso de uma linguagem visual capaz de prescindir, ao máximo, da linguagem escrita; 2) potencial comunicativo e 3) tecnologia de fácil manuseio” (Rosa *et al.*, 2012, p. 6).

Os autores acima citados vêm refletindo sobre a sua própria produção e percebem, a partir da análise dos materiais já produzidos para o ensino de Libras, na UFPel, que é necessário sinalizar as frases de maneira mais lenta; melhorar a qualidade das filmagens, com a aquisição de dispositivos adequados à proposta; e, considerando que a Libras é uma língua visuoespacial que se realiza em três dimensões, afirmam que é preciso esmerar-se no enquadramento das imagens, no ângulo da filmadora e, se possível, filmar a mesma sinalização em diferentes ângulos (Lebedeff *et al.*, 2013). Nesse sentido, após produzir o glossário, bem como os curta-metragens, os autores constataram algumas limitações quanto ao seu uso em sala de aula. O glossário é útil para os alunos em situações extraclasse, para recorrerem como fonte de léxico para estudos.

Já os curta-metragens mostraram-se muito longos e complexos para o uso nas aulas de Libras I. Eles são mais apropriados para a disciplina de Libras II.

A partir dessas produções e das percepções sobre o uso em sala de aula dos materiais acima citados, fez-se necessária a realização de um outro movimento para a produção de material didático para o ensino de Libras em sala de aula. Foi desse modo que surgiu o *Obalibras*, um projeto de pesquisa e produção de objetos de aprendizagem para o ensino de Libras. Este trabalho objetiva compartilhar e discutir a metodologia utilizada pelo Obalibras entre os anos de 2015 e 2022.

BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE PRODUÇÃO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM DE LIBRAS

Este trabalho apresenta a metodologia utilizada na produção de objetos de aprendizagem (Lima; Falkembach; Tarouco, 2014) para o ensino de Libras no projeto de pesquisa Obalibras, desenvolvido na UFPel. O projeto objetiva suprir a carência de materiais didáticos para o ensino de Libras. Para tanto, propõe-se a produzir vídeos pausados no ensino comunicativo de línguas que contemplem as variações linguísticas. Como não existiam parâmetros⁵ para o ensino de Libras como L2 nas disciplinas dos cursos de Graduação, no Brasil, a proposta do Obalibras, iniciada em 2015, foi baseada nos cursos

5 Recentemente, no Brasil, uma equipe de pesquisadores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) produziu um quadro de referência para o ensino de Libras como L2 (Sousa et al., 2020), denominado de *Quadro de Referência da Libras como L2*. Os autores utilizaram como referências o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas e o documento desenvolvido pelo projeto PROSIGN, que é um desdobramento do QECR para referência ao ensino de línguas de sinais europeias.

de British Sign Language (BSL), que seguem um currículo comum determinado pelo UK Occupational Language Standards (CILT, 2010), o qual possui uma equivalência com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (MEC/GAERI, 2001). Este material discute as habilidades comunicativas a serem desenvolvidas pelos estudantes. Além disso, também toma como referência, com relação aos conteúdos, o plano de ensino da disciplina de Libras I da UFPel.

Os roteiros são produzidos, portanto, a partir de três parâmetros: a) habilidades comunicativas (CILT, 2010) interseccionadas com a ementa da disciplina de Libras I da UFPel; b) as características de Objetos de Aprendizagem de Línguas (Vetromille-Castro *et al.*, 2012) e, c) as sugestões para produção de vídeos para o ensino de Libras discutidas por Lebedeff (2017).

Baseada em Brown (1994), Gesser (2010, p. 30) afirma que a abordagem comunicativa para o ensino de línguas está calcada em várias direções, destacando-se, entre elas: a) o ensino centrado no aprendiz; b) a aprendizagem cooperativa, que dá prioridade às atividades em grupo; c) aprendizagem interativa, que pode oportunizar momentos genuínos de interações tendo como foco a negociação dos significados ao usar a linguagem"; d) a educação da língua como um todo, ou seja, numa perspectiva holística que privilegie contextos e situações reais de uso de linguagem; e) a aprendizagem baseada em tarefas, que propõe organizar atividades utilizando situações em que o aprendiz deve obter informação, dar instruções, fazer solicitações no trabalho e escola, relatar ou contar uma estória, entre outras.

Cabe destacar que se busca dar ao material produzido no Obalibras um caráter comunicativo. Entretanto, o material em si não irá determinar a metodologia que o professor de Libras utilizará em suas aulas, visto que as aulas são dinâmicas e se deparam com diferentes situações e condições de ensino, tais como a metodologia empregada pelo professor, a receptividade da turma com determinada metodologia de ensino, a diversidade de alunos, entre outros.

Sendo assim, mesmo adotando uma abordagem comunicativa, o material poderá ser utilizado pelos professores da forma que considerarem mais apropriada à sua metodologia e adequada ao grupo de alunos.

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (MEC/GAERI, 2001), como bem aponta o nome, trata-se de um quadro proposto por linguistas europeus a fim de medir os conhecimentos de um sujeito em um determinado idioma, credenciando-o linguisticamente em graus similares nas três destrezas comunicativas: orais, escritas e de compreensão. Nesse quadro, há três níveis que se subdividem em dois subníveis: A, B e C. Neste texto serão destacadas as características do nível A, que tem sido tomado como base para a produção dos vídeos no âmbito do Obalibras. O nível "A" refere-se ao utilizador elementar, ao conhecimento básico, inicial, de língua. Dentro desse nível, os dois subníveis são: A2, que compreende frases isoladas e sabe trocar informações simples sobre assuntos que lhe são familiares, e o subnível A1, que é capaz de compreender e usar expressões simples, atrevido-se a fazer perguntas e a dar respostas pessoais.

Como já comentado, o currículo comum para os cursos de Língua Britânica de Sinais (CILT, 2010) apresenta as habilidades e competências linguísticas em consonância com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Baseando-se nesse fato, consideramos possível e potente atrelarmos a produção de objetos de aprendizagem de Língua Brasileira de Sinais ao referido Quadro. Dessa maneira, a produção dos roteiros para a Disciplina de Libras I no âmbito do projeto Obalibras busca focar nas habilidades e competências relativas a um aprendiz de línguas do nível A, abrangendo os subníveis A1 e A2.

Sobre os Objetos de Aprendizagem e, mais especificamente, sobre os Objetos de Aprendizagem de Línguas (OAL), segundo Vetromille-Castro, Moor, Duarte e Sedrez (2012), seu objetivo principal

deve ser o de facilitar a integração das competências gramatical, sociolinguística e estratégica. Além disso, deve dar atenção à forma da Língua Estrangeira (LE) em situações de comunicação, levando o aluno do implícito ao explícito no uso da língua, bem como deve proporcionar oportunidades de interação em situações reais e significativas de comunicação. Os autores apresentam uma proposta de Objetos de Aprendizagem de Línguas que leva em consideração

Além das abordagens comunicativas e colaborativas, a definição de OAL será igualmente norteadas por aspectos de usabilidade pedagógica (VETROMILLE-CASTRO, 2003), mostrando a importância da multiplicidade de opções, clareza nas abordagens no processo de aprendizagem de LE, adaptabilidade, não-linearidade e outras condições (Vetromille-Castro *et al.*, 2012, p. 246-247).

Os autores defendem que os OALs apresentam características específicas do ensino/aprendizagem de línguas, que promovem o desenvolvimento da competência comunicativa a partir do desenvolvimento da autonomia, da interação e da colaboração na construção do processo de aprendizagem (Vetromille-Castro *et al.*, 2012, p. 249). É nesse sentido que os materiais produzidos no contexto do projeto Obalibras são concebidos como Objetos de Aprendizagem de Língua.

Destacam-se, ainda, as sugestões de Lebedeff (2017) para a produção de vídeos como Objetos de Aprendizagem para o Ensino de Línguas. A autora sugere oito proposições: 1) o uso de narrativas para introdução das habilidades e vocabulário, tendo em vista que a língua é apresentada em uso comunicacional; 2) tempo limite de até dois minutos para os vídeos, considerando que são aprendizes iniciais de uma língua e a sua capacidade de compreensão; 3) materiais de apoio podem ser mais longos desde que legendados, pois os aprendizes iniciais ainda não têm um domínio suficiente da língua para acompanhar vídeos longos; 4) elaboração do roteiro com foco nas habilidades linguísticas, e não em um conteúdo ou tema

específico, ou seja, o vídeo deve mostrar um diálogo em que certa habilidade linguística é utilizada; 5) glossários disponibilizados apenas como glossários e com essa finalidade, e não pseudo-narrativas que apresentam listas de uma mesma família lexical; 6) privilegiar as características de granularidade, reusabilidade, acessibilidade e interoperabilidade na produção dos vídeos; 7) cuidar o excesso ou a falta de diferentes planos de filmagem, objetivando maior clareza e visualização das sinalizações dos atores; 8) privilegiar, nas gravações, o Plano Americano e o Meio Primeiro Plano⁶.

PROCESSO DE PRODUÇÃO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM DE LIBRAS

A pesquisa desenvolvida pelo projeto Obalibras segue o modelo da Pesquisa-Aplicação (Plomp *et al.* 2018), que envolve um conjunto de procedimentos contemplando educação e tecnologias. De acordo com Nonato e Matta (2018), a Pesquisa-Aplicação surge como a necessidade de preenchimento de uma lacuna no campo das abordagens metodológicas na pesquisa em educação, na medida em que busca desenhar, desenvolver e aplicar intervenções no 'chão' dos espaços educacionais. Para esses autores, a Pesquisa-Aplicação se encaixa na pesquisa em educação como resposta ao dilema de colocar em contato a pesquisa e a intervenção pedagógica, que podem se integrar e articular dialética e iterativamente para propor soluções para problemas complexos do 'chão da escola'.

De acordo com Plomp (2018, p. 32), o processo de elaboração de projetos sistemáticos instrucionais ou educacionais é essencialmente cíclico: atividades de análise, projeto, avaliação e revisão são

6 O plano Americano enquadra o personagem (humano) do joelho até a cabeça, já o Meio Primeiro Plano enquadra o personagem da altura do tórax para a cabeça (Pisani, 2020).

repetidas até que haja um equilíbrio apropriado entre o ideal, aquilo que foi projetado, e o objetivo seja alcançado. Essas repetições são as iterações de ciclos sistemáticos de elaboração. No contexto da pesquisa aqui apresentada, ao mesmo tempo que se pesquisa para produzir os vídeos, estes são aplicados e, a partir da aplicação, é realizada uma avaliação de sua aplicabilidade e, com base nessa avaliação, novos vídeos são produzidos. A pesquisa e a aplicação são, portanto, cíclicas.

No contexto do Obalibras, os roteiros são escritos pelos próprios participantes⁷ do projeto, tanto de maneira individualizada como colaborativa. Para sistematizar o processo de roteirização, é realizado um planejamento prévio que engloba:

1. descrever o que se quer trabalhar naquela gravação – nessa etapa o grupo discute as demandas de vídeos de acordo com as habilidades comunicativas do Quadro Europeu Comum e com os conteúdos da disciplina de Libras, relacionando e contrastando os vídeos já produzidos pelo Obalibras com as necessidades de materiais didáticos.
2. produzir o roteiro com as sinalizações – a partir da demanda de vídeos o grupo cria uma história que é transformada em um diálogo em Libras. Os diálogos são encenados e podem ser modificados nos ensaios, que, em realidade, não são ensaios de algo pronto, mas são testes que avaliam a “comunicabilidade” do roteiro, a adequação linguística e cultural do texto, o perfil do ator x personagem, entre outros aspectos.
3. definir as cenas que serão gravadas e como serão os planos de gravação – em que é realizada a produção do *storyboard*, que é a representação das cenas do roteiro em forma de desenhos sequenciais, tal qual uma história em quadrinhos.

⁷ Participam do projeto surdos e ouvintes, os quais são professores de Libras da UFPel, alunos de graduação e pós-graduação, tradutores e intérpretes de Libras da UFPel e de outras IES.

O objetivo é tornar mais fácil, para a equipe de produção, a visualização das cenas antes que sejam gravadas (Vargas; Rocha; Freire, 2007). Nessa etapa, as cenas vão sendo compostas, bem como são pensados os planos de gravação para cada uma, e são acrescentadas pequenas descrições do que será realizado naquela cena.

4. escolher o espaço de gravação: são discutidas e avaliadas as condições do ambiente – ambientes com poluição sonora e visual são descartados, pois prejudicam o andamento e a qualidade das gravações. Especialmente a poluição visual do ambiente, que pode interferir na compreensão do conteúdo pelo usuário, já que a narrativa está em uma modalidade de língua visuoespacial.

Após a roteirização e o planejamento prévio, são realizadas as gravações. Estas também são produzidas por integrantes da equipe, que se dividem entre equipe de apoio, equipe de filmagem e equipe de atores. Após as filmagens, o vídeo passa por um processo de edição. Após a edição, o vídeo é avaliado pela equipe e, caso seja aprovado, é postado no canal do projeto no YouTube. Todo esse processo é desenvolvido pelo grupo em encontros semanais.

As narrativas dos vídeos apresentam o dia a dia de estudantes na universidade em situações reais de comunicação, tais como a busca por um livro na biblioteca, a realização de matrícula, a busca de indicações de locais dentro da universidade, a decisão pelo lanche, entre outros. A maior parte das filmagens foi realizada dentro das dependências da UFPel, para facilitar o processo de locação e dar maior realismo aos vídeos.

Como citado anteriormente, os vídeos produzidos não ultrapassam o tempo de dois minutos e estão disponibilizados no YouTube, com livre acesso, para atender as características de Recuperabilidade, Acessibilidade e Interoperabilidade dos Objetos

de Aprendizagem (Mendes; Souza; Caregnato, 2015). O tempo dos vídeos tem especial relação com o fato de que eles são produzidos tendo como público-alvo aprendizes ouvintes de Libras I, ou seja, para pessoas que estão realizando seus primeiros contatos com a Libras. Nesse sentido, entende-se que o limite do tempo do vídeo possibilita a sua compreensão pelos iniciantes na Libras, bem como facilita o seu uso pelo professor em sala de aula.

Outra característica dos vídeos é a ausência de áudio e legendas, por uma opção didática. Além disso, como planos para as filmagens, optou-se pelo uso de plano e contraplano, pela necessidade de visualização das configurações de mãos, direção e movimento da sinalização por um ângulo frontal entre os interlocutores. Com raras exceções, os diálogos são enquadrados por visão lateral.

(AUTO)AVALIAÇÃO DOS VÍDEOS PRODUZIDOS PELO OBALIBRAS

No âmbito do Obalibras, a avaliação e a revisão (Plomp, 2018) dos vídeos produzidos são realizadas em vários momentos. No primeiro momento é realizada uma avaliação pelo grupo de pesquisa dos vídeos já editados. Com essa primeira avaliação são analisados elementos do próprio vídeo, tais como: foco do vídeo, clareza da sinalização, iluminação, enquadramento, adequação linguística e cultural, entre outros. Além disso, é possível verificar os elementos que foram contemplados dentro do quadro de habilidades comunicativas, para agilizar o andamento das próximas roteirizações. A modificação do tempo dos vídeos é um exemplo de resultado do primeiro momento de avaliação e revisão dos vídeos produzidos em 2018. Vídeos de 2 minutos foram considerados extensos e com vocabulário complexo; a partir dessa percepção, o grupo decidiu fazer vídeos ainda menores,

com vocabulário mais simples, para suprir a necessidade de usuários A1 de Libras. Ao mesmo tempo, alguns vídeos foram descartados por não contemplarem os objetivos do projeto.

Também são realizadas avaliações a partir dos usuários do material (em geral professores e alunos), no que tange a suas percepções do material: aspectos que consideram produtivos e aspectos que ainda são frágeis e que requerem ser aprimorados. Essas avaliações são realizadas com docentes da Disciplina de Libras da UFPel. À medida que os vídeos são publicados no canal YouTube, solicita-se aos docentes que utilizem os vídeos em suas aulas e que peçam aos alunos, de maneira informal, uma avaliação sobre os materiais. Como retorno, os docentes de Libras tecem comentários sobre o vocabulário (alguns produzidos em 2018 foram julgados como mais adequados para Libras II, o que motivou propostas de mudança no vocabulário para os vídeos produzidos em 2019), sobre a velocidade das sinalizações, temáticas, entre outros aspectos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, a produção e a avaliação dos vídeos do Obalibras suscitaram uma série de discussões, entre as quais destaca-se a carência de um currículo-base comum para o Ensino de Libras na Graduação. A própria comunidade surda brasileira já se manifestou quanto a essa questão, fazendo apontamentos para a formulação de diretrizes para o ensino de Libras, conforme consta no documento *Propostas para a elaboração de uma política nacional bilíngue para surdos*, elaborado pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), no âmbito do Movimento Surdo, em favor da Educação e Cultura Surda:

[...] seis anos após o decreto 5.626/2005, que determinou a existência de disciplinas de Libras na educação básica e em alguns cursos do ensino superior, até hoje não temos ainda as diretrizes dessas disciplinas. Propõe-se a formação – com a participação da Feneis – de um grupo de trabalho de professores surdos já atuantes nas escolas e em universidades públicas, com o objetivo de elaborar propostas para essas diretrizes curriculares a serem apresentadas à Secretaria de Ensino Superior e à Secretaria de Educação Básica do MEC (Campello; Rezende, 2012, p. 15).

Entretanto, até o momento tal proposta não se efetivou. Além disso, na pesquisa desenvolvida por Santos (2016), sobre a inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura no Brasil, ela afirma que, pela falta de diretrizes sobre o que ensinar na disciplina, pouco se ensina efetivamente da língua em si, conforme argumenta abaixo:

Uma disciplina de Inglês, por exemplo, ensina Inglês. A disciplina de Espanhol, por sua vez, ensina Espanhol. Na disciplina de Francês, aprende-se Francês. Em alguns casos, talvez, tais disciplinas abordem questões relativas à cultura inglesa, espanhola e francesa, respectivamente, mas seu objetivo principal é o ensino da língua. No entanto, o que se observou, a partir da análise empreendida nesta Tese, é que a disciplina de Libras ensina sobre a língua e sobre o surdo. Ela ensina que a Libras contém todos os elementos linguísticos e gramaticais como as demais línguas; que ela é uma das línguas da educação bilíngue para surdos; que os surdos pertencem a um grupo social/cultural/linguístico diferente; e que são alunos que apresentam singularidades linguísticas. Entretanto, ela não ensina, necessariamente, a língua. O que ela ensina são 'habilidades mínimas' ou uma 'comunicação básica' em Libras, por meio, geralmente, do ensino de vocabulário (Santos, 2016, p. 223-224).

Preocupados com esse cenário, os pesquisadores do Obalibras compreenderam que o ensino da Libras poderia utilizar, como referência, o Quadro Europeu Comum de Referência para as

Línguas (MEC/GAERI, 2001). Entretanto, tendo em vista a publicação de Sousa *et al.* (2020), do *Quadro de Referência da Libras como L2*, a equipe, a partir de 2023, começou a pautar suas discussões neste referencial.

A pesquisa desenvolvida pelo Obalibras aponta para a necessidade de ampliação de discussões sobre a produção de materiais didáticos para o ensino de Libras no Ensino Superior, especialmente nos cursos de formação de professores, nos quais tal disciplina é obrigatória. Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida pelo Obalibras vai além da “simples” produção de materiais didáticos para o ensino de Libras. Ela envolve uma discussão teórico-metodológica sobre o ensino de Libras, especialmente no âmbito da formação de professores. O Obalibras é um projeto que surgiu na sequência de outros projetos que também objetivavam criar materiais para essa disciplina, ou seja, é fruto de um amadurecimento pedagógico e curricular vivenciado pelos professores de Libras da UFPel. Espera-se que a apresentação e a discussão sobre a metodologia de produção de vídeos do Obalibras, realizadas neste capítulo, auxiliem a fomentar a discussão acerca da elaboração de materiais didáticos para a disciplina de Libras, bem como para a problematização do próprio ensino de Libras no Ensino Superior brasileiro.

REFERÊNCIAS

BROWN, H. D. **Teaching by principles**: An interactive approach to language pedagogy. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. **Propostas para a elaboração de uma Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos**. Rio de Janeiro: FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, 2012.

CILT. The National Centre for Languages. **UK Occupational Language Standards**. London: CILT, 2010.

GESSER, A. **Metodologia de ensino em Libras como L2**. Universidade Federal de Santa Catarina, Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Florianópolis, 2010.

LEBEDEFF, T. B. Vídeos como Objetos de Aprendizagem para o Ensino de Línguas: uma discussão na perspectiva de aprendiz de Língua de Sinais Britânica. **Veredas**, p. 129-143, 2017.

LEBEDEFF, T. B.; SANTOS, A. N.; SILVA, I. G.; ROSA, F. S. O ensino de Libras para ouvintes: desafios para a produção de material didático. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 8., 2013, Natal. **Anais [...]**. Natal: Associação Brasileira de Linguística, 2013.

LIMA, P. R. B.; FALKEMBACH, G. A. M.; TAROUÇO, L. M. R. Objetos de aprendizagem no contexto de M-Learning. *In*: TAROUÇO, L. M. R.; COSTA, V. M.; ÁVILA, B. G.; BEZ, M. R.; SANTOS, E. F. **Objetos de Aprendizagem: teoria e prática**. Porto Alegre: Evangraf, 2014. p. 431-447.

MEC/GAERI. **Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação**. Porto: Edições ASA, 2001.

MENDES, R. M.; SOUZA, V. I.; CAREGNATO, S. E. A propriedade intelectual na elaboração de objetos de aprendizagem. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 5., 2004, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: Ufba, 2004. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/548>. Acesso em: 14 jul. 2023.

MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. v. 1. São Paulo: Contexto, 2006.

NONATO, E. R. S.; MATTA, A. E. R. Caminhos da Pesquisa-Aplicação na Pesquisa em Educação. *In*: PLOMP, Tjeerd; NIEVEEN, Nienke; NONATO, Emanuel; MATTA, Alfredo (Org.). **Pesquisa-Aplicação em Educação: uma introdução**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2018.

PISANI, M. M. **A linguagem cinematográfica de planos e movimentos**. 2020. Disponível em: <http://netel.ufabc.edu.br/cursos-internos/producao-de-video/wp-content/uploads/2016/03/05b-ALinguagemCinematograficaDePlanosEMovimentos.pdf>. Acesso em: 6 set. 2023.

PLOMP, T. Pesquisa-Aplicação em Educação: uma introdução. *In*: PLOMP, T.; NIEVEEN, N.; NONATO, E.; MATTA, A. (Org.). **Pesquisa-Aplicação em Educação: uma introdução**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2018.

ROSA, F. S.; LEBEDEFF, T. B.; SANTOS, A. N.; SILVA, I. G. Ensino de Libras na UFPel: memórias da experiência de produção de material didático em interface digital interativa. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE LINGUAGENS E ENSINO – SENALE, 7, 2012, Pelotas. Anais [...].* Pelotas, 2012. Disponível em: http://www.ucpel.tche.br/senale/cd_senale/2013/Textos/trabalhos/110.pdf. Acesso em: 30 jul. 2023.

SANTOS, A. N. **Efeitos discursivos da inserção obrigatória da disciplina de Libras em cursos de licenciatura no Brasil.** 2016. 402 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3682731. Acesso em: 08 set. 2023.

SILVA, M. N. L. S.; BURGEILE, O. A Variação Linguística no Léxico em Libras. **Revista Ecos**, v. 24, n. 01, 2018.

SOUSA, A. N. D.; LOHN, J. T.; QUADROS, R. M.; DIAS, L.; NEVES, N.; GUSMÃO, G. Quadro de referência da Libras como L2. **Fórum Linguístico**, v. 17, n. 4, p. 5488-5504, 2020. <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2020.E77339>.

VARGAS, A.; ROCHA, H. V.; FREIRE, F. M. Promídia: produção de vídeos digitais no contexto educacional. **Renote**, v. 5, n. 2, 2007.

VETROMILLE-CASTRO, R.; MOOR, A. M.; DUARTE, G. B.; SEDREZ, N. H. Objetos de Aprendizagem de Línguas: uma proposta. *In: VETROMILLE-CASTRO, R.; HEEMANN, C.; FIALHO, V. R. (Org.). Aprendizagem de Línguas – a Presença na Ausência: CALL, Atividade e Complexidade. Uma Homenagem aos 70 anos do Prof. Dr. Wilson José Leffa.* Pelotas: EDUCAT, 2012. p. 241-256.



5

Carolina Hessel Silveira

O HUMOR SURDO NA SALA DE AULA

INTRODUÇÃO

Nos últimos 25 anos, a cultura cresceu em importância e ganhou visibilidade, contribuindo, assim, para a compreensão da comunidade surda, que deixou de ser vista como um simples grupo de pessoas com deficiência. As disciplinas obrigatórias de Libras passaram a ser ministradas a partir do Decreto 5.626/05, e com isso materiais didáticos começaram a ser produzidos, levando à sala de aula muitas produções surdas e diferentes gêneros textuais, como por exemplo piadas e poesias. As características da comunidade, suas produções artísticas e suas narrativas também começaram a ser mais conhecidas e pesquisadas, como se pode ver, por exemplo, nas publicações de Muller (2012); Karnopp e Silveira (2014); Silveira e Karnopp (2016); Muller e Karnopp (2012); Mourão (2016); Bosse (2019); Pokorski (2020), entre outras.

Por outro lado, o humor existe em todas as culturas e comunidades humanas. Castro (2003, p. 131) afirma que o humor “[...] funciona como uma espécie de ingrediente que empresta à dureza do real o necessário, e surpreendente, toque de descontração e, nessa medida, contamina as pessoas”. Geralmente, então, o humor é uma coisa vivida – transmitida por intermédio de piadas, anedotas e histórias engraçadas. O humor faz rir e rir é uma ótima ocasião para as pessoas se reunirem e criarem laços entre si. Na comunidade surda, esse partilhamento de piadas sempre existiu, mas só mais recentemente surgiu o interesse pelo registro e análise das piadas mais conhecidas. Só há alguns anos é que as piadas surdas começaram a ser tomadas como algo sério, ou seja, algo que poderia ser estudado e se tornar foco de pesquisa, afinal, como afirma Slavutzky (2014), no título de seu livro, *Humor é coisa séria*.

Neste artigo, meu objetivo é explorar a importância do humor surdo na sala de aula e expor algumas de suas características. Para isso, exemplificarei o humor surdo através de apresentação e

análise de três piadas que circulam bastante entre surdos: a primeira é referente a um Motoqueiro Surdo, a segunda envolve uma situação de granada e, a terceira, é sobre um 'Policia! Sinalizador.'

Depois da apresentação das piadas, discutirei algumas representações e ideias que elas trazem em relação a nós, surdos, aos ouvintes e a situações de vida que nos envolvem. Seguindo uma categorização já desenvolvida em Silveira (2015) e Silveira e Karnopp (2016), as piadas apresentadas se encaixam em uma ou outra intenção de riso. Como Slavutzky (2014, p. 81) afirma, em relação a todas as culturas, "[...] ter senso de humor é dispor de uma perspectiva simbólica que faz o sujeito rir de si mesmo e dos demais, gerando prazer e aliviando a dor".

Sendo assim, utilizar piadas surdas em sala de aula nos possibilita trazer elementos culturais, e, de forma irônica e ao mesmo tempo leve, provocar reflexões relacionadas não só à língua, mas à importância da aprendizagem da língua a partir das suas histórias.

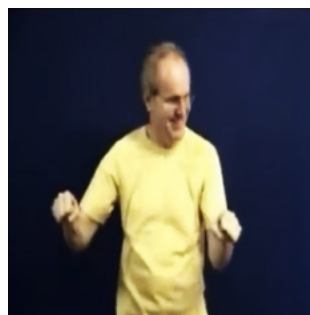
APRESENTO A PRIMEIRA – A PIADA DO MOTOQUEIRO SURDO

A primeira piada tem como título o MOTOQUEIRO SURDO, pois envolve uma situação com esse artefato de comunicação entre surdo e ouvinte em uma história que retrata um acidente de moto, com um desfecho nada agradável, porém engraçado, do ponto de vista de que, se o ouvinte soubesse a língua de sinais e usasse o recurso visual de maneira apurada, o desfecho trágico poderia ter sido evitado. Apresento o resumo em português (texto retirado junto ao vídeo do YouTube).

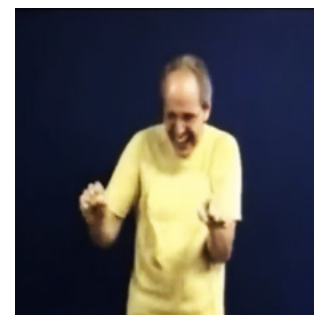
O registro da sinalização da piada foi localizado no vídeo da plataforma YouTube⁸: com o ator Augusto Schallenger, surdo, gaúcho, ano de publicação 2016; sabe-se que o registro foi realizado no ano 2011. Segue o resumo da piada, retirado do vídeo disponível no YouTube.

Motoqueiro surdo na casa dos amigos, sinalizando, papo vai papo vem, e chove lá fora. Ele decide ir embora, os amigos questionam, afinal está chovendo, mas ele resolve ir mesmo assim. – Mas como? A chuva vai te atingir em cheio!!! – É só eu vestir a jaqueta com o zíper para trás, daí fica protegido na frente. – Vocês me ajudam. Entrou cuidadosamente os braços na jaqueta, vestindo as costas para frente. O amigo ajudou a fechar o zíper atrás. Com certa dificuldade fechou o zíper, colocou as luvas e se aproximou de sua imponente motocicleta, grande e possante. Montou no artefato. – Bonito? – É, é, você está é louco. Vruuummmmm. Acelerou e fez fumaça. Faça silêncio, para com isso. O motoqueiro forçou um pouco o motor e saiu em disparada. Já na estrada ele foi dirigindo atento, com os pingos de chuva atrapalhando a visão. Ele ia enxugando a água. Alguns raios caíam, mas ele não perdia velocidade, ia comendo o asfalto espirrando água para os lados. Um motorista vinha tranquilamente de carro, com os faróis acesos, e a motocicleta veio em sua direção. O choque foi repentino, o motoqueiro voou para frente. Enquanto isso o motorista estacionou muito perturbado, sabendo não ter culpa do acidente. Foi correndo ao encontro do motoqueiro, que estava no chão bastante machucado. O motorista do carro viu o motoqueiro ali deitado, e, que estranho, estava com a cabeça totalmente ao contrário, virada para trás. Segurou no pescoço do motoqueiro com cuidado e este sinalizava E-e-eu sou surdo... Fique calmo. O motoqueiro ainda tentava explicar que era a jaqueta que estava ao contrário. Fique calmo, vou desvirar sua cabeça. Não! Não! Calma, eu sei como fazer. Pegou a cabeça do homem e virou para trás com força. Este parou de responder. Falha de comunicação. Precisa aprender Libras. Você sabe onde eu posso aprender?

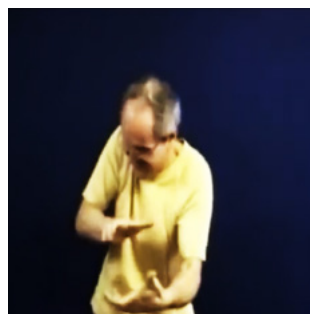
Figura 1 - Interpretação do ator Augusto



Cheio de exibido, mostrando a moto



Empolgando para andar



Virou a cabeça, trágico!



Falha da comunicação

Essa piada ilustra a importância de se aprender a usar a língua de sinais; se o sujeito não sabe usar a língua com fluência, isso pode se tornar trágico. Expressa o quanto pode ser relevante aprender Libras ou outra língua de sinais, considerando a existência de outras línguas de sinais de diferentes países. Provoca-se a reflexão para alunos ouvintes, em sala de aula, no sentido de pensarem que é importante aprender Libras, evitando episódios fatais, em decorrência de falha na comunicação ou mal uso da Libras. Como a piada sempre traz aspectos exagerados, às vezes o fato pode acontecer como consequência da falha da comunicação, afetando os surdos durante uma má interpretação, porém também provoca o riso.

Ao final da piada, temos a reflexão do motorista ouvinte, que, ao torcer o pescoço do motoqueiro, percebe que precisa aprender Libras, e se pergunta, “onde posso aprender Libras, seria tarde demais, não, é?!” Antes tarde do que nunca! Trazendo para o contexto de sala de aula, fazemos com que os alunos já comecem a entender a importância dessa disciplina para a vida no âmbito social, logo, a piada traz elementos muito visuais que possibilitam uma compreensão para aqueles que estão em processo de aprendizagem. Rindo, aprendemos um pouco mais sobre a língua e seus elementos visuais.

APRESENTO OUTRA PIADA – A PIADA DA GRANADA

A segunda piada tem por título GRANADA, porque envolve uma situação com este artefato de guerra. Apresento o resumo em português retirado da tese de Silveira (2015):

Era uma situação de guerra, em que se precisava recrutar soldados. Um surdo se alistou para participar, foi recusado porque era surdo. Mas o coronel então reconheceu que o surdo tinha sido o melhor atirador de granada na guerra anterior, então, deixou ele se alistar para a nova guerra. Então, este soldado surdo atirou granadas durante a guerra, e com sucesso. O soldado ouvinte ficou interessado em aprender a atirar granada muito bem, como o soldado surdo. O soldado surdo ensinou para soldado ouvinte, treinando-o para atirar a granada. O soldado surdo sempre contava de 1 a 10 em língua de sinais até atirar a granada para explodir. O soldado ouvinte resolveu fazer igual ao surdo. Contou os números, até 5. Depois, como não sabia contar em língua de sinais, usou o gesto usual dos ouvintes (com duas mãos para contar 6 e outros números), mas demorou mais do que devia e a granada explodiu nele mesmo

A piada destaca a esperteza dos surdos, usuários de Libras com fluência, e a tragédia dos ouvintes não usuários de Libras. Mostra também as diferenças entre as línguas de sinais e entre o uso

de gestos para representar os números com uma ou duas mãos, apresentando os desafios e os limites na maneira de se expressar.

Quanto à análise das representações de surdos e de uso da língua de sinais, observamos representações vinculadas a desvantagens relacionadas à dificuldade de aprender Língua de Sinais (LS) ou à lentidão no seu uso. Por exemplo, os números, em Libras, podem ser feitos com uma única mão, do 1 ao 10, e seguintes. No entanto, usuários não-fluentes de Libras utilizam as duas mãos, usando gestos para representar os sinais a partir do número seis. Então, é possível fazer sinais com uma mão e na outra segurar uma granada? Caso o usuário não saiba sinais, precisará deixar a granada em algum lugar, embaixo do braço ou entre as pernas, por exemplo, para realizar a contagem dos números. Tal necessidade acarreta um atraso no tempo e a explosão acontece.

É também ilustrado o uso “clássico” do número cinco, pois não-fluentes usam o gesto comum de cinco, mão cheia aberta, diferentemente da LS, que usa uma configuração de mão com dois dedos selecionados e flexionados, conforme ilustram as figuras a seguir.

Figura 2 - Representações do número cinco



Fonte: Imagens na Google (2023).

Verifica-se a vantagem dos surdos em lançarem granada, sem acontecer acidente, como com os ouvintes, que sofrem o acidente por falha no uso de Libras. Outro destaque é a visualidade, como a forte experiência dos surdos, que acertam em avião, helicóptero

ou soldados e atiram no alvo. A visão é apresentada como vantagem, com surdos com olhos de águia para acertarem o alvo.

Em análise de piadas que circulam na comunidade surda, Silveira (2015) destacou que o efeito cômico na piada se encontra na falta de fluência, que, por conseguinte, resulta em uma vantagem em ser surdo, já que nesse caso não precisar das duas mãos para contar poderia ter evitado o desfecho inglório. A fluência e a valorização da visão, destacadas na piada da "granada", caracterizam vantagens em ser surdo e com isso desconstrói-se o mito da deficiência ou da benevolência em relação à comunidade surda.

Por fim, destacamos que a análise dessa piada também destaca que os surdos podem trabalhar profissionalmente como soldados (exército), pilotos *etc.*, diferentemente do que se acredita socialmente. Há uma resistência de muito tempo em aceitar que o surdo pode trabalhar em alguns contextos, por exemplo no âmbito do exército e aeronáutica; geralmente, em tais locais, entra-se em contato com os superiores para se fazer uma solicitação, para que haja uma aceitação; isto é retratado de maneira cômica nessa piada, por exemplo, quando o soldado chama o coronel ou chefe para avaliar seu pedido e liberar a sua entrada. Também há a desconfiança pautada pelo mito da deficiência de que os surdos não são capazes de trabalhar com determinadas tarefas.

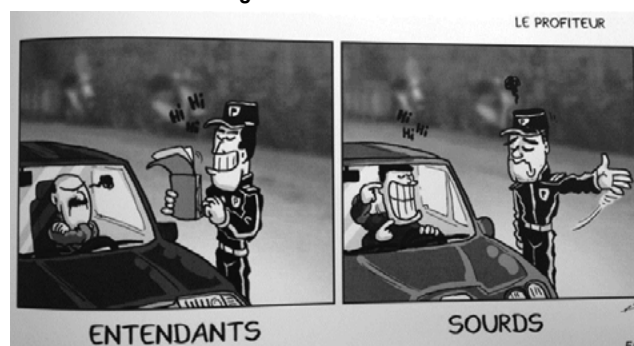
A ÚLTIMA PIADA SE TRATA DE UMA CHARGE: "POLICIAL SINALIZADOR"

Uma última piada bem conhecida é a do "Policial Sinalizador", da qual a seguir apresento o resumo, segundo Silveira (2015):

Um caroneiro surdo pegou carona de caminhão; o motorista é ouvinte. Foram andando de caminhão, o motorista resolveu cochilar um pouco, pediu para o surdo guiar, e o surdo foi dirigir o caminhão. De repente, um policial pediu para o caminhão parar e foi falar com o chofer. O surdo se apresentou, usando língua de sinais, não levou multa e o policial liberou o caminhão. O motorista ouvinte achou que tinha aprendido a levar vantagem! Depois o motorista ouvinte pegou a direção, foi dirigindo, dirigindo. Outra vez, o policial pediu para parar. O motorista usou a mesma estratégia e se apresentou como surdo; mas o policial sabia língua de sinais, e se apresentou ao motorista. Não teve sucesso.

Encontrei uma ilustração desta piada, sendo o desenho de um cartunista surdo. Vejamos a seguir.

Figura 3 - Le Profiteur



Fonte: Megias (2011).

A piada apresenta uma provocação e reflexão para que policiais e outros profissionais aprendam Libras para explicar a situação de infração ou desobediência durante a autuação no trânsito. Não adianta dar a multa sem saber como explicar para o condutor surdo por qual motivo está sendo multado. A falta de uma comunicação clara ou de acesso à informação pode provocar a confusão. A piada exagera o traço de esperteza do condutor surdo, para que este possa escapar da situação isento das multas.

Em estudo mais amplo, realizado sobre um conjunto maior de piadas surdas (Silveira, 2015), pude observar que a maioria delas apresenta temáticas relacionadas ao problema de comunicação entre surdos e ouvintes, destacando-se situações em que o ouvinte não sabe língua de sinais. Trata-se de representações vinculadas a problemas de comunicação, em consequência do não uso de uma língua de sinais pelos ouvintes. O humor aqui trabalha no sentido de inverter discursos, de mudar os discursos que apresentam os surdos como pessoas com “dificuldade de comunicação”, anormais (Lane, 1992), visto que nas piadas apresentadas neste texto trazem-se elementos sutis, com um olhar mais atento à experiência visual, à atenção e sobretudo ao domínio de uma língua visual.

O humor pode potencializar o aprendizado da língua de sinais, nesse sentido Gomes (2009) afirma que o riso é uma expressão das imperfeições humanas, e também uma forma de identificação e socialização, pois, por meio do riso transformamos pessoas estranhas em amigos, festejamos eventos ou recontamos histórias... O riso pode trazer união ao grupo e também pode desconstruir alguns discursos; sendo assim, apresentar piadas como material a ser explorado em sala de aula possibilita o entrosamento entre alunos, professor e engajamento com o conteúdo.

As piadas que destacam os **problemas de comunicação** têm elementos comuns entre si, pois apresentam os problemas dos ouvintes que não sabem sinais. Nessas situações, há outros desdobramentos relacionados com a zombaria e os limites de ouvintes no uso da língua de sinais, considerando que, nos textos cômicos, frequentemente há ouvintes com dificuldades na comunicação e no aprendizado da língua de sinais. Assim, em piadas como “Motoqueiro Surdo”, “Granada” e “Policia Sinalizador” torna-se evidente a valorização da língua de sinais, de seu uso e funcionamento, além das vantagens de uma língua em uma modalidade gestual-visual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordarmos a questão das piadas surdas em sala de aula, podemos relacionar o riso à necessidade de amparo, de expressão de singularidades que se transformam em expressões coletivas, que celebram o social, o viver junto, os sinais, as experiências vivenciadas e compartilhadas. O riso, nas piadas surdas, vem também de uma oposição a uma certa ordem estabelecida, a uma estrutura e funcionamento valorizados socialmente. Dessa forma, de onde se espera o comum, o dado, surge o inesperado, o novo. A informação nova se sobrepõe a uma informação dada, tida até então como “natural”.

As piadas surdas constituem parte da agenda de luta da comunidade surda, proporcionando alegria de viver e o fortalecimento do grupo. Relacionado a isso, podemos citar Propp (1992), que comenta que “[...] o riso é importante como arma de luta, mas é também necessário enquanto tal como manifestação de alegria de viver que estimula as forças vitais”.

O uso de piadas nas salas de aula para o ensino de língua de sinais potencializa a desconstrução de mitos relacionados à deficiência e benevolência; problematizam-se discursos hegemônicos em que o surdo é representado de forma depreciativa ou em menos valia; destaca-se a riqueza visual da libras, valorizando-se o uso de classificadores e de elementos visuais na narrativa; apresentam-se os alunos surdos como protagonistas na sociedade, ou seja, pessoas que são capazes de rir de si e dos outros na mesma proporção em que os alunos o fazem. O humor, como gênero no processo de ensino, apresenta aos alunos o caráter leve e descontraído que a aprendizagem de uma língua de sinais e o convívio com a comunidade surda podem proporcionar.

Como vimos, o riso de zombaria, em situações em que se faz alguém de bobo, é recorrente em piadas surdas. O riso de zombaria é encontrado também em outras pesquisas sobre o humor, conforme destaca Propp (1992, p. 171)

Dos materiais que analisamos é possível que o aspecto de riso mais estritamente ligado à comicidade seja aquele que chamamos de riso de zombaria. É justamente o tipo de riso que mais se encontra na vida e na arte, e está sempre ligado à comicidade. E isto é compreensível. A comicidade costuma estar associada ao desnudamento de defeitos, manifestos ou secretos, daquele ou daquilo que suscita o riso.

Nesse sentido, ao se zombar do ouvinte que não sabe sinais, inverte-se uma lógica, uma forma de comunicação “naturalizada” como a mais vantajosa, mais valorizada. A comicidade nas piadas em que o soldado acaba estourando a granada em suas mãos por não saber sinais está associada a mostrar defeitos, limitações humanas, dificuldades, atrapalhões, erros... neste caso, do ouvinte que não sinaliza. O efeito cômico surge em piadas que representam as dificuldades de usar sinais, limitações e falta de fluência na língua. Para Rutherford (1983, p. 315), “Se analisarmos o conteúdo manifesto da piada, vemos que a questão central é de comunicação, ou falta de”.

Quanto à importância da visibilidade ou da experiência visual, algumas piadas, como “Motoqueiro Surdo”, “Policial Sinalizador” e “Granada” apresentam as vantagens relacionadas ao uso da visão, a atenção e experiência visual da qual os surdos tiram proveito para o desempenho de atividades. Por exemplo, na piada “Granada”, o soldado surdo acerta o alvo com muita facilidade. Também outro exemplo, na piada “Policial Sinalizador”, a polícia não soube comunicar como explicar-se e teve que liberar o condutor surdo sem dar a multa. Essas piadas estão relacionadas ao ganho surdo, às vantagens de ser surdo. O ganho surdo remete, junto a outros aspectos, ao orgulho surdo, ao fato de valorizar a diferença e torná-la sua,

como motivo de orgulho. Conforme McCleary (2003, p. 02), orgulho de ser surdo pode parecer estranho para os ouvintes que enxergam o surdo como deficiente:

Agora, diga para um ouvinte, 'Eu tenho orgulho de ser surdo!' O ouvinte vai ficar chocado. Ele vai ficar confuso. Por que razão ter orgulho de ser surdo? O ouvinte sempre acreditou no seu coração que a surdez é uma falta. É uma deficiência. Como é possível ter orgulho de uma deficiência? As pessoas podem ter orgulho de alguma coisa que elas têm, mas não de uma coisa que não tem, uma falta, uma deficiência. Então quando o surdo diz, 'Eu tenho orgulho de ser surdo,' ele choca e confunde o ouvinte. O ouvinte não gosta de ouvir isso, porque começa a colocar em questão a certeza que o ouvinte tem sobre o mundo. Ele não pode mais achar que o surdo é um 'coitado,' porque um coitado não tem orgulho de si mesmo. O ouvinte fica com medo. O mundo do ouvinte começa a ficar menos seguro, mais complexo. O ouvinte não tem explicação para o orgulho do surdo ser surdo. Como é possível uma pessoa ter orgulho de ser surdo? Para o ouvinte, é um absurdo. É um paradoxo.

Podemos complementar esta reflexão, sobre o orgulho de ser surdo, com o ponto de vista de Eagleton (2020, p. 113) sobre algumas consequências do humor. Afirma o autor que "[...] a solidariedade gerada pelo humor é inseparável da noção de nossa diferença em relação aos outros e, como consequência, pode gerar certo antagonismo em relação a eles. Neste sentido, o humor é tanto elo quanto arma".

Defendo o uso desse gênero textual como uma maneira de atrair o público ouvinte, pois este, na maioria das vezes, está matriculado à disciplina de Libras por uma obrigatoriedade nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia, e não por ter interesse real na aprendizagem. Se pensarmos que muitos ouvintes sequer conhecem os surdos, imagine aqueles chegando em uma disciplina onde o conteúdo é teórico e nem um pouco atrativo; as piadas são, portanto,

uma forma de impactar e ao mesmo tempo de ensinar, pois será por meio delas que poderemos abordar muitas questões relacionadas à cultura surda, como as vantagens de aprender uma língua de sinais, de ter um olhar atento ao outro em quaisquer situação. Assim, o humor e as piadas fazem com que, rindo, possamos aprender mais sobre uma língua, explorando-a de maneira mais leve e descontraída, tornando algo que era obrigatório em algo satisfatório.

REFERÊNCIAS

BOSSE, Renata Heinzelmann **Literatura Surda no Currículo das Escolas de Surdos**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

CASTRO, Maria Lília Dias de. Com a palavra, o humor. *In*: FEDRIZZI, Alfredo (Org.). **O humor abre corações e bolsos**. Rio de Janeiro: Campus, 2003. p. 131-137.

EAGLETON, Terry. **Humor – o papel fundamental do riso na cultura**. Rio de Janeiro: Record, 2020.

KARNOPP, Lodenir B.; SILVEIRA, Carolina Hessel. Humor na literatura surda. **Educar em Revista** (Impresso), p. 93-109, 2014.

LANE, Harlan. **A Máscara da Benevolência**: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

MCCLEARY, Leland. O orgulho de ser surdo. *In*: ENCONTRO PAULISTA ENTRE INTÉRPRETES E SURDOS, 1, 2003, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: FENEIS-SP, 2003.

MEGIAS, Nicolas Jr. Deaf VS Hearing. **Sourds et Quiproquos**, n. 3, Wanimas, Suíça, 2011.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. **Literatura Surda**: experiência das mãos literárias. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MULLER, Janete Inês. **Marcadores Culturais na Literatura Surda**: constituição de significados em produções editoriais surdas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MÜLLER, Janete Inês; KARNOPP, Lodenir B. Letras-Libras: um espaço de produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira. Educação e Pedagogias: problematizações. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - POLÍTICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 3., 2012, Santa Cruz do Sul. Anais [...] Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2012.

POKORSKI, Juliana de Oliveira. **A beleza e a luta das mãos - representações na literatura surda**. Curitiba: Appris, 2020.

PROPP, Vladimir. **Comicidade e riso**. São Paulo: Editora Ática, 1992

RUTHERFORD, Susan D. **The Journal of American Folklore**, v. 96, n. 381, p. 310-322, jul./set. 1983.

SILVEIRA, Carolina Hessel. **Literatura Surda**: Análise da circulação de piadas clássicas em Língua de Sinais. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SILVEIRA, Carolina Hessel; KARNOPP, Lodenir B. Humor na Cultura Surda: Análise de piadas. **TEXTURA - ULBRA**, v. 18, p. 169-189, 2016.

SLAVUTZKY, Abrão. **Humor é coisa séria**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2014.

6

Bruna da Silva Branco

LITERATURA E A PRODUÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS⁹

9

O texto foi traduzido da Libras para o português por Luiz Daniel Rodrigues Dinarte.

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.99369.15](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.99369.15)

INTRODUÇÃO

O artigo irá analisar as possibilidades didáticas a partir de traduções de um livro de literatura infantil para a Libras à luz daquilo que vem sendo pesquisado no campo da Literatura Surda. O material escolhido foi a obra *Era uma vez um gato xadrez*, escrita por Bia Villela.

Ao receber o convite para contribuir para o livro cuja temática é *Aprender, Debater e Praticar: temáticas essenciais para a disciplina de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Superior*, vieram-me à mente experiências que tive no período pós-pandemia. Antes do período pandêmico, realizei intervenções pedagógicas esporádicas em turmas de Libras no Ensino Superior, porém o que me motivou a pensar com mais profundidade no ensino foi o fato de que os professores tiveram uma mudança substancial na maneira de planejar, organizar e ministrar suas aulas. O impacto que o período de pandemia causou nas escolas e universidades me motivou a investigar possibilidades didáticas que os professores se viram compelidos a criar. Educadores passaram a investir em ideias e técnicas para que as aulas continuassem ocorrendo, por isso precisaram pensar em aspectos técnicos como filmagem, locação, iluminação, visando qualificar seu trabalho de maneira remota.

Tive a oportunidade de ser professora de Libras em duas turmas de graduação, cujos alunos eram estudantes de diversos cursos de graduação, principalmente de licenciatura. Nessas disciplinas em que atuei, realizei um trabalho com enfoque na Literatura Surda, sendo uma das propostas que apresentei aos alunos um trabalho com o referido livro no intuito de fazer com que os estudantes criassem materiais e refletissem as possibilidades didáticas a partir da obra. Sobre a caracterização das turmas em que o trabalho foi realizado, e que serviu de fonte para a análise apresentada no presente artigo, trata-se de turmas compostas por vários cursos de graduação, como Pedagogia, Letras, Comunicação, etc. As disciplinas de Libras

são oferecidas em vários níveis para o aprofundamento dos saberes, tendo como conteúdos curriculares aspectos linguísticos da língua de sinais e a apresentação da Literatura Surda aos estudantes. O foco na apresentação da Literatura Surda tem o objetivo de fazer com que os alunos conheçam textos e entendam o significado desse artefato cultural dos surdos.

A LITERATURA SURDA NA DISCIPLINA DE LIBRAS

A Literatura Surda possui um vasto repertório em gêneros e autores, dentre os quais estão Lodenir Karnopp (2006), Carolina Hessel Silveira (2015), Cláudio Mourão (2011; 2016), Fabiano Rosa (2011; 2017), Guilherme Nichols (2016) Renata Heinzelmann (2016) e Rachel Sutton-Spence (2022). Em busca de palavras que pudessem adentrar a noção de Literatura Surda, dentre tantos autores que falam sobre e praticam essa literatura, escolhi uma citação da professora Renata Heinzelmann Bosse (2015), no artigo intitulado *Para que serve a Literatura Surda?*, que foi publicado em um livro em parceria com Anie Pereira Goularte Gomes.

Chamou-me a atenção o fato de o título do artigo de Bosse trazer uma pergunta sobre o propósito da Literatura Surda, enquanto o texto é iniciado com um subtítulo, como se fosse o anúncio de uma introdução ao texto. O subtítulo em questão consiste em outra pergunta, ainda mais marcante do que o próprio título principal: *Por que se diz Literatura Surda?*

É igual à literatura? Quem inventou? Para que serve? Essas questões são recentes na educação de surdos brasileiros, pois a literatura surda teve início no Brasil há aproximadamente 20 anos. A literatura surda é um meio pelo qual as pessoas surdas falantes da Língua Brasileira de Sinais

podem acessar diferentes conhecimentos e valores que estão imbricados na história, bem como regras de convívio social em diferentes contextos, além de estimular a imaginação e a criatividade de surdos utilizando a sua língua natural (Bosse, 2015, p. 75-76).

Penso que essas perguntas refletem o empenho da autora em mostrar o valor dessa literatura, como se fosse necessário evidenciar uma equiparação em relação à literatura geral, ressaltando a língua como diferença fundamental que a caracteriza. A partir das perguntas anunciadas pela autora, a Literatura Surda pode ser entendida segundo a centralidade da diferença linguística e cultural, respondendo, assim, a uma suposta obrigação de explicar o seu valor e sua especificidade para os surdos.

Para Karnopp, Branco e Pokorski (2022), o exercício da cidadania das pessoas surdas requer uma série de garantias de acesso à língua. Não somente a escola deve estar comprometida com tais garantias, mas toda a sociedade. Com isso, esclareço que não cabe a mim, como pesquisadora, explicar como a educação bilíngue para surdos deve funcionar. É preciso, porém, mostrar que a cidadania surda requer mecanismos mais amplos que perpassam o conjunto das instituições e espaços sociais, tendo como meta mostrar como o surdo se coloca socialmente como alguém cuja língua é fator central em sua vida. A literatura se insere nesse conjunto de instituições e normas como algo que extrapola o espaço escolar, pois é fonte de informação, formação da cidadania, garantia de acesso à língua, entre outros. Segundo o texto das autoras:

Exercer a cidadania surda requer o acesso e reconhecimento das línguas de sinais, incluindo a aceitação e respeito pela identidade de pessoas surdas, a educação bilíngue, a presença de intérpretes de línguas de sinais e recursos de acessibilidade. Por essas e por muitas outras razões, a língua de sinais é considerada a língua primeira dos surdos e deve ser adquirida o mais cedo possível (Karnopp; Branco; Pokorski, 2022, p. 145).

Entre os espaços onde a Literatura Surda deve ter visibilidade, está o Ensino Superior, o museu, o teatro, enfim, espaços em que a língua de sinais torne possível o encontro, que torne possível a expressão e o compartilhamento cultural em uma língua de sinais. Junto à informação, a comunicação entre os surdos e a acessibilidade linguística também trazem uma série de eventos que são possíveis somente nesse encontro. A Arte Surda, como manifestação de inúmeras interações, entre elas a aprendizagem, o ensino, a literatura, as ciências, a poesia, *etc.*, é possível nesses encontros. Por esse motivo, a Literatura Surda precisa circular em muitos espaços, para que seja possível seu encontro mais facilmente ou o interesse dos surdos possa se dar em função da sua acessibilidade.

A Literatura Surda, por esse motivo, não é um tipo isolado de texto, restrito ao saber escolar, pelo motivo de que ela aparece em diferentes contextos, seja na poesia, no teatro, no ensino, nas narrativas ou nos jogos. Essa literatura, portanto, deve ser mostrada nas universidades, na formação de professores que irão atuar no contexto da Educação Bilíngue, a partir do contato com o modo de vida das comunidades surdas. Conhecendo esse modo de vida dos surdos, os alunos das universidades irão ver essas manifestações literárias no contexto em que elas ganham sentido, na convivência entre os surdos. Como diz Sutton-Spence (2021, p. 242),

A literatura pode ensinar sobre a cultura surda, que faz parte do ensino de Libras, porque o conteúdo das narrativas originais em língua brasileira de sinais e dos poemas, das piadas e das peças de teatro surdo mostra o que um autor surdo e o seu público acham importante para representar a visão da sua cultura surda.

Os ouvintes podem aprender sobre a cultura dos surdos e a língua de sinais através da literatura. O conteúdo das disciplinas pode se valer de ferramentas como poemas, teatro, piadas, narrativas, *etc.* Tais ferramentas podem ser um caminho oportuno ante a grande diversidade de cursos e necessidades que os professores das disciplinas de Libras no Ensino Superior encontram.

Entendo que oportunizar esse tipo de aprendizagem, em que o objeto de ensino é o estudo dos artefatos culturais dos surdos, pode ocorrer segundo quadros teóricos desenvolvidos pelos pesquisadores surdos. Uma classificação que vem sendo utilizada nos estudos sobre Literatura Surda é caracterizar os textos como tradução, adaptação ou criação.

Nas produções de Karnopp (2006), Mourão (2011), Bosse (2015) e Nichols (2016), vemos essa classificação ser utilizada para explicar a Literatura Surda como manifestação artística das comunidades surdas. Em relação à *tradução*, os autores dizem que se trata de qualquer história, conto, histórias infantis, de qualquer gênero, como terror, romance, que seja submetida à tradução. Partindo de qualquer língua em direção a qualquer outra língua, a tradução tem a finalidade de proporcionar ao leitor o acesso aos textos escritos em um idioma que não é o seu. As traduções que são realizadas para a língua de sinais têm uma diferença de modalidade entre o texto fonte e o texto meta, uma vez que são realizadas de uma língua escrita para uma língua sinalizada. Sendo assim, as traduções que compõem a Literatura Surda são acessadas pelos leitores de maneira diferente.

Destaca-se que há um tipo específico de tradução, que é aquela que pode ocorrer entre a Língua Portuguesa e a Escrita de Sinais. Nesse caso, mesmo que se trate de duas escritas que compartilham a mesma modalidade, a Escrita de Sinais tem uma marca constante de visualidade. Por outro lado, é também possível que uma tradução seja criativa. O texto escrito pode ser apresentado junto ao sinalizador, de forma que o *layout* da tela possa ser utilizado para que a tradução ocorra paralelamente ao texto escrito. Da mesma maneira, imagens podem ser mostradas ao leitor para complementar as informações textuais.

A segunda classificação da Literatura Surda é a *adaptação*. Tomemos o exemplo da história infantil *Cinderela*. Trata-se de uma história amplamente conhecida cujo conflito que conduz a narrativa

ao desfecho é a personagem que perde o sapato. Uma adaptação dessa história foi realizada colocando a personagem como uma pessoa surda usuária de língua de sinais. Já o conflito da perda do sapato foi substituído pela perda da luva. Essas modificações têm o intuito de valorizar a língua de sinais e a cultura dos surdos. Portanto, as adaptações consistem na preservação dos argumentos com a substituição de elementos que sejam significativos para a cultura surda e a cultura visual.

Entendo que essas alterações no texto proporcionam o empoderamento dos leitores surdos. Vendo-se representados em histórias já existentes, os surdos se identificam na construção das narrativas. Encontrar signos que aproximem o texto em relação aos surdos é uma maneira de fazer com que se sintam parte daquela história.

Por fim, a Literatura Surda também é classificada como *criação*. Trata-se de textos que são criados em língua de sinais, não tendo nenhum texto como base para sua composição. Tais textos estão fortemente ligados às comunidades surdas e circulam nas escolas, associações, encontros, *etc.* Carregam atributos culturais marcadamente visuais, sendo apresentados em contextos que os surdos acessam e compreendem. Por exemplo, a apresentação de tais textos precisa acontecer em um lugar com boa iluminação, pois seria impossível para os leitores acompanhar um texto em língua de sinais que fosse apresentado no escuro. Outro exemplo é que os surdos-cegos precisam de outro tipo de adaptação, o que tende a requerer técnicas adicionais para que estes possam produzir ou realizar a leitura.

Um livro que é considerado uma criação é *Tibi e Joca*. Nesse livro, o que é apresentado ao leitor é uma experiência que parte da visão de uma pessoa surda que percebe dois mundos. Em razão da percepção que o livro mostra, de que existe o mundo surdo e o mundo ouvinte, é legítimo dizer que se trata de algo criado, pelos surdos e por aqueles que conhecem a língua de sinais.

ALUNOS NA PRÁTICA DE TRADUÇÃO COM RECURSOS

Agora que discutimos um pouco as bases conceituais da Literatura Surda, é preciso pensar em como os alunos da disciplina de Libras entram em contato com esses conhecimentos. É preciso que as classificações e as características dessa literatura tenham sentido para alunos ouvintes, para que sejam capazes de despertar para a relevância pedagógica e o valor cultural que ela carrega. Para tanto, é preciso que entrem em contato direto com a Literatura Surda.

Tal contato não se dará somente com a leitura de textos, ficando a cargo do professor da disciplina ensinar os conceitos e divulgar obras da Literatura Surda. As atividades propostas aos alunos devem ser voltadas para a prática. Essa prática precisa estar conectada com recursos a serem disponibilizados aos alunos nos cursos. Aqui, mostro uma experiência didática que ocorreu na modalidade remota e que possibilitou aos alunos a apreciação e análise de uma tradução para a Libras.

O material contou com texto e com imagens, dando ênfase ao aspecto visual de toda a tradução do material. Segundo Sutton-Spence (2022), o papel da imagem na literatura surda é um tema ainda pouco explorado, embora seja reconhecida a importância da literatura intersemiótica, ou seja, que extrapola o texto escrito, no campo da Literatura Surda. Logo, para que os alunos, que estão aprendendo sobre o tema nos cursos de formação de professores, tenham um aproveitamento melhor, é preciso que os materiais sejam explorados de várias formas.

Sutton-Spence (2022) cita exemplos que demonstram a importância do uso de imagens nos textos em Libras utilizados na tela junto ao tradutor, havendo interação entre o que é sinalizado com as referências da imagem. O exemplo que a autora destaca

é o projeto Mãos Aventureiras¹⁰, que faz uso da imagem em contações de histórias em Libras. Para Sutton-Spence (2022), a visualidade na literatura pode ser evidenciada nesse uso das imagens que os autores e tradutores mostram nos vídeos.

A visualidade é essa ênfase que os autores escolhem dar às informações, para que seja acompanhada pelo leitor surdo de maneira clara e contextualizada. Pode-se ser comparada àquilo que a voz de um contador imprime de informação na leitura e que guia o leitor na sequenciação e nas variações contidas em um texto, tornando-o compreensível. O exemplo citado, chamado projeto Mãos Aventureiras, que possui um canal no YouTube com mais de 18,5 mil inscritos, detém uma coleção de 12 textos de literatura infantil traduzidos para a Libras. Tais textos são traduzidos e disponibilizados pela criadora do projeto, Dra. Carolina Hessel Silveira, para que sejam utilizados para fins didáticos e para estudos acadêmicos.

TRADUÇÃO DIDÁTICA DE *ERA UMA VEZ* *UM GATO XADREZ...*

A obra escolhida para desenvolver uma reflexão sobre o uso didático da Literatura Surda é um material distribuído gratuitamente em formato PDF. A escolha se deu por se tratar de um livro breve, que tem uma narrativa simples e que tematiza as cores, assunto que permite o trabalho com a visualidade e o aprendizado de vocabulário em Libras. Juntamente à tradução há elementos culturais que devem ser explorados, como o uso do espaço, movimentos corporais, expressões faciais, etc. A proposta que foi oferecida aos alunos

e alunas da disciplina de Libras buscou provocar a criação a partir de narrativas em Libras, por meio do contato com traduções já publicadas da referida obra.

De autoria da escritora Bia Villela, *Era uma vez...* exige da tradução a busca de estratégias de repetição, explorando o espaço de sinalização, vocabulário de animais e cores, o que torna possível ao aluno aprendiz de Libras o trabalho com a linguagem literária. Como proposta de sensibilização para o início do projeto, foram apresentadas duas traduções do livro que foram publicadas no site YouTube nos canais #CasaLibras e *Na Palma da Mão*.

O canal #CasaLibras¹¹ faz parte de um projeto da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). É coordenado pela professora Vanessa de Oliveira Martins e pelo professor surdo Guilherme Nichols. Segundo os próprios integrantes do projeto, o #CasaLibras foi desenvolvido a partir da pandemia de Covid-19 visando oferecer material literário em Libras em meio digital.

Como o avanço da perspectiva digital e a realidade de isolamento social provocada pela pandemia da Covid-19, a criação de espaços virtuais para o projeto #CasaLibras foi inevitável. Diante dessa realidade de interação por meio de ferramentas digitais, a primeira plataforma criada exclusivamente para projeto #CasaLibras foi o seu site¹, construído com intuito de armazenar e divulgar o projeto como um todo. Criado no início do projeto, em 2020, o site ainda se encontra em processo de construção, sendo atualizado com os novos conteúdos criados pelo projeto (Moreira *et al.*, 2022, p. 307).

Dentre o conjunto de vídeos disponibilizados no canal, foi escolhida a tradução da obra de Bia Villela, realizada pela tradutora ouvinte Roberta Kakiuchi. O vídeo dessa tradução foi visualizado mais de 1,3 mil vezes desde que foi publicado pelo canal, há cerca de

11

Disponível em: <https://www.youtube.com/@CasaLibrasUFSCar>. Acesso em: 02 jul. 2023.

2 anos. O vídeo é acompanhado com uma descrição que mostra o registro da atividade como extensão universitária¹². Abaixo, vemos a imagem da *thumbnail* do vídeo contendo a tradução. É um material produzido a partir de um projeto de extensão vinculado ao curso de Letras-Libras da UFSCar, sendo produzido com a participação de tradutores e intérpretes em formação e com intérpretes profissionais. Os vídeos têm uma proposta voltada para a aprendizagem da Libras, aquisição de vocabulário e ampliação de conhecimentos linguísticos.

Figura 1 – O Gato Xadrez



Fonte: YouTube #CasaLibras UFSCar, 12 de Abril de 2021.

O segundo material escolhido para ser oferecido aos alunos da disciplina de Libras é de propriedade do canal Na Palma da Mão¹³. Esse canal do YouTube foi criado por um grupo de estudos vinculado à Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). O enfoque do grupo é mais precisamente pesquisar a Libras e aspectos linguísticos voltados para a tradução e interpretação. O canal acumula o número de 893 inscritos e iniciou as postagens de vídeos na plataforma YouTube no ano de 2019.

12 Disponível em: <https://youtu.be/VbdEthy0J3I?si=EACWDVjHo2t14h3w>. Acesso em: 02 jul. 2023.

13 Disponível em: <https://www.youtube.com/@napalmadamao3556>. Acesso em: 02 jul. 2023.

Figura 2 – Gato Xadrez - Literatura



Fonte: YouTube: Na Palma da Mão, 30 de março de 2020.

A tradução foi realizada e performada por uma surda chamada Bruna Massucati. Em relação à primeira tradução, realizada pelo canal #CasaLibras, percebe-se que existem diferenças na forma como a sinalização é produzida. Os aprendizes de Libras precisam ter acesso a esse tipo de variação para ter consciência sobre aquilo que recebem e produzem em língua de sinais. Assim como coloca Gesser (2012), sobre as estratégias apontadas por Richards (2001) para o ensino de língua de sinais para ouvintes, é preciso mostrar as diferenças entre a sinalização de surdos e a de ouvintes. Os autores indicam que esse contato com diferentes formas de sinalizar irá ajudá-los a praticar melhor a língua.

Tendo como referência essas duas traduções, e seguindo a ideia dos autores mencionados acima, foi possível realizar um trabalho didático com o intuito de provocar os alunos a refletir sobre as estratégias de tradução contidas nos vídeos. Para fazer com que os alunos colocassem em prática aquilo que estavam lendo e verificar como a leitura contribuiu para a aprendizagem, foram dadas tarefas envolvendo a memorização e retomada dos elementos narrados no livro. A uma turma, por exemplo, foi dada uma tarefa que consistia

em um jogo de dados. O dado, confeccionado pelos próprios alunos utilizando rolo de papel higiênico e com as faces pintadas das cores contidas na história do livro traduzido, era jogado pelo aluno e este deveria lembrar do que havia assistido nas duas traduções.

Dentre os trabalhos dos alunos da disciplina, escolhi um que se destacou pela criatividade da aluna. Ela fez uma filmagem na qual sinalizava a mesma história das traduções estudadas utilizando dobraduras coloridas que ela mesma produziu. A aluna realizou a edição do vídeo e escolheu um fundo adequado para a sinalização. Ao final do vídeo, a aluna mostrou imagens do trabalho realizado com alunos de uma escola onde ela trabalhava como intérprete de Libras. Ou seja, além de servir como um apoio didático para ela em seus estudos, a tradução da história também foi utilizada com crianças surdas. Por fim, a aluna também demonstrou um cuidado com a acessibilidade, já que foram incluídas legendas no vídeo. As imagens mostram o resultado.

Figura 3 - Foto de Trabalho da aluna com alunos surdos na escola



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

A segunda atividade realizada pelos alunos, que escolhi para exemplificar as possibilidades didáticas, foi da segunda turma da disciplina de Libras em que realizei este trabalho. Dessa vez,

optei por deixar livre para que os alunos criassem atividades tendo como base a leitura das traduções. Escolhi a atividade em que os alunos confeccionaram um varal onde foram pendurados recortes de gatos, remetendo ao personagem do livro. Abaixo do varal, foi colocado um painel onde havia desenhos dos objetos que aparecem na obra. A proposta da atividade, segundo a apresentação dos alunos, era fazer com que o participante escolhesse um dos recortes de gato e, conforme a cor, relacionasse-o com o objeto correspondente, segundo a história do Gato Xadrez, e contar em Libras aquilo que lembrasse da história. Abaixo, mostro a imagem do trabalho realizado pelos alunos.

Figura 4 - Varal do Gato Xadrez



Fonte: Arquivo pessoal autora (2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredito que essa atividade promove maior visibilidade aos aspectos culturais dos surdos nos cursos de Libras e nas formações acadêmicas dos ouvintes. A atividade com o livro infantil e suas traduções possibilita inúmeros recursos didáticos que podem ser produzidos de forma criativa pelos professores. Cito Mourão (2011, p. 89) para expressar o quanto é importante levar esse tipo de material aos alunos ouvintes aprendizes de Libras.

Percebo que é crescente a produção de literatura surda, com os sujeitos surdos trazendo suas narrativas e seus registros. Assim, espero que, futuramente, quando todos visitarmos bibliotecas públicas no território nacional, possamos pegar livros ou vídeos em que, abrindo a primeira página, possamos ver com nossos próprios olhos os nossos registros e, como efeito, circule nosso sangue com velocidade rápida, com neurônios elétricos, com pele em emoção, olhos brilhantes e lágrimas caindo no rosto, isto é, são ouros de literatura surda!

Assim como o autor, espero que os cursos e disciplinas de Libras busquem cada vez mais divulgar a Literatura Surda e fazer com que essas leituras sejam utilizadas e praticadas pelos alunos. Por meio dos jogos e atividades lúdicas, aprende-se sobre os artefatos culturais surdos e o aprendizado da língua é facilitado. O contexto de ensino remoto (EAD), que foi intensificado no período de pandemia, possibilitou-me explorar o meio digital e fazer com que os alunos produzissem materiais em vídeo com mais facilidade, valorizando a língua e avaliando a sua própria produção em Libras. Ou seja, foi um período em que foi preciso aproveitar os recursos disponíveis de maneira criativa. O resultado dessa experiência didática mostrou que é possível aprimorar a aprendizagem e fazer com que os alunos se envolvam e apreciem a Literatura Surda.

REFERÊNCIAS

BOSSE, Renata O. H. Para que serve a literatura Surda?. *In*: GOMES, Anie Pereira Goularte; BOSSE, Renata Ohlson Heinzelmann (Org.). **Cadernos conecta libras**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2015.

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender a libras. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

KARNOPP, Lodenir Becker; BRANCO, Bruna da Silva; POKORSKI, Juliana O. Visualidade e literatura em diálogo: bases para uma educação bilíngue de surdos. *In*: MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; TORRES, Regina Célia; NICHOLS, Guilherme (Org.).

#CasaLibras? Educação de surdos, Libras e infância: ações de resistências educativas na pandemia da Covid-19. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 143-162.

MOREIRA, Jéssica; SOUZA, Luiza; SILVA, Suyene; TORRES, Regina Célia; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Redes sociais, mídias digitais e o uso de metadados como campo de armazenamento das produções do projeto #CasaLibras. *In*: MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; TORRES, Regina Célia; NICHOLS, Guilherme (Org.). **#CasaLibras? Educação de surdos, Libras e infância**: ações de resistências educativas na pandemia da Covid-19. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 143-162.

MOURÃO, Cláudio H. N. **Literatura surda**: experiência das mãos literárias. 2016. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

NICHOLS, Guilherme. **Literatura Surda**: Além da Língua de Sinais. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

RICHARDS, J. C. **The Role of Textbooks in a Language Program**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001.

SILVEIRA, Carolina Hessel. **Literatura surda**: análise da circulação de piadas clássicas em Línguas de Sinais. 2015. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Educação, Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SUTTON-SPENCE, Rachel. **Literatura em Libras**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2021.

7

*Márcia Regina Nepomuceno
dos Santos Oliveira
Aryane Santos Nogueira*

EXPLORANDO EDUCAÇÃO DE SURDOS E USO DE RECURSOS VISUAIS IMAGÉTICOS NA DISCIPLINA OBRIGATÓRIA DE LIBRAS PARA AS LICENCIATURAS

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresentamos os resultados de uma pesquisa¹⁴ desenvolvida a partir de uma atividade de leitura de um curta-metragem de animação por um grupo de estudantes surdos. Isso porque compreendemos que os resultados encontrados ajudam a refletir: a) sobre o uso de recursos visuais imagéticos na educação de surdos, mas também, mais em específico; b) sobre a importância de abordar a temática da educação de surdos – o que inclui o subtema do uso de recursos visuais em situações de ensino – nas disciplinas de Libras para o Ensino Superior, obrigatórias para as licenciaturas (de acordo com o estabelecido desde o Decreto 5.626 do ano de 2005).

A importância das reflexões aqui propostas recai sobre o fato de que, em algumas universidades brasileiras¹⁵, essas disciplinas são reservadas a estudantes de diferentes licenciaturas, isto é, são exclusivas para os currículos de professores em formação. Sendo assim, são nessas disciplinas de Libras, muitas vezes, que esses futuros professores vivenciarão a possibilidade (senão a única) de formação para a educação básica de surdos enquanto ainda cursando a licenciatura¹⁶.

A pesquisa a ser relatada neste capítulo foi conduzida no âmbito das atividades do Grupo de Pesquisa Linguagem na

14 Trata-se da pesquisa em nível de Mestrado desenvolvida por Márcia Regina Nepomuceno dos Santos Oliveira no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp, sob a orientação da Profa. Dra. Aryane Santos Nogueira. A pesquisa é intitulada *Leitura da alegoria em curta-metragem de animação por estudantes surdos*. Trabalho completo disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/9500>

15 Esse é o caso, por exemplo, da universidade em que atua a segunda autora do capítulo.

16 O envolvimento de mais de uma década da segunda autora do capítulo com o ensino de Libras para diferentes cursos de licenciatura (incluindo Pedagogia, Letras, Filosofia, Artes, Ciências Sociais, Geografia, Física, Química e Matemática) tem mostrado, cada vez mais, a necessidade de se promover a educação linguística dos licenciandos junto da formação para o ensino de surdos.

Diferença (GP-LnD/CNPq)¹⁷ e encontra-se afiliada ao campo aplicado de Estudos da Linguagem na interface com a Educação. Foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa (Denzin; Lincoln, 2006) e contou com a participação de 12 estudantes surdos sinalizantes¹⁸ com idades entre 13 e 46 anos que frequentavam um projeto de extensão universitária para ensino de Português como segunda língua (L2) para surdos¹⁹. O objetivo da proposição da atividade de leitura do curta-metragem de animação consistiu em descrever e analisar como esses estudantes surdos leram a alegoria presente no curta-metragem assistido individualmente e, em seguida, em um momento coletivo.

A análise dos dados gerados na pesquisa foi guiada pelos estudos sobre a leitura de imagens por surdos (Nogueira, 2015; Leão; Sofiato; Oliveira, 2017; Nogueira; Cavalcanti, 2021), sobre as narrativas (Labov; Waletzky, 1967; Labov, 1972) e os recursos de linguagens próprios das narrativas em língua de sinais (Fauconnier, 1985; Liddell, 1995; Ferreira-Brito, 2010; Mcclary; Viotti, 2011), sobre a leitura de alegorias (Kothe, 1986; Hansen, 2006; Bude, 2020) e sobre a sociologia visual (Miguel, 2003; Martins, 2007; Moura, 2011).

O capítulo encontra-se organizado em mais três seções além da introdução. Nessas seções são apresentados:

1. estudos prévios que tematizam o uso de imagens na educação de surdos e a leitura de imagens, sobretudo as que carregam sentidos figurados;
2. informações sobre os aspectos metodológicos da pesquisa e a análise dos dados;

17 Endereço para o espelho do Grupo: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6293152335190519.

18 Surdos que se comunicam empregando a Língua Brasileira de Sinais - Libras.

19 A pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAMP (CEP-CHS/UNICAMP) sob o CAAE n. 13726619.5.0000.8142.

3. considerações finais com as implicações dos resultados da pesquisa para a reflexão sobre a formação inicial de professores para a educação de surdos nas disciplinas de Libras para licenciaturas.

EDUCAÇÃO DE SURDOS E A LEITURA DE IMAGENS (COM SENTIDOS FIGURADOS)

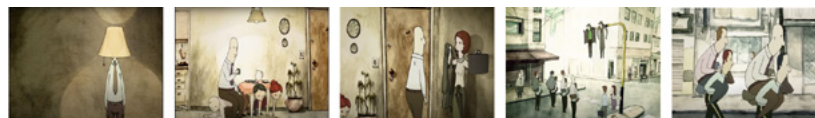
Uma importante tarefa dos professores que recebem alunos surdos em suas salas de aula é considerar, nas situações de ensino-aprendizagem, as especificidades desse alunado e seus modos – sobretudo visuais – de interação e construção de sentidos. Assim, conforme destacou Nogueira (2015), muito facilmente deparamo-nos com a indicação de que, no ensino de alunos surdos, devem ser utilizados recursos visuais, dentre eles as imagens.

De um modo geral, muitas das pesquisas que exploram pedagogias visuais nas práticas de ensino com alunos surdos acabam descrevendo experiências que envolvem a leitura de imagens como uma representação direta da realidade, isto é, imagens como uma representação concreta do mundo que nos rodeia e que, por isso, não requerem dos estudantes surdos aprofundamento ou maior elaboração no que se refere ao processo de leitura desse tipo de material textual. Isso porque o sentido da imagem utilizada estaria, aparentemente, evidente.

Essa prática deriva, muitas vezes, de uma crença na transparência das imagens e, como já enfatizado em Nogueira (2015, p. 218), em função dessa crença, conforme explica a autora, muitos professores acabam assumindo que a simples exposição dos alunos surdos ao material imagético já garantiria a construção e negociação de sentidos por parte dos alunos (Nogueira, 2015, p. 206).

É preciso considerar, no entanto, que, para além do sentido denotativo, as imagens podem carregar sentidos conotativos, isto é, que vão “além daquilo que [elas] representam em sua forma física e concreta, de modo a atingir as representações provenientes dos elementos do ambiente circundante” dos leitores da imagem (Leão; Sofiato; Oliveira, 2017, p. 61). Esse é o caso das imagens do curta-metragem de animação utilizado na pesquisa que aqui relatamos. Trata-se do curta argentino intitulado *El Empleo* (ver Figura 1, em seguida), que representa, por meio de suas imagens em movimento, a alegoria da objetificação do ser humano no contexto do trabalho:

Figura 1 - Cenas do curta-metragem de animação *El Empleo*: construção da alegoria da objetificação por meio de elementos alegóricos representados por pessoas no lugar de objetos



Fonte: capturas de imagem produzidas a partir da internet²⁰.

Considerando isso, para a análise da atividade de leitura desse curta de animação pelo grupo de estudantes surdos, interessou-nos particularmente buscar por estudos prévios que relatassem sobre a leitura de imagens com sentidos figurados por surdos. Nessa busca, constatamos que tais pesquisas ainda têm se mostrado pouco expressivas. Os estudos de Barbosa e Teixeira (2013), Faria (2003; 2006), Moura (2011) e Santos (2020) são exemplos de trabalhos que analisaram a produção de expressões metafóricas ou idiomáticas em língua de sinais a partir do emprego de imagens como uma das estratégias durante o processo de construção de sentidos pelos participantes surdos. Já os trabalhos de Ortiz (2016), Kappaun *et al.* (2015) e Carneiro (2021) apresentam resultados de pesquisas que analisaram exclusivamente a leitura de imagens com sentidos

20

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=cxUuU1jwMgM&ab_channel=OjoRaro. Acesso em: 02 set. 2023.

figurados por surdos a partir de propostas que permitiam aos participantes das pesquisas empregarem aspectos culturais próprios para a construção de significados segundo as imagens artísticas utilizadas. Esses estudos admitiram, assim, a potencialidade do uso de imagens na educação de surdos, mas procurando enfatizar o caráter polissêmico e subjetivo de uma imagem, que, segundo Leão, Sofiato e Oliveira (2017, p. 59), é um aspecto que contribui na aquisição de conceitos abstratos pelos alunos surdos.

No caso específico da leitura de imagens alegóricas, como as do curta-metragem *El Empleo*, destacamos, a partir de Kothe (1986, p. 6-7), que a alegoria, uma figura de linguagem retórica, funciona como uma representação concreta de uma ideia abstrata; uma analogia que faz alusão a algo que não está presente, mas que pode ser inferido. Assim, quando exibida em materiais imagéticos, a alegoria “usa símbolos para transmitir um significado oculto ou ulterior, tipicamente moral ou político” (Bude, 2020, s.n.), em que “cada um dos elementos alegóricos quer dizer alguma outra coisa além dele próprio e não aquilo que à primeira vista parece” (Kothe, 1986, p. 7). Dessa forma, para que a imagem funcione como alegoria e a leitura alegórica aconteça, o leitor precisa abordar tal imagem como alegoria, isto é, precisa: a) comprometer-se com a leitura dos elementos mais básicos da visualidade da imagem como a forma, a cor, o tom, a textura, a escala, a proporção, o plano, a dimensão, a direção, o impulso ou o movimento, mas, para além disso, b) envolver-se com o processo de evocar/inferir os sentidos que não estão presentes explicitamente na imagem (Dondis, 1991, p. 23).

Nesse processo de inferir os sentidos ocultos de uma imagem alegórica, torna-se indispensável considerar um olhar sociológico (Miguel, 2002, p. 49) para a compreensão das imagens, uma vez que esse tipo de leitura vai consistir em decifrar, por trás de cada elemento observado, um caráter moral, político e/ou social, que só pode ser acessado por meio da sensibilização do olhar sociológico para essa imagem (Martins, 2007; Moura, 2011). Isso pode ser feito,

por exemplo, pelo acionamento de vivências sociais anteriores (Miguel, 2003, p. 67) e aspectos culturais dos alunos surdos leitores que ajudem na compreensão dos sentidos figurados na imagem.

Em se tratando especificamente da leitura alegórica do curta-metragem *El Empleo*, a ideia da objetificação do ser humano no contexto do trabalho é alegoricamente construída nas cenas da animação que trazem intencionalmente o “inesperado”. Segundo Batalha, Salerno e Limoli (2018, p. 156), o fato de esse curta-metragem representar a alegoria da objetificação do ser humano no trabalho, por meio de personagens ocupando o lugar de objetos, é o que causa um estranhamento no espectador (rever Figura 1). Nessas cenas, os sete elementos alegóricos, que compõem a construção da alegoria da objetificação, são: “alienação”, “controle”, “conformismo”, “relações de poder”, “invisibilidade”, “desvalorização pessoal” e “desalienação”; e o efeito de estranhamento que causa a figura humana estar no lugar de objetos, para os autores, é a possibilidade da percepção subjetiva dos elementos alegóricos presentes na animação, ou seja, da compreensão de como atividades comuns e automatizadas do cotidiano estão sendo representadas materialmente nas cenas da animação por meio de figuras humanas. A percepção desses elementos é condição importante para que a leitura alegórica aconteça. Nesse caso, a leitura alegórica acontece quando se percebe que a figura humana no curta, além de ser representada como um objeto, também se equipara em valor àquilo que ela representa (Batalha; Salerno; Limoli, 2018, p. 157).

A LEITURA DA ALEGORIA NO CURTA-METRAGEM DE ANIMAÇÃO *EL EMPLEO* PELO GRUPO DE ESTUDANTES SURDOS

Para disparar a leitura alegórica do curta-metragem de animação *El Empleo* pelos 12 estudantes surdos participantes da pesquisa, dois momentos de leitura foram desenvolvidos, conforme já anunciamos na introdução: (1) um primeiro momento de leitura individual, em que cada um dos 12 estudantes assistiram sozinhos ao curta-metragem e foram convidados a contar (i) sobre o que eles tinham acabado de ver e (ii) sobre o que eles tinham entendido a respeito do conteúdo assistido; e (2) um segundo momento de leitura coletiva, em que o grupo todo de estudantes assistiu novamente ao curta e foi construindo leituras coletivas para o material visto com a mediação da pesquisadora.

A LEITURA INDIVIDUAL

No momento da leitura individual, as duas instruções feitas aos participantes contribuíram para que suas respostas tivessem naturezas distintas. Ao responderem a instrução (ii), sobre o que haviam entendido a respeito do conteúdo assistido, os alunos surdos recuperaram partes do curta de animação que os ajudaram a interpretar os elementos alegóricos do curta elaborando inferências, construindo relações de causa-consequência ou ainda estabelecendo comparações. No trecho que destacamos a seguir (Figura 2 e Quadro 1), apresentamos um exemplo do tipo de resposta obtida para essa instrução.

O estudante Fábio recupera uma das últimas cenas da animação (ver Figura 2), em que o personagem principal chega em seu trabalho, arruma sua gravata e logo deita-se no chão à frente de uma porta (lugar que, geralmente, é destinado à colocação de um tapete). Um outro personagem hierarquicamente superior, talvez o chefe, chega e limpa seus pés no “tapete” antes de abrir a porta e adentrar a sala. Ao recuperar essa cena, Fábio inclui na sua descrição a informação sobre o que, para ele, seria um chefe – “aquele que impõe as regras e obriga a todos a obedecerem” (ver Quadro 1):

Figura 2 – Cena de *El Empleo* - personagem principal assume o papel de tapete e é pisado por outro personagem (o chefe)



Fonte: Capturas de imagem produzidas a partir de vídeo na internet²¹.

Quadro 1 – Trecho de Fábio descrevendo a cena (Fig. 2) e explicando o que seria um chefe

“Então o homem chegou, arrumou a gravata, esticou a camisa e ficou ali parado. Depois deitou-se no chão. Ali não tem tapete para limpar os pés. É para **o chefe**, eu acho, **aquele que impõe as regras e obriga a todos obedecerem** [...]”

Fonte: Dados coletados e organizados pelas pesquisadoras.

Para explicar seu entendimento da cena, enquanto tentava responder o que compreendia da animação como um todo, Fábio lança mão de uma explicação do que, para ele, seria um chefe. O estudante surdo faz isso recuperando estereótipos relacionados a uma noção de chefe como aquele que impõe regras e obediência, talvez pautados em vivências familiares ou de pessoas próximas a ele ou mesmo em outros materiais textuais já lidos ou vistos

pelo estudante²². A partir desse trecho de sua resposta, Fábio nos revela sua compreensão do elemento alegórico “relações de poder” representado nessa cena.

Diferentemente da instrução (ii), as respostas para a instrução (i), quando os estudantes contaram sobre o que haviam acabado de ver, apresentaram estrutura narrativa. Nesse momento da leitura individual, os estudantes narraram todas as cenas ou quase todas as cenas da animação se aproximando muito visualmente do conteúdo imagético que estava sendo narrado. Isso significa que os sinais, expressões faciais, corporais e classificadores que eles escolheram para narrar o curta, muitas vezes, faziam lembrar visualmente, nas suas sinalizações, as imagens do próprio vídeo. Esse mesmo aspecto da leitura de imagens em atividades desenvolvidas com estudantes jovens surdos já havia sido encontrado na pesquisa de Nogueira (2015, p. 164-169), que realizou uma atividade de leitura de um trecho de filme de cinema mudo com jovens surdos com idades entre 16 e 20 anos. Essa autora pontuou que esse tipo de “performance narrativa dos surdos envolve a incorporação do signo imagético na língua sinalizada”, mas que isso não deve ser considerada “[...] uma mera repetição da imagem visual daquilo que está sendo narrado, uma vez que implica uma seleção e reestruturação de elementos mais salientes da imagem por aquele que está narrando” (Nogueira, 2015, p. 166-167).




Considerando isso, ao analisarmos mais detidamente as repostas narrativas dos estudantes surdos, observamos que, para além de se aproximarem visualmente do curta-metragem narrado, pudemos encontrar nas narrativas, por meio das escolhas dos sinais, expressões faciais e corporais, classificadores que usaram a presença do que Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972) denominaram como trechos avaliativos.

De acordo com Labov e Waletzky (1967), as narrativas, de um modo geral, constituem-se de trechos que relatam as ações (função referencial), mas também de trechos que avaliam as ações narradas (função avaliativa). São nas avaliações das ações que, segundo os autores, concentram-se os aspectos mais importantes de uma narrativa, porque são responsáveis por comunicar os sentidos da história narrada. Labov (1972, p. 366-371) descreve que as avaliações podem aparecer “encaixadas” na narrativa, quando estão entremeadas no discurso narrativo, ou podem ser “externas”, isto é, inseridas na narrativa pela interrupção do relato para apresentar um ponto de vista.

Assim, nas respostas narrativas dos estudantes surdos que nos contaram sobre o curta de animação visto (instrução i), encontramos avaliações “externas”, tais como demonstrações de estranhamento, explicações ou generalizações que os estudantes surdos produziram a partir do que estava sendo narrado. Quanto às avaliações “encaixadas”, também foram observadas, quando analisamos as escolhas lexicais e de expressões faciais/corporais em suas respostas.

Um exemplo de uma avaliação encaixada pode ser visualizado na Figura 3 (A e B), a seguir, na qual são mostradas as imagens de dois estudantes surdos empregando expressões faciais e corporais²³ que imprimem perspectivas diferentes para a narrativa de uma mesma cena do curta *El Empleo*. Trata-se da cena já mencionada no dado de Fábio (Figura 2; Quadro 1), em que o personagem principal assume a posição de tapete e é pisado por seu chefe. Em termos sociais, os pés do personagem pisando nas costas do outro são a representação alegórica do explorador e, o personagem principal deitado no chão, uma representação alegórica da classe dos explorados no contexto do trabalho, demonstrando visualmente as ideias de “conformismo”, “desvalorização pessoal” e de “relações de poder”:

Figura 3 – Expressões faciais/corporais empregadas como avaliação encaixada nas narrativas de dois estudantes

		
<p>Cena de <i>El Empleo</i> em que o personagem principal assume o papel de tapete e é pisado por seu chefe.</p>	<p>A) Gustavo narrando a cena enfatizando a perspectiva do personagem principal ao assumir o papel de tapete.</p>	<p>B) Rodrigo narrando a cena enfatizando a perspectiva do personagem-chefe pisando no "tapete".</p>

*Fonte: Captura de imagem produzida a partir de vídeo na internet²⁴.
Dados produzidos e organizados pelas pesquisadoras.*

Ao se referir a essa cena do curta, o estudante Gustavo (Figura 3-A) colocou ênfase na parte superior de seu corpo. Para ele, o personagem principal, deitado no chão, foi pisado e, por isso, foi demonstrado em sua sinalização como alguém que sofreu com/por essa ação. Sua base física, ao incorporar esse personagem, revelou uma postura caída com expressões representativas de dor e insatisfação (ombro e costas levemente arqueados). Por sua vez, o estudante Rodrigo (Figura 3-B), narrando essa mesma cena, colocou ênfase na parte inferior de seu corpo, comunicando a ideia de que o personagem-chefe teria poder e estaria hierarquicamente acima ao pisar sobre o "tapete". Esse aspecto da narrativa de Rodrigo pode ser percebido também a partir de sua base física: postura ereta, firme e segura (braços entreabertos, um dos pés suspensos, cabeça marcadamente inclinada, lance de olho para baixo).

Dessa forma, enquanto no trecho de narrativa do Gustavo (rever Figura 3-A) o estudante nos permite inferir que sua leitura do elemento alegórico "relação de poder", presente na cena de

24

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=cxUuU1jwMgM&ab_channel=OjoRaro. Acesso em: 02 set. 2023.

El Empleo, deu-se a partir da perspectiva do oprimido – daquele que sofre uma ação ao assumir a posição de um objeto no contexto do trabalho –, o trecho de narrativa de Rodrigo (Figura 3-B) nos permite inferir que sua leitura do mesmo elemento alegórico se deu consoante a perspectiva do opressor que pratica a ação de pisar, isto é, daquele que se posiciona hierarquicamente acima, desconsiderando a figura humana, que representa um objeto.

Esse tipo de análise das respostas para a instrução (i) nos mostrou que, ainda que as narrativas dos estudantes pudessem, numa primeira impressão, passar a ideia de uma simples mimetização das imagens do curta de animação, na verdade os recursos de linguagem empregados por eles constituíram-se como pistas para capturarmos as suas leituras dos elementos alegóricos do curta-metragem de animação. Assim, em resumo, a partir dos resultados encontrados no desenvolvimento da atividade de leitura individual, constatamos que as duas instruções, “me conte o que você entendeu” e “me conte o que você viu”, demonstraram funcionar como comandas que possibilitaram acessar, de modos diferentes, as leituras que os estudantes surdos construíram sobre os elementos alegóricos do curta de animação. A análise das duas respostas dadas por cada um dos estudantes revelou que nenhum deles leu todos os sete elementos alegóricos do curta, assim como nenhum deles, individualmente, atingiu a leitura da alegoria da objetificação do humano no trabalho. Contudo, no coletivo das respostas obtidas, encontramos evidências da leitura do elemento alegórico “relações de poder”, conforme explorado nos exemplos das Figura 2 e 3, mas também dos elementos alegóricos “controle”, “desvalorização pessoal”, “alienação”, “conformismo” e “desalienação”.


A LEITURA COLETIVA


Diante da percepção de respostas ainda incompletas e de naturezas diferentes na atividade de leitura individual, no momento da realização da leitura coletiva o foco esteve voltado para compreendermos se um novo visionamento do curta e a interação dos alunos entre si mudaria (ou não) as leituras que construíram naquele primeiro momento. Mais especificamente, o interesse estava em analisar em que medida a interação entre os estudantes surdos mobilizaria respostas que demonstrassem um olhar mais sociológico (Miguel, 2003; Martins, 2007; Moura, 2011) para as imagens do curta de animação, aproximando-os da realização da leitura da alegoria da objetificação do ser humano. Nesse sentido, durante o novo visionamento do curta e da leitura coletiva, para além de suscitar a interação entre os estudantes, no processo, a pesquisadora fez algumas intervenções a partir de perguntas como: “O que vocês estão vendo aqui?”, “O que isso significa?”, “Por que isso está acontecendo?” ou “O que vocês acham dessa cena?”.

As interações resultantes da atividade coletiva possibilitaram o estabelecimento de parcerias para encenações do curta pelos estudantes surdos com uso de recursos físicos do ambiente (Nogueira, 2015; 2020a; 2020b; 2022; 2023) e também reações de acordo / ou desacordo, que contribuíram para algum aprofundamento da leitura dos mesmos elementos alegóricos lidos na etapa individual anterior.

Como exemplo, no Quadro 2 - Cenas A, B e C, a seguir, apresentamos a reação de desacordo de uma das estudantes surdas, Emmanuelle, que possibilitou que ela avançasse em relação à compreensão do elemento alegórico “relações de poder” (lido no momento individual, conforme explorado nos dados das Figuras 2 e 3). Essa percepção é possível, quando comparamos suas respostas com as dos outros colegas, durante a leitura coletiva de três diferentes cenas do curta de animação:

Quadro 2 – Leitura coletiva de três diferentes cenas do curta *El Empleo*

<p style="text-align: center;">Cena A</p> 	<p>Rodrigo: Tem um homem segurando o espelho!</p> <p>Anderson: Ele é pobre.</p> <p>Pesquisadora: Quem é pobre?</p> <p>Anderson: O que segura o espelho, também a mesa, a cadeira. Todos dentro da casa.</p> <p>Pesquisadora: Vocês concordam?</p> <p>[Três alunos balançam a cabeça negativamente]</p> <p>Emanuelle: Não, para mim eles recebem salário.</p>
<p style="text-align: center;">Cena B</p> 	<p>Fábio: É a sala do chefe. Olha só [aponta para a placa]!</p> <p>Laís: Eu acho que ele está cansado e desanimado com a dor nas costas, porque ele não quer mais ser pisado.</p> <p>Fábio: Ele para, arruma a gravata e respira fundo, porque ele não quer deitar-se, mas ele é obrigado.</p> <p>Everton: Eu concordo com ele. Ele até chora, sofre com a dor, fica triste, mas, apesar disso, aguenta calado, porque é seu chefe.</p> <p>Anderson: Espera, olha só a expressão dele. Ele está tranquilo [apontando para o personagem principal]. Eu acho que ele parou em frente à porta, porque leu a placa "chefe" e ficou refletindo. Mas depois ele nem ligou. Deitou em silêncio até que o chefe, bravo, chegou. É o que eu penso.</p> <p>[Laís se vira para Emanuelle e diz que não concorda]</p> <p>Pesquisadora: E qual a opinião de vocês? Sobre o que o personagem estava refletindo enquanto estava parado?</p> <p>[...]</p> <p>Emanuelle: Eu acho que ele respeita o chefe, porque precisa do salário e do trabalho, por isso se submete.</p>

<p style="text-align: center;">Cena C</p> 	<p>Everton: Aqui ele ficou com raiva, jogou o abajur no chão e foi embora. Emanuelle: Eu acho que, quando ele foi embora, outra pessoa veio, pegou o abajur e colocou na cabeça.</p>
--	---

*Fonte: Captura de imagem produzida a partir de vídeo na internet²⁵.
Dados produzidos e organizados pelas pesquisadoras.*

No Quadro 2, na leitura da cena A, na qual é apresentado um personagem-espelho e o personagem principal fazendo a sua barba, Rodrigo percebe a figura humana no lugar de um objeto e Anderson interpreta que todas as pessoas representadas como objetos no curta de animação seriam “pobres”. Emanuelle, por outro lado, afirma que “eles recebem salário”. Na cena B, em que o personagem principal passa a assumir a posição de um objeto, um tapete, Emanuelle, ainda considerando que as pessoas-objeto do curta recebem salário, mesmo que na função de objetos, segue discordando da compreensão de alguns de seus colegas, que descreviam o personagem principal como alguém “desanimado”, “cansado”, “triste” ou que está “tranquilo”. Emanuelle afirma que esse personagem assume o papel de tapete, porque “ele respeita o chefe, porque precisa do salário e do trabalho, por isso se submete”.

Ao compreender os personagens-objeto dessa forma, Emanuelle demonstra uma leitura mais avançada do elemento alegórico “relações de poder”, porque lê a apatia nas expressões desses personagens e o fato de eles assumirem a posição de objetos não somente como desânimo ou pobreza, mas como submissão a um trabalho, ainda que assalariado, porque necessitam dele. Essa leitura de Emanuelle, inclusive, possibilita que a estudante apresente

uma leitura mais sociológica da cena C (Quadro 2), extrapolando o contexto imediato da animação.

Na cena C, um personagem humano assumindo a posição de um abajur arranca a cúpula de sua cabeça e sai andando, o que nos permite ler o elemento alegórico da "desalienação". Everton, preso à visualidade da cena, compreende essa ação apenas como "raiva", enquanto Emanuelle diz: "*eu acho que quando ele foi embora, outra pessoa veio, pegou o abajur e colocou na cabeça*". Essa compreensão só foi possível porque Emanuelle já vinha fazendo uma leitura transversal desses personagens-objeto como pessoas que se submetem a esse tipo de trabalho, porque precisam dele (do salário recebido por ele). Assim, a estudante consegue elaborar que, mesmo que uma pessoa deixe esse trabalho, haverá outra que se submeterá a ocupar esse lugar, mesmo que isso não esteja representado visualmente na cena da animação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, como resultados da investigação aqui relatada, consideramos que os estudantes surdos participantes da pesquisa fizeram uma leitura parcial da alegoria presente em *El Empleo*, que aborda a objetificação do ser humano no trabalho. Isso porque os estudantes leram apenas elementos alegóricos, que compõem essa obra, nos momentos de leitura individual e coletiva. Algumas dessas leituras se aproximaram um pouco mais dos sentidos da alegoria como um todo (como a de Emanuelle – Quadro 2), mas outras menos (como a de Anderson – Quadro 2).

Esses resultados chamam a atenção para a complexidade que envolve a leitura de imagens de um modo geral (Nogueira, 2015), e de imagens alegóricas, em específico, conforme apontado

em Moura (2011). A começar, essa complexidade passa pela forma como o professor constrói as perguntas que vão incitar a leitura por parte dos alunos. As comandas, instruções, perguntas e provocações do professor podem cooperar (ou não) para despertar um olhar sociológico por parte dos alunos que os faça avançar na compreensão do material lido.

Para ir além do que está mostrado ou dito, os alunos lendo imagens em movimento (com sentido figurado) precisam passar pela construção de relações entre elementos e níveis diversos: das/entre as cenas; das/entre as passagens de cenas e do material imagético como um todo, para além de estabelecerem relações com o que já sabem a partir de outros materiais já lidos ou vistos, com aspectos culturais e sociais. No entanto, na pesquisa aqui relatada, muitas vezes os estudantes surdos viram e *estranharam* (Batalha; Salerno; Limoli, 2018) diversos elementos das cenas alegóricas de *El Empleo*, e vários deles ainda não conseguiram fazer relações entre o que estavam vendo em uma cena com outras cenas e com o curta como um todo. Alguns conseguiram fazer relações pontuais entre aspectos de algumas cenas do curta ou então entre aspectos que estavam vendo em uma cena e a vida deles, mas que não ultrapassavam a cena em questão. Por isso mesmo, muitas dessas leituras lançavam mão de estereótipos para tentar responder à pesquisadora o que estava sendo perguntado (como nas respostas de Fábio – Quadro 1; Anderson – Quadro 2). Considerando isso, a nosso ver, esses são resultados que apontam para a necessidade de que a leitura de imagens alegóricas seja construída por meio da provocação/intervenção qualificada por parte do professor, de tal modo que os alunos possam ler para além do que à primeira vista os elementos alegóricos possam parecer (Kothe, 1986), para que, pela sensibilização do olhar sociológico na leitura de imagens com sentido figurado, os estudantes surdos possam estabelecer relações diversas que os possibilitem avançar na compreensão do material lido.

Essas considerações trazem, obviamente, implicações diretas para a reflexão sobre a formação de professores para a educação básica de surdos, uma vez que caberá a esses profissionais promover, em sala de aula, a intervenção qualificada de que tratamos nos parágrafos anteriores. Assim, nas disciplinas de Libras, obrigatórias para as licenciaturas, tratar sobre a educação de surdos e, mais especificamente, sobre as estratégias de ensino de alunos envolvendo o uso e a leitura de materiais imagéticos, parece-nos fundamental para que, ao menos no curto espaço de tempo dessas disciplinas, os licenciandos em formação possam ter algum contato, ainda que muito rápido, com a discussão sobre a leitura de imagens por alunos surdos.

Ancoradas em Martins (2007), compreendemos que faz parte, do aprendizado do professor, entender que, em um processo de mediação entre espectador e imagem, isto é, de intervenção qualificada, não se deve impor interpretações, mas sim favorecer comparações e diálogos. Para tanto, os professores em formação precisam, eles mesmos, desenvolver uma leitura atenta para as imagens, precisam aprender a trabalhar com a leitura de imagens e necessitam, ainda, compreender os modos como os alunos estarão lendo as imagens, sobretudo pelo aspecto da visualidade surda ainda ser um tema pouco explorado nas pesquisas (conforme enfatizou Nogueira, 2015).

A conscientização dos professores em formação nas disciplinas obrigatórias de Libras, para a importância de um trabalho sociológico com a leitura de imagens na educação de surdos, pode ser um importante passo para avançarmos na exploração da leitura de imagens por alunos surdos nas escolas, distanciando-nos da maneira como, muitas vezes, as imagens são trabalhadas nesse espaço, marcada por *olhares apressados* (Miguel, 2003) para as imagens, guiados por materiais didáticos com instruções prontas e/ou com imagens inseridas apenas para fins de ilustração.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, P. C. L.; TEIXEIRA, V. G. Oficina de metáforas para o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos. **Cadernos do CNLF**, v. XVII, n.4, 2013, p. 403-410.
- BATALHA, C. V.; SALERMO, R. L.; LIMOLI, L. Uma proposta de leitura semiótica para a animação El Empleo. **Revista de Letras**, v. 20, p. 152-164, 2018.
- 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2005.
- BUDE, T. (Produtor); OREGON STATE UNIVERSITY (Diretor); ESCOLA DE ESCRITA, LITERATURA E CINEMA (Roteirista). **“O que é uma alegoria?”**: Um guia literário para estudantes e professores de inglês [arquivo de vídeo]. 2020, 03 de novembro Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=4I0sFCieGQA&t=231s>. Acesso em: 28 mar. 2021.
- CARNEIRO, M. I. N. **O capital cultural na interpretação de imagens por adultos surdos**. 2021. 312 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Unesp/Araraquara, 2021.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DONDIS, D. A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- FARIA, S. P. de. **A metáfora na LSB e a construção dos sentidos no desenvolvimento da competência comunicativa de alunos surdos**. 2003. 310 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2003.
- FARIA, S. P. de. Metáfora na LSB: por debaixo dos panos ou a um palmo de nosso nariz? **ETD. Educação Temática Digital**, v. 07, n. 02, 2006. Disponível em <https://encurtador.com.br/cmFH0>. Acesso em: 14 set. 2020.
- FAUCONNIER, G. **Mental spaces: Aspects of Meaning in Natural Languages**. Cambridge, Massachusetts: Cambridge University Press, 1985.
- FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática da Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

HANSEN, J. A. **Alegoria, Construção e Interpretação da Metáfora**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006.

KAPPAUN, I. J.; MÜLLER, J. I.; KIPPER, D.; THOMA, A. da S. Leitura de imagens em arte: um olhar para a educação de surdos. **Reflexão e Ação**, v. 23, n. 3, p. 58-78, 2015.

KOTHE, F. **A Alegoria**. São Paulo: Ática, 1986.

LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. *In*: LABOV, W. **Language in the inner city**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experience. *In*: HELM, J. **Essays on the verbal and visual arts**. Washington: University of Washington Press, 1967. p. 12-44.

LEÃO, G. B. O. S.; SOFIATO, C. G.; OLIVEIRA, M. A imagem na educação de surdos: usos em espaços formais e não formais de ensino. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, v. 22, p. 51, 2017.

LIDDELL, S. K. Real, surrogate, and token space: grammatical consequences in ASL. *In*: EMMOREY, K.; REILLY, J. (Ed.). **Language, gesture and space**. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.

MARTINS, A. L. L. Cinema e Ensino de Sociologia: usos de filmes em sala de aula. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 13, 2007, Recife. **Anais [...]**. Recife: UFPE, 2007.

MCCLEARY, L. E.; VIOTTI, E. Língua e gesto em línguas sinalizadas. **Veredas Online** - Atemática, v. 1, p. 289-304, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25111>. Acesso em: 20 set. 2021.

MIGUEL, J. de. El ojo sociológico. **Reis - Revista española de investigaciones sociológicas**, n. 101, p. 49-88, 2003.

MOURA, L. L. L. Imagem e conhecimento: o uso de recursos didáticos visuais nas aulas de Sociologia. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 12, n. 100, p. 159-182, jul. 2011.

NOGUEIRA, A. S. **"O surdo não ouve, mas tem olho vivo"** - a leitura de imagens por alunos surdos em tempos de práticas multimodais. 2015. 307 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269526>. Acesso em: 20 set. 2019.

NOGUEIRA, A. S. Práticas translíngues na educação linguística de surdos mediada por tecnologias digitais. **Diacrítica**, v. 34, p. 291-310. 2020a. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/diacritica.337>. Acesso em: 14 out. 2023

NOGUEIRA, A. S. Repertórios semióticos e educação de surdos: multilinguismo e multimodalidade no contexto de línguas de sinais. **Relatório de Pesquisa FAPESP** – Processo n. 2017/20256-0. Campinas/SP, 2020b.

NOGUEIRA, A. S. O (in)esperado na descrição e compreensão da complexidade sociolinguística de práticas translíngues de alunos surdos. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 38, n. 4, p. 202259471, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202259471>. Acesso em: 13 out. 2023.

NOGUEIRA, A. S. “É para escrever o português ou a libras?”: nuances da translanguagem na educação linguística de surdos. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 39, n. 1, 2023.

NOGUEIRA, A. S.; CAVALCANTI, M. C. Percepção de recursos semióticos imagéticos em situações cotidianas de jovens surdos. *In*: SILVA, W. R. (Org.). **Contribuições sociais da linguística aplicada**: uma homenagem a Inês Signorini. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 263-291.

ORTIZ, L. E. P. **Metáforas visuales en las personas sordas**: un análisis descriptivo de sus complejas interpretaciones en contextos educativos. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidad Santo Tomás de Aquino, Bogotá D.C, 2016.

SANTOS, L. M. **Expressões metafóricas e o instagram**: uma proposta de leitura e ampliação de sentidos em língua portuguesa para alunos surdos. 2020. 80 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2020.

8

*Kemi Oshiro Zardo
Vinicius Martins Flores
Sandro Rodrigues da Fonseca*

RELATO DE CRIAÇÃO E O PROCESSO DE TRADUÇÃO DE UM ESPETÁCULO BILÍNGUE

INTRODUÇÃO

A oferta de espetáculos teatrais com tradução e interpretação para língua de sinais está tendo a oportunidade de crescer desde a promulgação da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto Federal nº 5.626/2005, que reconheceram a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como forma de comunicação e expressão das comunidades surdas do Brasil. O reforço à garantia desses direitos vem ainda com a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão. A partir disso, a área de tradução e interpretação de língua de sinais na esfera artística tem avançado nas pesquisas, trazendo discussões sobre escolhas tradutórias e, inclusive, refletindo sobre o posicionamento dos Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (doravante, TILS) durante a atuação em espetáculos e performances teatrais.

Vindo ao encontro dessas questões, o presente trabalho tem como tema a reflexão sobre a construção de um espetáculo bilíngue (Libras-Português). O objetivo é relatar a construção desse espetáculo, tendo como princípios basilares aspectos artísticos cênicos (Magaldi, 1994; Las Brujas Cia de Teatro, 2019), linguísticos (Quadros 2005; Klamt, 2018) e tradutórios (Rigo, 2013; Rigo, 2018; Medeiros, 2020). Para alcançar esse propósito, com base nos estudos surdos (Ladd, 2002; Ladd 2013) e estudos da tradução (Pereira, 2008; Pereira, 2015; Rodrigues, 2015), e em parceria com colaboradores do teatro, foi montado, encenado e analisado o espetáculo bilíngue *O Tempo que Temos*²⁶.

O estudo sobre a produção artística bilíngue se justifica de várias maneiras. Primeiramente, isso está relacionado ao cumprimento do Decreto Federal nº 5.626/2005, que assegura o acesso das pessoas surdas à cultura por meio de sua língua e forma de expressão.

26

Este espetáculo consiste numa criação e produção autoral das atrizes Lolita Goldschmidt e Kemi Zardo, com foco na proposição de uma forma bilíngue de teatro e performance.

Além disso, para aqueles que fazem parte do meio artístico, a proposição de uma nova forma de teatro é sempre enriquecedora. A motivação para esta pesquisa surgiu da necessidade de explorar alternativas diferentes da abordagem mais comum de tradução e interpretação em língua de sinais em espetáculos teatrais, na qual o Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS) se posiciona em uma das laterais do palco – o que Fomin (2018) chama de interpretação fixa/posicionada no fosso ou no proscênio do palco –, garantindo o acesso dos surdos ao conteúdo, mas não proporcionando igualdade entre a língua de sinais e a língua oral. Isso também não permite que o espectador surdo desfrute plenamente dos aspectos visuais e lúdicos que o teatro oferece. Nessa abordagem, persiste o chamado “efeito ping-pong”, como mencionado por Frishberg (1990), entre a ação cênica e o TILS.

Conforme Fomin (2018, p. 72) explica, “[...] a alternância do foco da atenção entre o que acontece no palco e a interpretação em língua de sinais é chamada por Frishberg (1990, p. 141) de ‘efeito ping-pong’, referindo-se ao movimento de cabeça e direcionamento de olhar dividido entre cena e interpretação”. Esse movimento de cabeça não permite que o surdo que está sentado em frente ao TILS desfrute do espetáculo da mesma forma que o restante dos espectadores.

A produção de espetáculos bilíngues é um campo fascinante e desafiador que demanda uma compreensão profunda das nuances culturais e linguísticas envolvidas. Neste artigo, explora-se o espetáculo *O Tempo que Temos*, como um exemplo notável dessa forma de arte. Aborda-se a importância do intérprete-atuador no contexto de uma produção bilíngue e examina-se o desafio particular de traduzir poesia para a Libras.

O ESPETÁCULO: "O TEMPO QUE TEMOS"

Realizado pela "Las Brujas Cia de Teatro" e Artes Integradas, com direção de Denis Gosch, as atrizes Lolita Goldschmidt e Kemi Zardo estrearam, em agosto de 2019, o espetáculo *O Tempo que Temos*, introduzindo a proposta de um espetáculo bilíngue (Libras-Português) na cena cultural de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Com duração de 25 minutos, a peça, que também inclui animação de miniaturas, narra o encontro de duas "bruxas", que se revelam e se reconhecem nessa interação, e, a partir disso, desvendam-se, unindo-se e transcendendo, derramando poesia juntas.

No início do espetáculo, duas mulheres entram vendadas, cada uma vindo de lados opostos. Uma delas fala rapidamente, proferindo palavras que parecem não ter sentido, enquanto a outra traz consigo origamis, dobraduras de papel, e utiliza-os para realizar uma sinalização em Libras. Quando finalmente se encontram, ficam uma de frente para a outra, e um longo suspiro altera a energia do momento, levando-as a retirar as vendas. Elas se encaram, tiram seus chapéus (um deles adornado com uma chaleira entre ramos de flores e, o outro, contendo um banco com miçangas, incensos naturais e longos fios pendurados). Colocam os chapéus no chão entre elas e se olham mais uma vez, enquanto outro suspiro se desenha, permitindo que o tempo desse momento encontre seu próprio ritmo.

Em seguida, como um duplo, como um reflexo uma da outra, elas executam uma coreografia com sequências de movimentos. Alguns desses movimentos parecem ser uma espécie de benzedura, outros se assemelham a um gesto de agradecimento, e ainda há aqueles que indicam o desejo de compartilhar e de dividir. O último movimento ocorre quando as mulheres param ajoelhadas, de frente uma para a outra, com as palmas de suas mãos pressionadas uma contra a outra.

Aquela que estava envolvida com as dobraduras de papel entrega uma pomba de papel colorido, e a outra a recebe, desdobrando e desfazendo a figura da ave.

Como se lesse o que poderia estar escrito no interior da pomba, a atriz que se expressa em Português recita o poema *Poeminha em Língua de Brincar* (2007), de Manoel de Barros, enquanto delinea o espaço cênico, contando com a assistência da outra atriz, que, por sua vez, realiza a mesma poesia em Libras. Ao final do poema, ambas se encontram sentadas, frente a frente. A atriz que falava em Português esconde o rosto entre as mãos. Elas se olham e dizem: “Calma, tudo bem!”. Após a recitação do poema, há uma encenação do texto elaborado pelas atrizes com a colaboração do diretor tem início.

O espetáculo explora um paralelo entre os três estágios de preparação de um chá: aquecer a água, fazer a infusão e aguardar o tempo necessário para que fique pronto. Além disso, incorpora elementos místicos trazidos pelas personagens: (I) uma benzedura com ervas naturais; (II) a leitura das cartas de Tarot; e (III) o tempo dedicado à narração de uma história. Durante a performance, as bruxas interagem tanto com a plateia quanto entre si, convidando o público para um chá. No entanto, surge a questão de se todos estão dispostos a “perder um tempo” e se “alongar” com alguém para desfrutar de um chá.

Em seguida, elas escolhem qual erva é a melhor para a infusão. Mencionam quatro ervas diferentes, descrevendo seus princípios: a primeira erva – *matricaria* – serve para acalmar; a segunda – citrus – refresca, optando por usar a palavra “citrus” em vez de *citratum*, o nome científico da folha comumente conhecida como capim-limão, com a intenção de manter o estranhamento dos nomes; a terceira erva – *Rosmarinus* –, popularmente conhecida como alecrim, traz felicidade; e, a quarta – *Achyrocline Satureioides* –, erva comumente conhecida como macela ou marcela, que “faz

bem para tudo”, conforme as atrizes contam, citando as palavras de suas avós. Para deixar o texto ilustrado em cena, primeiro os nomes científicos das ervas são mencionados e, em seguida, para eliminar esse estranhamento, pequenas amostras dessas ervas são mostradas pelas atrizes.

Enquanto uma das atrizes descreve as etapas de preparar um chá e embaralha as cartas do *Tarot*, a outra arruma um dos bancos para as cartas. Elas colocam o Tarot sobre o banco e revelam três cartas. Conversando com alguém na plateia, as atrizes fazem afirmações como se estivessem fazendo previsões sobre os sonhos dessa pessoa. Nesse momento, inicia-se a parte final do espetáculo, cujo texto é de autoria de Lolita Goldschmidt. A última parte da apresentação narra a história de *Martin, o Pescador do Amor*, originalmente escrita para ser publicada em formato de livro. A atriz conta, de maneira poética, o nascimento de seu filho. Para essa produção específica, a história foi adaptada para ser contada em conjunto com uma animação de objetos em miniatura.

Ambas as atrizes compartilham a história de um passarinho, em Português e em Libras, simultaneamente, que tinha um sonho de nascer como menino. No entanto, segundo o conselho da bruxa, para que esse sonho pudesse se tornar realidade, o passarinho precisaria fazer a escolha certa dos pais, combinando som e poesia. Vale ressaltar que o uso de teatro de miniaturas confere à peça um tom intimista e aproxima os espectadores da história. A plateia pode identificar as personagens representadas na miniatura da bruxa, desvendar mais detalhes sobre a chaleira em seu chapéu e entender como esses elementos contribuem para a narrativa.

A busca por *Martin Pescador*, o passarinho que sonhava em nascer menino, tem início. Ele então escolhe sua mãe, uma mulher que aprecia a poesia. No entanto, a vida fez com que ela não percebesse mais o canto dos passarinhos. Como pai, Martin escolhe um homem que gosta de festas e música, mas não entende muito da

poesia da vida. Fazendo chover e ventar, o passarinho faz com que seus pais se encontrem e se apaixonem. Nessa parte, o espetáculo, além das línguas propostas, transforma os objetos cênicos em personagens que visualmente narram a história. Agora, a mãe, representada por uma xícara, e o pai, representado por uma pequena garrafa de água, encontram-se (a água é colocada na xícara, como em um chá).

A chuva provocada por Martin consiste em um punhado de *Achyrocline* que, ao ser agitado, faz com que suas folhinhas caiam na xícara. Quando eles começam a namorar (e a erva já está na xícara), é hora de cobrir e aguardar. A terceira carta de Tarot cobre a xícara (que agora contém a mistura para um chá). Nesse ponto do espetáculo, é possível estabelecer uma analogia entre o tempo de espera do chá e o tempo de uma gestação, ou seja, o tempo necessário para a água absorver as propriedades da erva e o tempo de desenvolvimento de uma criança no ventre da mãe.

Quando tudo está quase pronto para o nascimento de Martin, as miniaturas revelam um ovo, de onde emerge a cabeça de um menino. O medo de nascer menino e não poder mais voar desaparece, pois o personagem descobre que pode voar de outras maneiras. Após a narração dessa história, as bruxas se olham, recriam alguns dos movimentos da coreografia inicial do espetáculo e, finalmente, agradecem ao público espectador. Após o encerramento da apresentação, elas convidam todos os presentes para um chá, acompanhado de uma conversa para compartilhar impressões sobre a peça.

A CONCEPÇÃO DO ESPETÁCULO

O desejo de montar esse espetáculo surgiu da união dos anseios das atrizes: Kemi Zardo, que, terminando a formação em Letras-Libras, inquietava-se com a forma como a tradução para Libras vem desde então sendo feita em alguns espetáculos teatrais e

que, portanto, queria experimentar e propor algo diferente para isso; e Lolita Goldschmidt, que, além de se alimentar de inúmeras ideias cênicas, tinha o desejo de montar um novo espetáculo. A primeira conversa entre as atrizes aconteceu em 24 de novembro de 2018, quando Kemi apresentou sua vontade para Lolita, porque sabia que ela estava montando um monólogo e que essa experiência poderia ser feita, a princípio, em uma das cenas envolvidas. A ideia foi aceita e mais algumas conversas foram trocadas até o fim daquele ano. Em 8 de março de 2019, as atrizes se encontraram para começar o planejamento do espetáculo.

O que, no início, seria apenas uma cena bilíngue de um monólogo, que contava as vivências de Lolita enquanto comissária de bordo, passou a ser um espetáculo bilíngue (Libras-Português) que poderia ser apresentado em diferentes locais, e não apenas em espaços fechados ou teatros físicos específicos para apresentações (locais com estruturas e palco italiano²⁷, por exemplo). No final das contas, o espetáculo bilíngue acabou tendo um tema, uma duração e uma proposta diferente das que foram discutidas pelas atrizes entre si em novembro de 2018.

Nesse primeiro encontro presencial, Lolita mostrou algumas peças que fez em uma oficina de criação; também a animação de objetos em miniatura²⁸, que havia feito nas férias, cujo resultado a inspirou para montar um espetáculo. Lolita criou uma chaleira que tem um chapéu como base. Essa chaleira, por sua vez, era uma espécie de casa e que, ao abrir suas portas, revelava a casa de uma bruxa. Dentro da chaleira havia: uma mesinha com uma bola de cristal ao centro, uma cadeira, uma estante, um sapo, um passarinho, uma aranha, uma vassoura e uma bruxinha, que também tinha um

27 Estilo mais comum de palco para teatro em que existem três paredes que delimitam o espaço cênico, e a plateia ocupa o lugar da quarta parede.

28 Durante a oficina, a ideia de Lolita era empregar os objetos criados de modo a ilustrar um livro e usá-los na contação da história (o livro que conta a história do nascimento de seu primeiro filho).

chapéu em forma de chaleira. Se a chaleira fosse removida do topo do chapéu, revelava-se um ninho que aconchega um ovo. Dentro desse ovo, conforme já mencionado, saía a cabeça de um menino.

Depois de mostrar esses objetos e contar um pouco sobre a oficina, Lolita contou também que havia começado a pensar e produzir esse espetáculo, em que falaria sobre o tempo. Um espetáculo onde fosse possível usar esses objetos e unir, ainda, a história sobre o nascimento de seu filho. A ideia foi aceita e ali nascia então o espetáculo *O Tempo que Temos*. Nesse encontro foi determinado um calendário de ensaios, e Lolita comentou que uma parte dos figurinos já estava em produção, mas que seria preciso produzir o figurino da segunda personagem.

OS ENSAIOS

Foram inúmeros ensaios para chegar a um resultado. Nos três primeiros, dedicaram-se exclusivamente à pesquisa e à criação do texto. Vale a pena destacar o primeiro encontro, que ocorreu em 15 de março de 2019, quando escolheram a poesia do autor Manoel de Barros para abrir o espetáculo. Escolher a poesia foi, sem dúvida, um grande desafio. Inicialmente, a poesia foi traduzida à primeira vista a partir da leitura feita por Lolita do texto, mas o resultado ficou aquém do esperado, suscitando questionamentos sobre como mostrar em Libras as nuances e diferentes entonações aplicadas na narração em Português.

O primeiro ensaio dedicado à criação do espetáculo ocorreu em 16 de abril do mesmo ano e também é digno de destaque. Nesse dia, foi desenvolvida uma coreografia, também chamada de “partitura de movimentos”, com base em exercícios concebidos para representar as três etapas de preparação de um chá.

Durante os ensaios, foram realizados aquecimentos relacionados à prática de ioga, um tema frequente nas pesquisas de Lolita no teatro. Esses exercícios ajudaram a estabelecer a força necessária para as personagens, especialmente no que diz respeito ao olhar. Além disso, foi dada a tarefa pelo diretor de se criar uma instalação. Foi preciso pensar em uma cena dotada de força visual que respondesse às seguintes questões: (I) “E se eu fosse um passarinho?”; e (II) “Como deslocar-se num horizonte impossível?”

Durante o ensaio da tarde, em 03 de maio, ocorreu uma forte chuva em Porto Alegre. Começaram a criar sua instalação quando a sala em que estavam foi inundada pela chuva. Nesse momento, gravaram um vídeo na sala alagada, que serviu como instalação. No ensaio em 31 de maio do mesmo mês, após mostrarem o resultado para o diretor, a próxima tarefa foi pensar em como poderiam “inundar” o espaço cênico e, ao mesmo tempo, incorporar a ideia de um universo em expansão ao texto da peça. Dessa forma, buscaram expressar como o ser humano é diminuto diante da vastidão do universo, suas galáxias, planetas e espécies.

No ensaio de 12 de julho, tentaram encontrar uma maneira de criar a impressão de “inundar” o espaço sem o uso de água. Testaram o uso de sal grosso, mas logo perceberam que ele ficava preso no bico da chaleira. Consideraram também a possibilidade de usar pedras de aquário e areia colorida. Até aquele momento, a tradução para Libras da parte do texto que continha poesia era um desafio, embora já tivessem uma proposta de tradução pronta, elaborada em colaboração com o professor Sandro Rodrigues da Fonseca.

Para o ensaio da semana seguinte, que ocorreu em 19 de julho, havia uma proposta de encenação pronta para a primeira parte do espetáculo. No ensaio da semana seguinte, em 22 de julho, faltava apenas a parte da história contada com as cartas e a parte final da animação dos objetos em miniatura. A importância desse ensaio, em 22 de julho, foi que definiram a data de estreia da peça. No entanto,

o processo ainda gerava inseguranças, principalmente em relação à tradução para Libras, considerando todas as variações e nuances que a poesia e o texto do espetáculo apresentavam. Outro ponto que precisava ser revisado até a estreia era o uso da datilografia para a representação em Libras dos nomes científicos das ervas nomeadas em Português na peça.

A partir do ensaio de 01 de agosto, o diretor começou a marcar o espetáculo de forma mais efetiva. Intensificaram-se os ensaios até a data de estreia e, no dia 13 do mesmo mês, o último ensaio antes da estreia, contaram com a presença dos professores Sandro Rodrigues da Fonseca e Vinicius Martins Flores, que atuaram como consultores da tradução para Libras do texto do espetáculo. A presença dos professores permitiu ajustar alguns detalhes relacionados à língua e à interpretação dos sinais. De maneira geral, o *feedback* dos consultores foi valioso, e algumas soluções foram desenvolvidas em conjunto, como a solução de usar os sinais “NOME” + “CIÊNCIA” antes da soletração manual dos nomes das ervas. Assim, possibilitou-se uma contextualização das nomeações, bem como outras estratégias linguísticas e tradutórias.

A MOSTRA DE PROCESSO

Na tarde de 15 de agosto, elas apresentaram o espetáculo *O Tempo que Temos* para uma plateia de aproximadamente dez pessoas, resultado de um estudo de elaboração de teatro bilíngue (Português-Libras) que apresenta o texto de forma simultânea, tendo o TILS como parte da peça. Há uma grande diferença entre o resultado de um ensaio e o momento da apresentação. As falas, a marcação cênica, o figurino, a trilha sonora, os acessórios e adereços, e todos os outros elementos que compõem o espetáculo podem estar iguais ao que foi definido no ensaio, mas o ânimo, o nervosismo

e a adrenalina fazem toda a diferença no momento da estreia. E eles realmente fizeram a diferença.

Durante o espetáculo, foi possível refletir sobre as escolhas tradutórias realizadas, por exemplo. Sinais usados durante os ensaios acabaram mudando no momento da apresentação; expressões faciais se intensificaram e o olhar direto para a plateia se tornou muito mais presente, convidando os espectadores a participar daquele momento junto com eles.

Figura 1 – Mostra de Processo (15 de agosto de 2019)



Fonte: Acervo pessoal dos autores (2019). Crédito da imagem: Vinicius Martins Flores (2019).

O nervosismo pode ter sido intensificado quando um elemento foi acrescentado à apresentação: a presença de uma pessoa surda na plateia. Foi inevitável não buscar a direção do olhar dela, a atenção dela durante a apresentação. Tentou-se obter *feedback* em tempo real para garantir que o que estava sendo apresentado estava cumprindo sua finalidade de fato. Com exceção de alguns sinais que foram alterados do ensaio para o momento da mostra do processo, a peça se manteve conforme o esperado. No final da apresentação, as atrizes e o diretor serviram um chá e quiseram saber o que a plateia achou da peça.

O surdo que estava na plateia se emocionou, compartilhou suas impressões, destacou momentos marcantes e fez sugestões para ajustes na sinalização em outros momentos. O *feedback* espontâneo foi valioso, uma vez que apenas foi questionado sobre o que havia achado, e o retorno detalhado foi excelente. Isso proporcionou uma noção de quão eficaz foi a tradução do texto, quais ajustes cênicos eram necessários e se os figurinos estavam funcionando.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A criação e produção de espetáculos bilíngues (Libras-Português) é uma forma importante de inclusão e valorização da Língua Brasileira de Sinais na esfera artística. A Lei Brasileira de Inclusão tem sido um importante instrumento para garantir o acesso de pessoas surdas aos espetáculos teatrais, e a presença de tradutores/intérpretes de Libras é fundamental para a efetivação desse direito. Além disso, a criação de espetáculos bilíngues requer um trabalho conjunto e colaborativo entre artistas e TILS, com o objetivo de garantir a qualidade artística e a acessibilidade comunicativa para todos os públicos. Por fim, é importante destacar que a produção de espetáculos bilíngues é uma forma de valorizar a diversidade cultural e linguística do país, promovendo a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

FOMIN, Carolina Fernandes Rodrigues. **O tradutor intérprete de libras no teatro: a construção de sentidos a partir de enunciados cênicos**. 2018. 250 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUCSP, São Paulo, 2018.

FRISHBERG, N. **Interpreteting: an introduction**. Alexandria, VA: RID Publications, 1990.

KLAMT, M. M. **Sonoridade visual na sinalização artística em língua brasileira de sinais**. 2018. Tese (Doutorado) – Programa de Linguística, UFSC, Florianópolis, 2018.

LADD, Paddy. **Em Busca da Surdidade I**. Colonização dos Surdos. Trad. Mariani Martini. Lisboa: Surd'Universo, 2013.

LADD, Paddy. **Understanding Deaf Culture – In Search of Deafhood**. Clevedon; Buffalo; Toronto; Sydney: Multilingual Matters, 2003. 502 p.

LAS BRUJAS CIA DE TEATRO. **Las brujas cia de teatro** [s.d]. Histórico do grupo. Disponível em: <http://lasbrujasciadeteatro.blogspot.com/p/historico-do-grupo.html>. Acesso em: 07 set. 2023.

MAGALDI, Sábado. **Iniciação ao Teatro**. 5. ed. Porto Alegre: Editora Ática, 1994.

MEDEIROS, Jonatas; CAMARGO, Octávio. Apontamentos sobre a tradução intersemiótica da obra Giacomo Joyce para o Teatro em Língua Brasileira de Sinais. *In*: RIGO, Natália R. **Textos e Contextos Artísticos e Literários**: tradução e interpretação em Libras. Volume II. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2020.

PEREIRA, Maria Cristina Pires. Interpretação interlíngua: as especificidades da interpretação de língua de sinais. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 1, n. 21, p. 135-156, nov. 2008. ISSN 2175-7968. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2008v1n21p135/7587>. Acesso em: 15 out. 2023.

PEREIRA, Maria Cristina Pires. Reflexões sobre a tipologia da interpretação de línguas de sinais. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 46-77, out. 2015. ISSN 2175-7968. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p46/30708>. Acesso em: 15 out. 2023.

QUADROS, Ronice Muller de. O bi do bilingüismo na educação de surdos. *In*: FERNANDES, Eulalia (Org.). **Surdez e bilingüismo**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, v. 1, p. 26-36.

RIGO, Natália Schleder. Reflexões sobre o contexto artístico-cultural de atuação do tradutor-intérprete de Língua de Sinais. **Revista Guará**, Goiânia, v. 8, n. 1, p. 31-41, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://revistas.pucgoias.edu.br/index.php/guara/article/view/6466>. Acesso em: 15 out. 2023.

RIGO, Natália Schleder. **Tradução de Canções de LP para LSB**: identificando e comparando recursos tradutórios empregados por sinalizantes surdos e ouvintes. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/122839/PGET0179-D.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 out. 2023.

RODRIGUES, C. H.; BEER, H. Os estudos da tradução e da interpretação de língua de sinais: novo campo disciplinar emergente? **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. especial 2, p. 17-45, jul./dez. 2015.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Ana Cláudia Fagundes Antunes

Mestra da Tecnologia Digital. Professora de Libras da Universidade Federal do Pampa.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7082296865041644>

E-mail: anaantunes@unipampa.edu.br

Ana Luiza Paganelli Caldas

Doutora em Educação. Professora de Libras do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5230731551227236>

E-mail: anacrespa2012@gmail.com

Ana Paula da Silva Moreira

Especialista em Neuropsicopedagogia. Professora de Libras do Centro Universitário da Região da Campanha.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0211983360573275>

E-mail: anamoreira@urcamp.edu.br

Angela Nediane dos Santos

Doutora em Educação. Professora de Libras e do Curso de Letras Libras/Literatura Surda da Universidade Federal de Pelotas. Pesquisadora do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2329619753972869>

E-mail: angelanediane@gmail.com

Aryane Santos Nogueira

Doutora em Linguística Aplicada na área de Multiculturalismo, Plurilinguismo e Educação Bilingue pela Universidade Estadual de Campinas. Pesquisadora e professora de "Libras e Educação de Surdos" da Universidade Estadual de Campinas na Faculdade de Educação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8811967880218298>

E-mail: aryane@unicamp.br

Bruna da Silva Branco

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0041041727450584>

E-mail: bbrunabranco@gmail.com

Bruna Fagundes Antunes Alberton

Doutora em Educação. Professora de Libras do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisadora do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5713555107482577>

E-mail: brunafantunes@gmail.com

Carolina Hessel Silveira

Doutora em Educação. Professora do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisadora do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7130771327480149>

E-mail: cahessil12@gmail.com

Danilo da Silva Knapik

Doutor em Educação. Docente do Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3304842312737793>

E-mail: dansknapik@gmail.com

Emiliana Faria Rosa

Doutora em Linguística. Professora de Libras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1899263994075291>

E-mail: emilianarosa@gmail.com

Franciele Torani de Camargo

Mestranda na linha de Estudos Culturais em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora bilíngue (Libras e Português) de Biologia e Química da Escola Estadual Especial de Ensino Médio Helen Keller.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1324156565603829>

E-mail: biologafran85@gmail.com

Graciele Marjana Kraemer

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Estudos Especializados e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Líder do Grupo de Estudos em Desigualdades, Inclusão e Políticas Educacionais (GEDIPE/UFRGS/CNPq). Pesquisadora do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5002662037058558>

E-mail: graciele.kraemer@gmail.com

Greice Guterres Brum

Aluna do Curso Técnico em Tradução e Interpretação de Libras pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Alvorada.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9865788239009873>

E-mail: greice.brum.aluno@alvorada.ifrs.edu.br

Helene Schroeder Sanderson

Mestra em Educação. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria. Professora de Libras da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Pesquisadora do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5880699002791325>

E-mail: helene.sanderson@gmail.com

Jerlan Pereira Batista

Doutorando em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4253586066749582>

E-mail: jerlanbatista@gmail.com

José Affonso Tavares Silva

Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Sergipe. Professor de Libras da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0400134115799231>

E-mail: affonso_tavares92@hotmail.com

Juliana de Oliveira Pokorski

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Estudos Especializados da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Líder do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9225756128628649>

E-mail: juliana.pokorski@gmail.com

Kemi Oshiro Zardo

Especialista em Tradução Audiovisual Acessível/ Legendagem para Surdos. Tradutora e Intérprete de Libras e audiodescritora.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6612013436748324>

E-mail: kemioshiro@gmail.com

Luciana Rodrigues de Medeiros

Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul com pós-graduação em Gestão Ambiental.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1932750859032888>

E-mail: luu_medeiros@hotmail.com

Luciane Bresciani Lopes

Mestra em Educação. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professora do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisadora do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3717768082453704>

E-mail: lbresciani@gmail.com

Marcia Lise Lunardi-Lazzarin

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Pesquisadora do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1361785565182358>

E-mail: lunazza@gmail.com

Márcia Regina Nepomuceno dos Santos Oliveira

Mestre em Educação. Frequentou o Programa de Estágio Docente junto à Pró-Reitoria de Pós-Graduação na disciplina de 'Libras e educação de surdos' na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas em dois semestres. Professora Bilingue da Prefeitura Municipal de Campinas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1457838960081095>

E-mail: marcianepomuc@gmail.com

Nelson Goettert

Doutor em Letras. Professor do Departamento de Língua Moderna do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5170751390824853>

E-mail: nelsongoettert71@gmail.com

Renata Ohlson Heinzelmann

Doutora em Educação. Professora na área de Estudos Surdos no Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Alvorada. Pesquisadora do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8367793533741936>

E-mail: renata.heinzel@alvorada.ifrs.edu.br

Rubia Denise Islabão Aires

Doutoranda em Educação. Tradutora e Intérprete de Libras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/211292223342558>

E-mail: rubia.aires@hotmail.com

Sandro Rodrigues da Fonseca

Doutor em Letras. Professor de Morfossintaxe e Semântica da Libras do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5864102450030905>

E-mail: sandrofnc@gmail.com

Tatiana Bolivar Lebedeff

Doutora em Psicologia do Desenvolvimento. Professora de Libras e do Curso de Letras Libras/Literatura Surda da Universidade Federal de Pelotas. Pesquisadora do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0081286250806899>

E-mail: tblebedeff@gmail.com

Vinicius Martins Flores

Doutor em Letras. Professor de Tradução e Interpretação do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7217654228341536>

E-mail: viniciusmartinsf@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

acessibilidade 13, 24, 26, 31, 32, 41, 73, 81, 130, 131, 132, 134, 135, 137, 191, 201, 228, 229, 237, 275

acesso 26, 31, 32, 68, 72, 77, 80, 81, 102, 106, 127, 131, 137, 168, 171, 175, 176, 203, 218, 228, 230, 236, 264, 265, 275

aprender 26, 28, 42, 73, 74, 76, 87, 91, 98, 106, 107, 109, 156, 157, 163, 213, 214, 215, 216, 223, 229, 240, 259

aprendizagem 17, 21, 27, 29, 35, 75, 78, 98, 115, 129, 134, 142, 148, 155, 161, 162, 163, 166, 177, 194, 197, 198, 199, 200, 201, 208, 212, 215, 220, 222, 229, 230, 235, 236, 239, 244

C

compreensão 14, 21, 51, 55, 80, 87, 112, 130, 144, 172, 187, 188, 189, 191, 199, 200, 203, 204, 211, 215, 246, 247, 250, 254, 256, 257, 258, 262, 265

comunicação 12, 21, 22, 26, 40, 42, 43, 45, 55, 57, 59, 62, 71, 74, 78, 90, 94, 95, 96, 128, 134, 154, 156, 157, 181, 182, 186, 191, 200, 203, 206, 212, 213, 214, 218, 219, 221, 229, 264

comunidade surda 17, 18, 25, 26, 30, 31, 39, 41, 54, 55, 56, 67, 68, 71, 72, 73, 81, 88, 90, 91, 94, 95, 96, 102, 105, 106, 112, 117, 118, 119, 125, 128, 129, 132, 154, 157, 159, 174, 175, 181, 182, 186, 190, 192, 205, 211, 217, 220, 223

conhecimento 17, 18, 22, 26, 34, 40, 45, 49, 76, 77, 80, 84, 86, 87, 90, 95, 98, 105, 106, 108, 129, 154, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 171, 172, 175, 186, 190, 199, 261

cultura 13, 14, 15, 19, 20, 22, 23, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 39, 40, 41, 42, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 56, 70, 72, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 99, 100, 114, 117, 119, 123, 128, 132, 136, 137, 140, 141, 146, 151, 154, 157, 161, 173, 174, 206, 211, 223, 224, 229, 231, 264

culturas 16, 20, 22, 31, 33, 34, 37, 55, 56, 61, 63, 68, 84, 85, 87, 88, 94, 98, 118, 211, 212

cultura surda 14, 20, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 39, 48, 49, 54, 56, 72, 88, 90, 92, 93, 117, 157, 223, 224, 229, 231

curso de graduação 154, 155, 156, 158, 159, 162, 184, 226

D

diálogo 20, 50, 179, 201, 202, 240

diferença 29, 36, 37, 48, 49, 50, 52, 55, 57, 61, 76, 87, 90, 92, 94, 99, 100, 133, 139, 140, 142, 146, 147, 149, 150, 160, 221, 222, 228, 230, 273, 274

direitos 39, 43, 46, 66, 68, 71, 88, 103, 111, 112, 118, 123, 154, 174, 175, 264

disciplina 12, 13, 40, 66, 67, 74, 84, 85, 86, 154, 155, 156, 158, 159, 161, 162, 172, 184, 186, 188, 195, 196, 197, 198, 202, 206, 207, 209, 215, 222, 226, 227, 232, 234, 235, 237, 241, 282

docentes 13, 65, 67, 68, 69, 70, 73, 78, 80, 81, 82, 83, 148, 180, 205

E

educação 13, 15, 16, 18, 19, 20, 26, 28, 29, 32, 33, 34, 36, 37, 40, 41, 42, 44, 48, 50, 51, 52, 67, 68, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 80, 81, 82, 83, 93, 99, 100, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 112, 115, 116, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 137, 138, 140, 141, 142, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 158, 172, 174, 177, 179, 186, 187, 191, 198, 201, 206, 225, 227, 228, 240, 241, 242, 243, 244, 246, 259, 261, 262, 277, 282

educação bilíngue 29, 67, 73, 77, 81, 140, 141, 147, 148, 149, 150, 151, 172, 186, 187, 206, 228, 240

educação de surdos 16, 18, 19, 20, 34, 36, 37, 44, 48, 52, 71, 80, 106, 123, 124, 128, 129, 130, 132, 133, 137, 138, 141, 142, 147, 150, 225, 227, 241, 242, 243, 244, 246, 259, 261, 262, 277, 282

ensino remoto 239

Ensino Superior 12, 65, 67, 68, 78, 80, 83, 127, 128, 129, 131, 154, 158, 195, 206, 207, 226, 229, 242

escola de surdos 17, 18, 23, 24, 28, 30, 33, 35, 76, 101, 102, 114, 118, 125, 188

escrita de sinais 73, 179, 180, 181, 183, 187, 188, 189, 190, 191, 192
estudante ouvinte 154, 155, 156, 157, 162

experiência 12, 21, 28, 30, 37, 40, 44, 45, 47, 54, 55, 56, 57, 63, 66, 71, 72, 74, 79, 89, 90, 93, 110, 118, 130, 135, 138, 186, 209, 216, 219, 221, 223, 231, 232, 239, 240, 270

experiência visual 21, 28, 40, 54, 55, 56, 66, 89, 90, 93, 219, 221

F

família 44, 45, 56, 59, 63, 72, 76, 77, 92, 107, 108, 112, 130, 135, 157, 201

formação de professores 66, 156, 195, 207, 229, 232, 259

G

graduação 13, 37, 69, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 154, 155, 156, 158, 159, 161, 162, 184, 193, 202, 226, 280, 281

H

história 13, 15, 24, 66, 67, 68, 70, 71, 78, 82, 110, 116, 118, 122, 123, 125, 202, 212, 228, 230, 231, 237, 238, 251, 267, 268, 269, 270, 271, 272

I

identidade 13, 15, 18, 25, 30, 34, 36, 39, 40, 51, 52, 56, 63, 75, 77, 78, 87, 88, 91, 92, 93, 95, 97, 99, 114, 119, 123, 128, 146, 161, 171, 186, 195, 228

identidades 16, 20, 34, 48, 67, 68, 77, 84, 85, 90, 91, 92, 93, 98, 100, 118, 146

idoso 46, 49, 50, 51

importância 12, 13, 14, 17, 22, 24, 31, 32, 33, 40, 43, 52, 59, 72, 81, 89, 92, 93, 98, 118, 137, 143, 161, 179, 200, 211, 212, 214, 215, 221, 232, 242, 259, 265, 272

inclusão 73, 76, 81, 129, 131, 134, 138, 151, 154, 161, 191, 275

informação 18, 21, 22, 31, 33, 58, 92, 96, 180, 198, 218, 220, 228, 229, 233, 249

interculturalidade 16, 20, 22, 23, 29, 33, 34, 35, 37, 151

L

libras 131, 137, 152, 156, 163, 168, 192, 197, 201, 220, 240, 262, 276

Língua Brasileira de Sinais 12, 13, 26, 28, 52, 66, 94, 154, 155, 163, 165, 172, 180, 181, 183, 192, 193, 195, 199, 226, 227, 243, 260, 264, 275, 276, 277

língua de sinais 12, 13, 20, 26, 28, 29, 35, 37, 39, 40, 41, 45, 47, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 66, 70, 71, 72, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 102, 105, 106, 107, 108, 109, 112, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 128, 131, 134, 135, 143, 147, 156, 157, 158, 159, 163, 166, 168, 171, 172, 173, 175, 176, 185, 187, 190, 191, 193, 212, 214, 215, 216, 218, 219, 220, 223, 227, 228, 229, 230, 231, 236, 243, 245, 264, 265, 277

linguagem 32, 55, 91, 93, 94, 95, 97, 104, 105, 106, 110, 130, 171, 179, 183, 196, 198, 208, 234, 246, 253

língua portuguesa 60, 147, 181, 182, 262

línguas de sinais 96, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 165, 166, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 183, 191, 195, 197, 214, 215, 228, 262, 277

linguísticas 17, 56, 67, 88, 92, 97, 112, 132, 137, 140, 154, 155, 158, 177, 182, 195, 196, 197, 199, 200, 206, 265, 273

M

metodologia 74, 85, 155, 168, 197, 198, 199, 207

N

narrativas 23, 33, 44, 48, 51, 57, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 78, 81, 82, 83, 91, 116, 200, 201, 203, 211, 229, 231, 234, 239, 243, 250, 251, 252, 253

normalização 19, 91, 139, 140, 141, 142, 146, 147, 149, 150, 151

P

pandemia 41, 69, 168, 226, 234, 239, 240

Pedagogia 19, 21, 35, 73, 100, 226, 242

pesquisa 13, 23, 40, 46, 69, 71, 73, 77, 80, 99, 114, 140, 142, 143, 144, 145, 155, 161, 162, 166, 175, 179, 180, 186, 187, 191, 192, 196, 197, 201, 202, 204, 205, 206, 207, 211, 242, 243, 244, 245, 248, 250, 251, 257, 258, 260, 265, 271

professores 13, 17, 21, 23, 26, 29, 32, 33, 35, 42, 44, 45, 52, 62, 66, 67, 73, 78, 80, 104, 106, 107, 114, 116, 117, 120, 121, 124, 128, 131, 132, 134, 135, 154, 156, 178, 179, 180, 186, 187, 190, 191, 195, 196, 199, 202, 205, 206, 207, 226, 229, 232, 239, 242, 244, 259, 260, 273

professores surdos 23, 26, 29, 32, 67, 73, 78, 80, 106, 114, 116, 117, 120, 128, 180, 206

R

recursos 21, 27, 29, 33, 45, 77, 131, 225, 228, 232, 239, 241, 242, 243, 244, 253, 254, 261, 262, 277

S

sala de aula 24, 31, 35, 77, 85, 86, 98, 134, 135, 142, 143, 158, 161, 165, 171, 180, 196, 197, 204, 210, 211, 212, 214, 215, 219, 220, 259, 261

social 31, 32, 33, 42, 48, 50, 51, 75, 81, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 119, 129, 136, 137, 138, 141, 146, 147, 148, 171, 206, 215, 220, 228, 234, 246

surdez 25, 32, 36, 41, 42, 48, 51, 52, 57, 59, 62, 66, 79, 97, 100, 103, 128, 132, 134, 140, 147, 149, 163, 222, 240

surdos 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 85, 86, 87, 90, 91, 92, 93, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 157, 158, 159, 165, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 179, 180, 186, 187, 188, 191, 193, 195, 202, 205, 206, 212, 214, 215, 216, 217, 219, 220, 221, 222, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 236, 237, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 250, 251, 253, 254, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 264, 265, 277, 282

U

universidade 67, 73, 77, 78, 79, 80, 85, 129, 130, 133, 134, 135, 136, 184, 203, 242

www.PIMENTACULTURAL.com

APRENDER, DEBATER E PRATICAR

temáticas para a disciplina
de Língua Brasileira
de Sinais no Ensino Superior