

ORGANIZADOR:
Carlos Roberto de Oliveira Lima



EDUCAÇÃO
DE SURDOS:
**TENSÕES E SABERES
EDUCACIONAIS EM DEBATE**

ORGANIZADOR:
Carlos Roberto de Oliveira Lima



EDUCAÇÃO
DE SURDOS:
**TENSÕES E SABERES
EDUCACIONAIS EM DEBATE**



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

Reitor

Marcelo Augusto Santos Turine

Vice-Reitora

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Obra aprovada pelo

CONSELHO EDITORIAL DA UFMS

RESOLUÇÃO Nº 182-COED/AGECOM/UFMS.

DE 17 DE MARÇO DE 2023

Conselho Editorial

Rose Mara Pinheiro (presidente)

Adriane Angélica Farias Santos Lopes de Queiroz

Andrés Batista Cheung

Alessandra Regina Borgo

Delasnieve Miranda Daspert de Souza

Elizabete Aparecida Marques

Fabio Oliveira Roque

Maria Lúgia Rodrigues Macedo

William Teixeira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Diretoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Educação de surdos [recurso eletrônico]: tensões e saberes educacionais em debate / organizador:
Carlos Roberto de Oliveira Lima. -- Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2023.
235 p. : il. (algumas color.).

Dados de acesso: <https://repositorio.ufms.br>
Inclui bibliografias.
ISBN 978-85-7613-618-7

1. Surdos – Educação. 2. Estudantes surdos. 3. Língua de sinais – Tradução. 4. ELiS (Escrita da Língua de Sinais). 5. Língua brasileira de sinais I. Lima, Carlos Roberto de Oliveira.

CDD (23) 371.912

Bibliotecária responsável: Tânia Regina de Brito – CRB 1/2.395

ORGANIZADOR
Carlos Roberto de Oliveira Lima

EDUCAÇÃO
DE SURDOS:
TENSÕES E SABERES
EDUCACIONAIS EM DEBATE

Campo Grande - MS
2023

 editora
UFMS

© **do autor:**

Carlos Roberto de Oliveira Lima

1ª edição: 2023

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica

TIS Publicidade e Propaganda

Revisão

A revisão linguística e ortográfica
é de responsabilidade dos autores

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

Direitos exclusivos para esta edição



Secretaria da Editora UFMS - SEDIT/AGECOM/UFMS

Av. Costa e Silva, s/nº - Bairro Universitário
Campo Grande - MS, 79070-900
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Fone: (67) 3345-7203
e-mail: sedit.agecom@ufms.br

Editora associada à



ISBN: 978-85-7613-618-7

Versão digital: março de 2023

AGRADECIMENTOS

Não se imagina o desafio de organizar uma obra, até que se principie a fazê-lo. Quando o percurso se iniciou, não passava de uma ideia – quase utopia. Era dezembro de 2021 quando decidi conversar com os demais colegas que partilham trilhas acadêmicas acerca da educação de surdos em nossos dias. Fiz o convite para cada um e, prontamente, aceitaram integrar o percurso que, agora, se encontra consolidado.

Assim, preciso iniciar este agradecimento com uma menção a cada autor e autora que contribuiu com seus pensamentos, inquietações e ânsias de movimentar as águas que transpassam a educação de sujeitos surdos. A Michelle Souza Mussato, pelo carinho, paciência e dedicação. Ao Jonatas Rodrigues Medeiros que, com tanto afeto, tem acalentado este projeto com sua – necessária – pesquisa em prol do registro em vídeolibras. A Sheyla Cristina Araujo Matoso pela paciência e atenção dedicada a todos os meus pedidos durante o processo de construção da obra.

A Gabriela Lima Hinoue, Carina Elisabeth Maciel e Karine Albuquerque de Negreiros por estarem completamente disponíveis para sanar minhas dúvidas e meus pedidos de apoio. Aos queridos Gabriel Silva Xavier Nascimento e José Raimundo Rodrigues que, mesmo sem um encontro presencial, são pessoas mais que especiais neste percurso. E, por fim, a Katicilayne Roberta de Alcântara e Antônio Firmino de Oliveira Neto pela preocupação e espontaneidade atribuídas no dia a dia em prol desta organização.

Este trabalho foi realizado com apoio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/MEC – Brasil, portanto, registro um agradecimento especial à instituição que, por meio do Edital AGE-COM nº 01/2021, tornou a existência desta obra possível.

Registro ainda um agradecimento especial a todos os surdos e surdas que contribuíram com as pesquisas individuais existentes em alguns dos capítulos desta obra. Aos surdos indígenas. Surdos Oralizados. Surdos Implantados. Surdos Sinalizantes e a toda diferença inscrita na singularidade do que é ser sujeito surdo em nossos dias.

Gratidão.

PREFÁCIO

“Quem anda no trilho é trem de ferro. Sou água que corre entre as pedras - liberdade caça jeito

(Manuel de Barros, 2001))

Um livro, várias vidas, inúmeras histórias e muitas mãos. É assim que nasce esta obra. Toda produção é cercada por muitas subjetividades, caminhos e descaminhos, nascimentos e renascimentos. Escrever é uma arte. Um trabalho árduo de construção e desconstrução que, muitas vezes, exige de nós um esforço maior do que acreditávamos ser capazes.

Gosto de fazer a relação da construção do saber como uma travessia por um caminho longo e desconhecido. Quando caminhamos em um lugar novo, é natural sermos tomados por sentimentos como o medo e a ansiedade, entretanto, a vontade de chegar ao fim é o combustível que nos motiva. Contudo, deixo claro a você, leitor, desde o início, que este caminho não tem volta.

Quanto mais avançamos na esfera do conhecimento, mais desejosos por saber ficamos. Este caminho exige de nós olhares atentos, visto que, ao iniciarmos esta caminhada, seremos mergulhados em uma atmosfera que inebria nossos pensamentos, conduz nossa postura diante do mundo, e seremos acometidos pela ânsia de buscarmos sempre mais. A cada experiência vivida, cada descoberta realizada, o desejo do compartilhamento dos saberes será inevitável.

Discutir questões sobre educação de surdos é adentrar em um caminho arriscado, vasto e sinuoso. Nele existem diversos obstáculos e entraves que podem causar, como muito bem consta no nome desta publicação, algumas tensões. Todavia, vivemos cercados diariamente por

novos desafios, em que, mesmo com a legitimação no campo dos direitos humanos e com a desconstrução de alguns paradigmas, ainda precisamos discutir questões como equidade no que tange aos sujeitos surdos, na luta para que efetivamente existam condições reais por meio das quais a cidadania dessas pessoas não seja restringida.

Deste modo, este manuscrito cumpre notavelmente seu papel, de levar informações para população, sendo esta condição básica para o exercício da cidadania. Estar informado é um direito de todos. Logo, o acesso livre e autônomo às informações variadas é inerente à condição de vida em sociedade. Por meio desta obra, cria-se um espaço para discussão da temática, proporcionando, assim, uma maior conscientização sobre direitos sociais e civis. Essa conscientização, quando acontece de forma coletiva, promove ações de inclusão.

A participação da comunidade surda nestes textos é de suma importância, proporcionando ao leitor a oportunidade de adentrar nas arenas de debates públicos destes dois mundos (surdo e ouvinte), fornecendo os instrumentos de participação, dando a possibilidade de cada cidadão analisar a respeito da importância do seu envolvimento nas questões políticas.

Bobbio (1986) relata que é preciso dilatar os espaços de participação popular para que seja compreendida como um processo proveniente do cotidiano do indivíduo, garantindo o aumento da qualidade dos espaços democráticos. Vale frisar que o problema fundamental em relação aos direitos dos homens, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas de protegê-los, garanti-los (BOBBIO, 2004). Trata-se de um problema não filosófico, mas político.

Questões de extrema pertinência são abordadas em sete capítulos que compõem este exemplar, e versam de temáticas distintas que compõem este universo educacional dos surdos como: políticas linguísticas,

formação de subjetividade surda, traduções intersemióticas, estudos linguísticos da Libras, escrita surda, filosofia e surdez, acessibilidade linguística e tantos outros assuntos que estão condicionados a estas discussões.

Sendo assim, sugiro que se organize para começar esta caminhada. Prepare os equipamentos necessários, organize um tempo para realizar esta travessia com calma, para que aproveite cada etapa, observando, analisando, construindo/desconstruindo pensamentos e ideias. Respire fundo e dê o primeiro passo.

O caminho é longo? Não nego. Entretanto, dar passos na direção que se anseia já é chegar. Desejo que você, leitor, possa fazer uma linda caminhada pelos saberes encontrados neste livro. Que os conhecimentos te façam mais desejoso de buscar cada vez mais, e que contribuam com o itinerário de seu florescer acadêmico e pessoal. Acredito piamente que estes capítulos possam ser um instrumento profícuo na busca pela promoção da inclusão social, na busca, como disse Rosa Luxemburgo, “por um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres”. Estimo uma excelente travessia.

Mariana Dézinho

Dra. em Educação

Professora da Universidade Federal da Grande Dourados

Referências

BARROS, Manuel. **Matéria de poesia**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

APRESENTAÇÃO

Precisamos ter a coragem de rasgar o falso céu deste mundo artificial e mergulhar no caos, por mais estranho, feio e assustador que ele possa parecer. Fazer a experiência do estranhamento, do perder-se de si mesmo, do mergulho na multiplicidade, longe de hierarquias, certezas, controles; abrir-se para as delícias do desconhecido, ter a coragem de ousar.

(Silvio Donizetti de Oliveira Gallo, 2007)

Iniciar a apresentação desta obra exigiu um *ato de pensar* acerca do modo mais adequado de assim o fazê-lo. Meu intento inicial era discorrer sobre o processo de criação e composição dos textos que compõem essa organização, porém pareceu que, antes, preciso mencionar a existência de um caos. E este caos é aquele que Sílvio Gallo, de forma tão certa, traz em suas linhas.

Quando penso no caos, penso em um modo de escape, tentativas de rotas alternativas, linhas de fuga que desconstrua aqueles elementos dados como naturais e inquestionáveis. A instauração do caos, me remete a um “aventurar-se” sabendo que os planos podem ser mudados a qualquer instante, sem um aviso prévio. Assim, a simples menção da possibilidade de instauração do caos se torna suficiente para pensar a seguinte questão: quem tem medo do caos?

Tem medo do caos aqueles que acreditam na unidade das ideias, dos conceitos, das verdades, dos fatos e discursos. Tem medo do caos aqueles que tingem o céu de rosa e acreditam permanecer na essência da

paz. Estes, que possuem medo do caos, preferem permanecer da forma como estão. Evitam externar as tensões e decidem guardá-las para si. Encaram os acontecimentos do modo como sempre foi e se agarram a esta necessidade de monotonia. Mudar significa a possibilidade de instaurar o desconhecido. Logo, é perdida a segurança das escolhas feitas.

Deleuze e Guattari (1992) aduzem que fugir do caos acarreta a aceitação da ignorância, pois, apenas esta, a ignorância, pode nos dar a sensação de uma determinada segurança, portanto, é preciso coragem para olhar o caos nos olhos. Encará-lo de frente e entrar com os dois pés nas novas possibilidades. Como pontuou Gallo, aceitar transitar pelo caos é rasgar o falso céu deste mundo artificial e pintado de rosa. É estranhar, se perder, não ter controle, nem certezas, é ter a coragem de ousar. Acredito que é esse caos que cada um dos autores procurou percorrer em suas linhas escritas. É este caos que movimentou a inquietação das pesquisas que seguem. E, por isso, precisava iniciar caracterizando o caos que tanto produz.

Acredito eu, a inquietação (leia-se o caos interno) destes autores, ao transbordarem de si acerca da pauta da educação de surdos em nossos dias, foi a força motriz geradora deste necessário material que, agora, se encontra sendo apreciado por você, que também acredita na potência do caos.

O título da obra *Educação de Surdos: tensões e saberes educacionais em debate* facilmente poderia ser lido da seguinte forma: Educação de Surdos: o caos dos saberes educacionais em debate. E, digo isso, pois há nos capítulos desta obra um embate de olhos nos olhos com este caos produtor de pensamento, com essa necessidade de olhar para a diferença surda e entendê-la como única em cada sujeito. Singular até mesmo dentro da própria surdez.

No primeiro capítulo, *O dispositivo escolar n(a manutenção d) o ideário da identidade e língua nacional: objetivação de corpos (indígenas, surdos*

e surdos-indígenas) em políticas de língua, sob autoria de Michelle Souza Mussato, percebemos uma identificação dos jogos de produção de subjetividades por intermédio do processo político educacional. Apoiada em Michel Foucault, a autora se faz valer de dois documentos educacionais, a saber: o Plano Nacional de Educação (PNE), vigente de 2014 a 2024, bem como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 para caracterizar processos de normalização e normatização linguística e sociocultural de sujeitos surdos-indígenas, buscando identificar como o governo e a escola preocupam-se com a subjetividade dos sujeitos, suas nuances identitárias/identificatórias, culturais etc., atendo-se à preocupação com a educação escolar do surdo-indígena e seus (não) efeitos de sentido.

No segundo capítulo, *Os dispositivos pedagógicos e as problematizações acerca da formação de subjetividades surdas no ensino superior*, de autoria de Carlos Roberto de Oliveira Lima, o mesmo que estabelece este diálogo em ritmo caótico com vocês, leitores, percebemos um questionamento que vai em direção de um olhar para os sujeitos surdos dentro de uma instituição educacional de nível superior materializada na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). A proposta da pesquisa baseada nas produções foucaultianas e nos Estudos Surdos em Educação busca compreender nas percepções de um grupo de discentes surdos o processo de subjetivação no âmbito da referida instituição, procurando entender como os discursos de tais acadêmicos sobre si mesmos são construídos e edificados a partir das cinco dimensões da experiência de si propostas por Larrosa (1994).

No terceiro capítulo, *Análise de tradução intersemiótica em Libras: descrevendo aspectos do texto acadêmico*, sob autoria de Jonatas Rodrigues Meireiros, há uma nova entrada no universo do caos e, desta vez, a partir da análise de uma produção discursiva em Libras materializada na tradução da obra *A Identidade cultural na pós-modernidade*, de Stuart Hall. Desta for-

ma, o autor busca descrever as especificidades deste gênero de tradução a partir de uma fundamentação teórica ancorada nos estudos de Gêneros Textuais em Diálogo com os Estudos da Tradução em Língua de Sinais.

O quarto capítulo, *A Língua Brasileira de Sinais e a análise da conversação: contribuições para os estudos linguísticos*, sob autoria de Sheyla Cristina Araujo Matoso, por meio de pesquisas bibliográficas, busca elaborar uma breve explanação acerca da relevância dos estudos que abarquem a Língua Brasileira de Sinais em uso, na interação sinalizada. Baseada nos conceitos da Análise da Conversação e dos Estudos Linguísticos, a autora toma como norte estudos que abordam a análise e descrição de elementos linguísticos da Libras, sendo quatro materiais coletados que discutem esta temática por intermédio de uma análise descritiva – dentro do campo da Análise da Conversação.

O quinto capítulo, *A escrita de alunos surdos: características e construções das produções acadêmicas*, de autoria de Gabriela Lima Hinoue, Carina Elisabeth Maciel e Karine Albuquerque de Negreiros, busca elucidar o que as teses e dissertações vêm afirmando acerca da escrita de alunos surdos na educação básica, em uma perspectiva Vygotskiana. Com isso, evidenciam em suas linhas possíveis características da escrita da língua portuguesa adquirida por alunos surdos da educação básica que têm a Libras como primeira língua.

No sexto capítulo, *“Sim, eu estou aqui!”: ser surdo e existir numa experiência do “filosofar” por meio da interpretação simultânea Língua Portuguesa-Libras*, sob autoria de Gabriel Silva Xavier Nascimento e José Raimundo Rodrigues, encontramos um debate cuja base é o caos proposto pelo ato de filosofar na diferença, de problematizar a existência e a própria liberdade. Os autores convidam para uma “busca de sentido” com um aluno surdo que participa de aulas de Filosofia e que conta com a presença de intérprete de Libras.

No sétimo capítulo, *A acessibilidade linguística para surdos na atualidade: discussões sobre o lugar ideológico da atuação do TILS*, sob autoria de Katicilayne Roberta de Alcântara e Antônio Firmino de Oliveira Neto, deparamo-nos com o caos instaurado pelas barreiras comunicacionais que os sujeitos surdos encontram na esfera cultural. Caracterizado como um ensaio teórico-metodológico-bibliográfico, os autores buscam evidenciar como a sociedade governa a pessoa surda em um modelo hegemônico ouvinte, e como esses sujeitos surdos resistem na sua diferença linguística e cultural.

As possibilidades de discussões que estas pesquisas apresentam não estão esgotadas. Aqui, unicamente, buscamos acoplar e submeter estes vários momentos de caos em uma ordem determinada para deixar sua marca, suas nuances, de alguma forma, registradas na história. E, por falar em história, “que ambição maior pode ter a escrita da história senão a de expressar a vida humana em suas distintas formas de existência no tempo?” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2019, p. 16).

Portanto, finalizo com o desejo enorme de que consigamos nomear nossos caos – internos e externos. Que possamos entender o que nos move. Tensionar nossas possibilidades para que, assim, novas formas de entender o mundo possam surgir.

Carlos Roberto de Oliveira Lima
Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus do
Pantanal (UFMS/CPAN)

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **O tecelão dos tempos: novos ensaios de teoria da história.** São Paulo. Intermeios, 2019.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **O que é Filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34. 1992.

GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. Currículo (entre) imagens e saberes. Texto apresentado no **V Congresso Internacional de Educação: Pedagogia (entre) lugares e saberes.** Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/GalloEntreImagenseSaberes.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2022.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

SUMÁRIO

O DISPOSITIVO ESCOLAR N(A MANUTENÇÃO D)O IDEÁRIO DA IDENTIDADE E LÍNGUA NACIONAL: OBJETIVAÇÃO DE CORPOS (INDÍGENAS, SURDOS E SURDOS-INDÍGENAS) EM POLÍTICAS DE LÍNGUA.

Michelle Souza Mussato 19

OS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS E AS PROBLEMATIZAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DE SUBJETIVIDADES SURDAS NO ENSINO SUPERIOR.

Carlos Roberto de Oliveira Lima 49

ANÁLISE DE TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA EM LIBRAS: DESCREVENDO ASPECTOS DO TEXTO ACADÊMICO.

Jonatas Rodrigues Medeiros 83

A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E A ANÁLISE DA CONVERSACÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA OS ESTUDOS LINGUÍSTICOS.

Sheyla Cristina Araujo Matoso 120

A ESCRITA DE ALUNOS SURDOS: CARACTERÍSTICAS E CONTRIBUIÇÕES DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS.

Gabriela Lima Hinoue, Carina Elisabeth Maciel,
Karine Albuquerque de Negreiros..... 150

“SIM, EU ESTOU AQUI!”: SER SURDO E EXISTIR NUMA EXPERIÊNCIA DO “FILOSOFAR” POR MEIO DA INTERPRETAÇÃO SIMULTÂNEA LÍNGUA PORTUGUESA-LIBRAS.

Gabriel Silva Xavier Nascimento

José Raimundo Rodrigues.....187

A ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA PARA SURDOS NA ATUALIDADE: DISCUSSÕES SOBRE O LUGAR IDEOLÓGICO DA ATUAÇÃO DOS TILS.

Katicilayne Roberta de Alcântara,

Antônio Firmino de Oliveira Neto207

SOBRE OS AUTORES.....232

O DISPOSITIVO ESCOLAR N(A MANUTENÇÃO D)O IDEÁRIO DA IDENTIDADE E LÍNGUA NACIONAL: OBJETIVAÇÃO DE CORPOS (INDÍGENAS, SURDOS E SURDOS-INDÍGENAS) EM POLÍTICAS DE LÍNGUA

Michelle Souza Mussato¹

1 Alinhavos introdutórios

Visitar os dizeres asseverados no Plano Nacional de Educação (2014) e na Base Nacional Comum Curricular (2017) implica identificar os jogos de produção de subjetividades investidos no processo político educacional, observar em qual(is) vontade(s) de verdade a instituição escolar está apoiada, tendo em vista o saber-poder disposto em nossa sociedade, valorizando, distribuindo, repartindo e atribuindo significações de ser/estar sujeito.

Destaco que os dois documentos em apresentação remontam a um período histórico determinado, vinculando-se aos ditames político-jurídicos de normalização e normatização do engajamento socio-cultural e linguístico de parcela de sujeitos, em um recorte temporal de 2014 a 2024 (data de vigência do PNE e de sua implementação por meio da BNCC), com vistas ao cumprimento da regulação disposta no Artigo 214 da Constituição Federal de 1988 em vigência.

Percorro as postulações acerca do ideário da política curricular, cuja adoção, inscrição, imposição de matrizes de competências e

¹ Doutora em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFMS, campus de Três Lagoas (UFMS/CPTL). Atua como Tradutora Intérprete de Língua Brasileira de Sinais na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas (UFMS/CPTL). E-mail: michelle.mussato@ufms.br.

habilidades, sendo matrizes estruturantes da organização didático-pedagógica, figuram como formações discursivas educacionais. Observo como o Plano Nacional de Educação (PNE), vigente de 2014 a 2024, bem como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 tecem as recomendações curriculares e, nestas, como é elencada a educação de índios e de surdos. Busco identificar como o governo e a escola preocupam-se com a subjetividade dos sujeitos, suas nuances identitárias/identificatórias, culturais. Atendo-me à preocupação com a educação escolar surdo-indígena e seus (não) efeitos de sentido.

1.1 Adendo elucidativo: descortinando práticas

O motivo de quebrar o protocolo acadêmico de escrita de um trabalho de exposição/ apresentação de dados de pesquisa se entretete aqui na tentativa de desvelar nuances subjetivas da constituição identitária da pesquisadora, pois, mesmo que a academia solicite plena neutralidade, não valido tal afirmação, uma vez que o escopo de qualquer pesquisa advém da intenção do pesquisador, dos dados que coleta, das análises que tece e do arcabouço teórico que reúne. A pretensa neutralidade confere aos ditos cânones do fazer acadêmico a reverberação de um eurocentrismo que conduz o olhar “imparcial” aos sujeitos e objetos de pesquisa. Objetificam-se subjetividades para analisá-las.

Por crer que a objetificação é necessária, sobretudo por concordar com Foucault acerca da fabricação de subjetividades, ofereço a(o) leitor(a) a oportunidade de subjetificar-nos. Entendo que minhas nuances subjetivas me conduziram da/na escolha dos objetos/ sujeitos de pesquisa, que meu arcabouço histórico-cultural-político-linguístico afeta e interfere na (des)construção dos efeitos de sentido, sendo muito justo que o(a) leitor(a) possa acessar a isso igualmente e produzir suas significações acerca da discussão que elucubro.

Para tanto, peço-lhe que mergulhe nessa jornada e igualmente descortine os dizeres que há muito habitam sua memória discursiva e trame os efeitos de sentido que te constitui, pois deles e neles vemos como nosso julgamento de valor é reverberado a partir de formações discursivas que nos fabricam constantemente.

(Re)Começando... Minha atenção aos surdos terena perpassa minha subjetividade da/na minha constituição como intérprete de Libras, iniciando minha carreira no trabalho com esses sujeitos no ano de 2006. Logo após a regulamentação da lei da Libras (BRASIL, 2002) pelo Decreto 5.626/2005, meu trabalho voluntário em uma escola municipal de Miranda começa com embates linguísticos e didáticos. Ainda em formação e conhecimento da Libras, fui orientada a condicionar os alunos a sinalizarem segundo uma gramatização que se formava a despeito de uma língua de sinais nacional, de raízes francesa. Os sinais trazidos e utilizados pelos alunos terena e urbanos deveriam ser encarados como desvio do molde padrão (formal e informal) de sinalizar.

A escola ainda se adaptava às novas diretrizes normati(li)zadas para o atendimento de surdos no cenário educacional. O intérprete de Libras atuava somente no atendimento de contraturno, sem acompanhar as aulas ministradas em seu horário convencional. Assim, em períodos diferentes, em apenas dois dias da semana, os alunos surdos e índios-surdos tentavam receber uma explicação sinalizada do que foi oralizado em sala de aula. Como existiam sujeitos de níveis e séries diferentes no mesmo atendimento, o trabalho era precário. A escola exigia a manutenção do ensino oral aos alunos surdos como alternativa eficaz para seu desenvolvimento escolar.

Diante de minha tentativa de atuar como intérprete em sala no decurso da aula, após as avaliações bimestrais, a escola não viu a melhora do desempenho dos alunos sob a responsabilidade do uso da sinalização simultânea e do esclarecimento das dúvidas no ato da apren-

dizagem, com o professor regente das disciplinas. Ao contrário, acusou a intérprete de passar as respostas aos alunos. Monitorou os trabalhos desempenhados na entrega dos testes e provas, mas, não convencidos de que a língua de modalidade visual-espacial era capaz de garantir a apropriação dos conhecimentos, retomaram o distanciamento da intérprete das aulas, oportunizando o acesso em Língua de Sinais apenas aos horários extraclasse.

Refiro-me aqui à língua utilizada pelos sujeitos estudantes como Língua de Sinais – por não ser esta constituída apenas da normatização da Libras. Afinal, como eu estava aprendendo este idioma em concomitância com o trabalho voluntário, absorvi muitos sinais utilizados pelos grupos, dentre os quais, hoje, sei que pertencem à Língua de Sinais Terena identificada e mapeada por Sumaio (2014) e Soares (2018). No entanto, o respeito a esta língua não se mantinha o mesmo, ao passo que os sinais da Libras eram por mim aprendidos e, com isso, impostos no processo “colonizador” da/na tradução e interpretação das aulas.

Frente às implicações resultantes do governo e disciplinamento para a formação de um intérprete de Libras pela Secretaria Estadual de Educação (SED), representado pelo Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS/MS), fui ensinada que os sinais usados pelos surdos-índios são considerados rudimentares, caseiros, uma variação inculta da Libras e, por isso, deveriam ser alvo de correção.

Durante o período de voluntariado, realizei uma avaliação organizada pelo CAS em que recebi a titulação de profissional apta para a atuação na primeira etapa do ensino fundamental, saindo do voluntariado, exercendo a profissão pelo regime contratual. Nos anos seguintes, fui passando a ser apta para desenvolver o trabalho no Ensino Fundamental, segunda etapa, e no Ensino Médio, acompanhando, as-

sim, a evolução dos alunos, sendo a única intérprete da cidade por uns três anos.

Contei-lhes essa pequena parte de meu memorial descritivo para que compreendam como determinadas inscrições em posições sujeitos e em formações discursivas afetam a relação com o o(O)utro. Estive assujeitada às políticas educacionais. Assujeitada aos mecanismos disciplinares que transitaram entre uma modalidade oralizante a outra sinalizada. Assujeitada aos saberes que agenciavam a interpretação, significação do que é (era) ser surdo, sua cultura, sua literatura, sua língua. E o exercício de poder sobre os sujeitos, sua língua, não se conjugava sem o domínio (histórico, ideológico) da língua portuguesa.

Se antes o reconhecimento da “capacidade” do índio e do surdo era aferido pelo domínio da língua da nação, depois de verificada a inscrição desses sujeitos na formação discursiva pedagógica, em ter o direito e o dever de aprender a língua portuguesa, uma vez que são capazes de se comunicar e, com isso, se relacionar com o outro (branco, ouvinte), seus corpos são (re)moldados, subjugados às assimetrias de poder que a cada língua se encerra. E essa desconstrução conflituosa do que é ser índio, do que é ser surdo, enaltecem os embates identitários/identificatórios, afeta a subjetividade dos sujeitos, provocam-lhes a necessidade por mais resistências.

Em um breve olhar, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e o Estatuto do Índio (BRASIL, 1973) já preconizam o acesso aos currículos escolares, seus conteúdos, por medidas específicas de uso da língua da etnia em seu aparato cultural. As diretrizes que seguem reafirmam essa assertiva. No cenário da educação escolar de surdos, as legislações passam a reconhecer a Libras como instrumento de instrução dos sujeitos (BRASIL, 2002; 2005). As Diretrizes para a Educação Especial parecem enxergar a existência de “pessoas surdas indígenas” com seu sistema outro de comunicação além da Libras (BRASIL,

2012). Entretanto, o que sentem os surdos terena e seus familiares não é a contemplação de seus direitos linguísticos, não parece ser a (re)afirmação étnica que almejam, não parece haver a inclusão pretendida, o acolhimento e o respeito a eles relegado pelo discurso jurídico-político.

2 Documentos monumentos: o saber epistemológico e a hermenêutica do sujeito

O PNE foi aprovado pela Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, contendo quatorze artigos e neles se observam: dez diretrizes basilares; indicação de prazo de implementação, avaliação e monitoramento institucional por órgãos oficiais; a necessidade de divulgações estatísticas e resolutivas; determinação de aferições do processo de “evolução” na consecução das metas estabelecidas; determinação de investimento e subsídios do setor público; instauração de conferências distritais, municipais e estaduais sobre as articulações devidas e impostas; indicação de fortalecimento do regime de colaboração, cooperação e pactuação dos entes federados; instituição de um processo avaliativo da qualidade escolar (bi) anual, analisando os indicadores de rendimento escolar e de avaliação institucional, observando o perfil do alunado e dos profissionais de educação (corpo docente, técnico e discente), a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos de gestão; e a instituição em lei específica de um Sistema Nacional de Educação, até o ano de 2016 (que ainda não foi feito até o momento desta pesquisa).

Como elemento discursivo relevante para a compreensão do (des)caminho político-jurídico da (con)(de)formação do processo identitário dos sujeitos (sejam eles surdos, ouvintes, índios, brancos), interessa-me atentar às diretrizes elucidadas para esse período de dez anos de vigência, no qual a educação dos surdos-terena se inscreve. Segundo o documento, em seu Artigo 2º “são diretrizes do PNE”:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na **erradicação de todas as formas de discriminação;**

IV - melhoria da qualidade da educação;

V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure **atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;**

IX - valorização dos (as) profissionais da educação;

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014a, grifos meus).

Os grifos aqui destacados são evidenciados para que observemos as nuances do jogo discursivo das relações de força, de saber-poder, da/na conjuntura das práticas sociopedagógicas implantadas no dispositivo escolar (FOUCAULT, 1987, 1996, 1999). Há um conjunto de estratégias de disciplinamento que se inscrevem como (vontades de) verdade (FOUCAULT, 1996, 2007) para o processo educacional nacional, incluídos os sujeitos índios e os sujeitos surdos.

Busca-se uma educação de melhor qualidade e equidade, sem analfabetismo, sem desigualdades educacionais e sem implicações estereotipantes de discriminação. Busca-se a valorização do processo de formação para o trabalho e para a cidadania, reconhecendo seus profissionais, promovendo respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade, por meio da efetiva aplicação dos recursos destinados a esse fim.

Tendo em vista que o Sistema Nacional de Educação não foi legitimado em lei (ao menos não consegui rastrear sua inscrição na ordem discursiva jurídica), vejo nas implicações didático-pedagógicas a determinação do processo de normati(li)zação da BNCC (Lei 13.425 de 2017) adentrar o cenário institucional escolar sob um mecanismo disciplinar e de controle (FOUCAULT, 1987), como um documento de caráter normativo que “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver [...] de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2017, p. 9), pois afirma ser um documento completo e contemporâneo que “corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro” (BRASIL, 2017, p. 7).

Segundo o texto de apresentação, escrito pelo Ministro da Educação (na época), Rossieli Soares da Silva (BRASIL, 2017, p. 7): “A BNCC [...], além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base”.

Nesse documento, há dez “competências gerais” que consubstanciam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, entre os quais, me chama a atenção as ações de valorização e utilização dos conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo

físico, social, cultural e digital, bem como a valorização das diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, por meio do uso de diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-espacial, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital.

Tais competências pretendem “colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”, oportunizar aos sujeitos “exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva”, de modo que a diversidade de saberes e vivências culturais sejam apropriadas “de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (BRASIL, 2017, p. 7).

Descrevem ainda a necessidade de “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas”, “exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar”, de modo que se promova “o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2017, p. 7).

Com isso, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 16) explicita que o espaço de aprendizagem promovido da/na instituição escolar “deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades”. Para tanto, a Educação Básica deve romper com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva, e assumir, nesse ínterim, “uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem”, de modo a promover uma educação voltada ao “acolhimento, reconhe-

cimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades” (BRASIL, 2017, p. 16).

3 (Des)Caminhos discursivos da/na orientação pedagógica de alunos surdos, indígenas e surdos indígenas

No tocante à organização de currículos e propostas destinadas à Educação Escolar Indígena, a BNCC esclarece que os princípios de coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígenas sejam vistos como competências específicas ao processo de escolarização desta população, em meio a uma perspectiva “intercultural”.

Os currículos interculturais para o processo educacional dos índios devem ser diferenciados (atento à cosmologia, aos seus valores ancestrais e contemporâneos), bilíngues (ao dar espaço para a língua materna de sua comunidade étnica), intermediado por princípios pedagógicos próprios. Mas essa prática discursiva não pode correr ao esmo. Deve subjugar-se às Diretrizes Curriculares Nacionais já legitimadas, adequando-se a cada novo discurso jurídico que se institui nesse aspecto.

A BNCC reúne alguns dos ditames políticos e destaca que caracterizam o sistema de regulação do processo educacional indígena por ela assumido como premissa de atendimento educacional especializado, em sua interculturalidade, para fazer de seus dizeres, subsídios basilares das/nas “aprendizagens essenciais” e, assim, fomentar o plano de ação e da gestão curricular em sua dinamicidade. Traz explicitada todas “as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes”,

e ainda esclarece como “as aprendizagens estão organizadas em cada uma dessas etapas e se explica a composição dos códigos alfanuméricos criados para identificar tais aprendizagens” (BRASIL, 2017, p. 25).

Na reunião das legislações que asseguram a normatização da educação indígena, a BNCC apenas cita as referências dos termos jurídicos que afirma ter obedecido para contemplar essa especificidade na elaboração de sua proposta. Apesar de só apresentar o título das normativas e os links de acesso, para melhor compreensão, teço um quadro ilustrativo das nuances que chamaram a atenção acerca dos dizeres aos quais cada legislação remete.

Quadro 1 – Dizeres legislativos catalogados para estudo das implicações normativas.

Referencial normativo	Atributos à língua e à cultura para a escolarização indígena
<p>Organização Internacional do Trabalho – OIT Convenção nº 169. Genebra, 7 de junho de 1989</p>	<p>Art. 28 1. Sempre que for viável, dever-se-á ensinar às crianças dos povos interessados a ler e escrever na sua própria língua indígena ou na língua mais comumente falada no grupo a que pertençam. Quando isso não for viável, as autoridades competentes deverão efetuar consultas com esses povos com vistas a se adotar medidas que permitam atingir esse objetivo.</p> <p>2. Deverão ser adotadas medidas adequadas para assegurar que esses povos tenham a oportunidade de chegarem a dominar a língua nacional ou uma das línguas oficiais do país.</p> <p>3. Deverão ser adotadas disposições para se preservar as línguas indígenas dos povos interessados e promover o desenvolvimento e prática das mesmas.</p>
<p>PARECER Nº: 14/99 Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica</p>	<p>Discute a possibilidade de organização de Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena com base nos pressupostos da LDB 9.394/96. (BRASIL, 1996). Um documento organizado em segmentos relacionado à Introdução; Fundamentação, Conceituações da Educação Indígena; Criação da Categoria Escola Indígena; Definição da Esfera Administrativa; A Formação do Professor Indígena; O Currículo e sua Flexibilização; Flexibilização das Exigências e das Formas Contratação de Professores Indígenas; Estrutura e Funcionamento da "Escola Indígena"; Pluralidade da Educação Brasileira; Ações Concretas Visando à Educação Escolar Indígena. O que resulta na publicação de sua resolução anexa, sob o nome Resolução CEB nº3/99.</p>

<p>RESOLUÇÃO CEB Nº 3, de 10 de novembro de 1999</p> <p>Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências</p>	<p>Art. 1º Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.</p> <p>Art. 2º Constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena: [...]</p> <p>III – o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;</p> <p>Art. 5º A formulação do projeto pedagógico próprio, por escola ou por povo indígena, terá por base: [...]</p> <p>II – as características próprias das escolas indígenas, em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade;</p> <p>III – as realidades sociolinguísticas, em cada situação;</p> <p>IV – os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena; (BRASIL, 1999b)</p>
<p>PARECER CNE/CEB Nº: 13/2012</p> <p>Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica</p>	<p>Parecer e o Projeto de Resolução anexo instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, tendo em vista o protagonismo de uma indígena assumir a relatoria das diretrizes em vias de “promover a ampliação do diálogo intercultural entre o Estado brasileiro e os povos indígenas”.</p> <p>“[...] estas Diretrizes constituem o resultado de um trabalho coletivo, que expressa o compromisso de representantes de diferentes esferas governamentais e não governamentais, com participação marcante de educadores indígenas, envolvidos com a promoção da justiça social e a defesa dos direitos dos povos indígenas na construção de projetos escolares diferenciados, que contribuam para a afirmação de suas identidades étnicas e sua inserção digna na sociedade brasileira” (BRASIL, 2012a, p. 2-3).</p>
<p>RESOLUÇÃO Nº 5, de 22 de junho de 2012.</p> <p>Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.</p>	<p>“Art. 1º Esta Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, oferecida em instituições próprias”.</p> <p>“Parágrafo único. Estas Diretrizes Curriculares Nacionais estão pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena”. Para tanto, deve-se “assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais” (BRASIL, 2012b, p. 2), por meio da construção de os projetos político-pedagógicos assim alicerçados (BRASIL, 2012b, p. 7), de modo que a organização curricular das escolas indígenas estejam atentas ao reconhecimento dos “seus aspectos comunitários, bilíngues e multilíngues, de interculturalidade e diferenciação” (BRASIL, 2012b, p. 8).</p> <p>Tais critérios precisam ser empreendidos nas modalidades de ensino da educação infantil (Art. 8), ensino fundamental (Art. 9), ensino médio (Art. 10), educação especial (Art. 11), educação de jovens e adultos (Art. 12), educação profissional e tecnológica (Art. 13), proporcionando “a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências”, uma vez que “a importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo” é necessidade prioritária para a Resolução.</p> <p>Artigo 11 “§ 3º No caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos deve ser garantido por meio da utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a Língua Brasileira de Sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa e da língua indígena, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso voltada à garantia da educação de qualidade socio cultural como um direito dos povos indígenas” (BRASIL, 2012b, p. 6).</p>

<p>RESOLUÇÃO Nº 1, DE 7 DE JANEIRO DE 2015</p> <p>Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências</p>	<p>“Estas diretrizes têm por objetivo regulamentar os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos” (BRASIL, 2015, p. 1).</p> <p>Para tanto, reúne capítulos destinados à apresentação dos princípios e objetivos da formação de professores indígenas (capítulo I), da construção e do desenvolvimento de programas e cursos específicos para a formação de professores indígenas (capítulo II), a partir de inscrição do perfil do professor indígena (Seção I), dos projetos pedagógicos de cursos e das propostas curriculares (Seção II), da formação dos formadores para atuarem nos programas e cursos de formação de professores indígenas (Seção III), da gestão (Seção IV), da avaliação dos programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas (Seção V) e da Promoção e oferta da formação de professores indígenas, a partir da compreensão de que se refere à colaboração e das responsabilidades (Capítulo III).</p> <p>Permanece a premissa de fomento à Educação Escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, por vezes multilíngue, de modo que a formação do docente estimule “a pesquisa como fundamento articulador permanente entre teoria e prática ligado ao saber historicamente produzido e, intrinsecamente, aos interesses e às necessidades educativas, sociolinguísticas, políticas e culturais dos povos indígenas” (BRASIL, 2015, p. 5). Por isso, “Art. 25. Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras, em regime de colaboração, devem garantir o acesso, a permanência e a conclusão exitosa, por meio da elaboração de planos estratégicos diferenciados, para que os professores indígenas tenham uma formação com a exigida qualidade sociocultural” (BRASIL, 2015, p. 7).</p>
<p>LEI nº 13.146, de 6 de julho de 2015.</p> <p>Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).</p>	<p>“Art. 1º [...] Lei [...] destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”.</p> <p>“Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.</p> <p>Relacionada ao atendimento de índios, preconiza: “Parágrafo único. A capacidade dos indígenas será regulada por legislação especial”. E não é descrito nada mais acerca do atendimento ao sujeito indígena surdo ou com deficiência.</p>

Referenciais Normativos	Atributos à língua e à cultura para a escolarização de surdos
<p>Lei 10.436, de 24 de abril de 2002 Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências</p>	<p>Parágrafo único: Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora², com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, Art. 1).</p> <p>Parágrafo único: A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa (BRASIL, Art. 4).</p> <p>Nesta lei, não é mencionada a existência de qualquer outro sistema de comunicação sinalizado, nem da possibilidade de surdos com especificidade linguístico-cultural outra.</p>
<p>DECRETO Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.</p> <p>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.</p>	<p>“Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”.</p> <p>Mesmo regulamentando a inclusão da Libras como disciplina curricular; a formação do professor, instrutor, tradutor/intérprete de Libras; o uso e difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, educação essa enquanto direito garantido, bem como o direito à saúde, por parte dos poderes públicos e privados, porém não há menção ao sujeito surdo índio e/ou a outro sistema linguístico sinalizado</p> <p>Obriga instituições municipais, estaduais e federais de ensino promovam a inclusão por meio da organização de escolas bilíngues com professores bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, desde a educação infantil, os anos iniciais e finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, “com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa”. E assim, “§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo”, mas não vejo contemplado aqui a especificidade linguística de um aluno surdo que é índio.</p>
<p>Lei 1.693, de 12 de setembro de 1996</p> <p>Reconhece no Estado de Mato Grosso do Sul, a língua gestual, codificada na Língua Brasileira de Sinais - Libras, como meio de comunicação objetiva de uso corrente, e dá outras providências.</p>	<p>Mesmo fora do contexto legislativo de caráter nacional, é relevante informar que o estado onde residem os entrevistados reconhece a Libras como a língua de sua comunidade surda. E essa informação não consta na BNCC.</p> <p>Art. 1º Fica reconhecida oficialmente pelo Estado de Mato Grosso do Sul a língua gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - Libras, como meio de comunicação objetiva de uso corrente.</p> <p>Art. 2º O Estado treinará pessoal de seu quadro de servidores, diretamente ou através de convênios, objetivando prover as repartições públicas voltadas para o atendimento externo de profissionais que possam compreender a comunidade surda.</p> <p>Parágrafo único. Será considerado prioritariamente o treinamento de alguns servidores que trabalhem em serviços essenciais, tais como Polícia Civil, Polícia Militar, serviço de saúde, educação e assistência social.</p> <p>Art. 3º Fica incluída como matéria facultativa na rede estadual de ensino, estendendo-se aos cursos de magistério, a Língua Brasileira de Sinais.</p> <p>Parágrafo único. Fica estabelecido que, prioritariamente, os cursos de língua de sinais serão ministrados por indivíduos surdos habilitados para esta tarefa.</p>

² Opto por não utilizar a expressão visual-motora como disposto na Lei, por compreender que sua significação e representação está impregnada de sentidos ouvintistas (imposição via relação de saber-poder ouvinte, formação discursiva patologizante) da/na implicação dos atravessamentos de línguas, sob a predominância da língua escrita num valor hierárquico de hegemonia. Prefiro, em seu lugar, filiar-me à expressão visual-espacial (PIZZO; QUADROS, 2001, p. 61), cujo entretecimento enunciativo se dá pela visão e espaço corporal, em que as mãos não representam um letramento para com habilidades de escrituras motoras, mas no manejo fonológico, sintático, semântico de gramaticidade que se constrói nas/pelas mãos, pelas expressões faciais e corporais (não manuais), por configurações, orientações, movimentos das mãos e em pontos de articulação do/sobre o corpo.

Em obediência aos artigos nº 26, § 4º; 36; 78 e 79 da Lei nº 9.394 de 1996, Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que assevera especificidades relativas à educação escolar indígena, as legislações reunidas pela BNCC dispostas no quadro acima, procuram “proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências”; garantindo a eles “o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias” (BRASIL, 1996).

Buscou-se, em cada parecer e resolução, defender o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas ao ensino escolar, a partir do desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, da oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas. Mesmo que, por vezes, as concepções linguísticas recaíssem para aspectos multilíngues e/ou monolíngues, tendo em vista o uso desses vocábulos, sem uma definição precisa acerca do trabalho a ser desenvolvido com essas perspectivas metodológicas.

União e entes federados precisam garantir o fortalecimento de práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade; fomentar programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar indígena, desenvolver currículos e programas específicos, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às comunidades respectivas, bem como elaborar sistematicamente materiais didáticos específicos e diferenciados. Mas a luta por melhorias e garantias de direitos permanece, uma vez que a colonialidade do poder (QUIJANO, 2010) parece persistir no ensino da(s) língua(s) e culturas do(s) “cidadão(s)” brasileiro(s). A resistência indígena luta para ver especificado do/no discurso jurídico outros direitos percebidos na atuação da prática escolar, bem como em seu processo de formação docente.

Tal resistência vê na legitimação da Resolução 5/2012 (BRASIL, 2012b) a necessidade da “colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas”, junto ao processo de formação de professores e do funcionamento escolar (BRASIL, 2012b, p. 2).

E, ao elencar os princípios basilares da educação escolar indígena, “a importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo” (BRASIL, 2012b, p. 3); pois tem destaque, tendo em vista o compromisso da escola em proporcionar a valorização da oralidade e da história indígena, definindo a(s) língua(s) de instrução no projeto político-pedagógico da escola e da/na produção de materiais didáticos por parte dos docentes.

Surpreendo-me ao identificar a pessoa indígena com deficiência elencada e definida na normativa. É o Artigo 11, ao explicitar a compreensão do que se refere à educação especial, que tece o estudante indígena a ser atendido como aquele “com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação”, afirmando a necessidade de ver assegurado “o desenvolvimento das suas potencialidades socioeducacionais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica nas escolas indígenas, por meio da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE)” (BRASIL, 2012b, p. 5). Assevera, ainda, que o Ministério da Educação deve realizar diagnósticos da educação especial nas comunidades indígenas e que se crie “uma política nacional de atendimento aos estudantes indígenas que necessitem de AEE”, assegurando “a acessibilidade aos estudantes in-

dígenas [...] por meio de prédios escolares, equipamentos, mobiliários, transporte escolar, recursos humanos e outros materiais adaptados às necessidades desses estudantes”. Explicita também que:

§ 3º No caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, **o acesso aos conteúdos deve ser garantido por meio da utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a Língua Brasileira de Sinais**, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa e da língua indígena, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso voltada à **garantia da educação de qualidade sociocultural como um direito** dos povos indígenas.

§ 4º Para que o direito à aprendizagem dos estudantes indígenas da Educação Especial seja assegurado, é necessário também que as instituições de pesquisa desenvolvam estudos com o objetivo de identificar e aprimorar a Língua Brasileira de Sinais ou **outros sistemas de comunicação próprios** utilizados entre **pessoas surdas indígenas** em suas respectivas comunidades.

§ 5º Na identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes indígenas, além da experiência dos professores indígenas, da opinião da família, das questões culturais, **a escola indígena deve contar com assessoramento técnico especializado e o apoio da equipe responsável pela Educação Especial em parceria com as instâncias administrativas da Educação Escolar Indígena nos sistemas de ensino.**

§ 6º O atendimento educacional especializado na Educação Escolar Indígena deve **assegurar a igualdade de condições para o acesso, permanência e**

conclusão com sucesso dos estudantes que demandam esse atendimento (BRASIL, 2012b, p. 5-6, grifos meus).

No tocante ao acesso aos conteúdos curriculares escolares por parte dos “estudantes que apresentam necessidades diferenciadas de comunicação”, esta resolução altera o que no texto do parágrafo 2º da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001 já era preconizado: “a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais” (BRASIL, 2001).

Para instituir e legitimar, em Brasil (2012a e b), o uso da “Língua Brasileira de Sinais” e/ou “outros sistemas de comunicação próprios utilizados entre pessoas surdas indígenas em suas respectivas comunidades” (abrindo margem para a possibilidade de língua indígena de sinais). Incentiva-se que instituições de pesquisa desenvolvam estudos acerca dessa modalidade de língua e dispositivo didático. Preconiza que haja o assessoramento técnico especializado, de forma a garantir e assegurar a igualdade de condições para o acesso, permanência e conclusão com sucesso dos estudantes assistidos nesse/desse artigo.

Entretanto, em relação às especificidades concernentes ao atendimento educacional especializado, o trabalho a ser desenvolvido às pessoas surdas-indígenas em seus outros sistemas de comunicação próprios, são escamoteados nas legislações subsequentes. No processo de instituição da/na formação de professores indígenas e/ou aptos ao atendimento ao estudante surdo, o “acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo” (BRASIL, 2005) índio não é mencionado, bem como o desenvolvimento de trabalhos preocupados com o posicionamento etnopolíticos de/para com os estudantes que são surdos inscritos em outras realidades sociais, linguísticas e culturais, não é contemplado.

O que parece enaltecer a invisibilidade de povos indígenas usuários de uma língua outra, em assimetria de poder com as de modalidade oral e/ou escrita, é que estão todas subjugadas à língua portuguesa que segue em prevalência por sua “não substituição” nos currículos e práticas educacionais escolares.

4 Tessitura em (in)conclusões

A reforma curricular percorrida e reunida na BNCC, assim como as matrizes de competências e habilidades que cooperam com o sistema educacional brasileiro na condução de um ideário político e educacional comum, ressoa sob “novas” bases político-epistemológicas e culturais, na busca por atender aos anseios dos movimentos sociais que almejam a educação de qualidade e inclusiva.

É possível observar que os textos normativos de Leis, Resoluções e Diretrizes se esforçam nas adequações necessárias aos processos sociais, culturais e linguísticos sempre movediços. No entanto, preocupa-me se tais esforços fomentam habilidades e competências que auxiliam o sujeito em sua autonomia, em seu pertencimento, em uma subjetividade alheia aos estigmas da exclusão, estereotipação, subalternização. Identifico nos dizeres normativos elencados aqui uma objetivação de sujeitos surdos e de sujeitos índios, contrastando com o sujeito ouvinte, sujeito branco.

Por mais que a BNCC (BRASIL, 2017, p. 72) busque combater o preconceito linguístico afirmando não fazer adesão “a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas”, o contraste implicado da/na importância de “cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente”, é latente.

Esse contraste é localizado na inscrição própria da defesa de uma educação escolar “diferenciada”, “inclusiva”, por denotar as estratégias de disciplinamento dos corpos (FOUCAULT, 1987, 1999) regidas por exclusões, por (des)prestígio, por (in)capacidades. Diferenciada na tentativa de resistir ao poder integracionista e assimilacionista que compreendia a comunidade indígena em uma extinção, devido a (de) conformação à comunhão nacional. Inclusiva na resistência ao apagamento identitário, cultural e linguístico de todo aquele que não se enquadra à predileção prestigiosa da “sociedade nacional” “normal”, perfeita, eficiente.

Vejo reverberadas técnicas de normalização e disciplina de corpos investidos no espaço e no tempo escolar que (re)afirmam (in)visibilidades, jogos de saberes e poderes em relações de forças (a)simétricas, subjetividade(s) produzida(s) inscritas em formações discursivas (FOUCAULT, 1987, 1996, 1999, 2007) diversas com enfoque na relação (de falta constitutiva) com o o(O)utro (CORACINI, 2002, 2007; AUTHIER-REVUZ, 1990). E, por que digo isso? O que corrobora essa leitura?

É por meio dos trabalhos que desenvolvo como intérprete de Libras nesses 14 anos, do meu processo de formação social, cultural e profissional, dos estudos ofertados por instituições de ensino acerca das temáticas e suas implicações crítico-reflexivas, somados aos dizeres dos sujeitos entrevistados, que interpreto os modos de subjetivação de índios, de surdos, de índios-surdos sob o domínio de discursos que se articulam a poderes na conjugação de verdades historicamente delimitadas (MUSSATO, 2021). Uma produção de saberes que fomenta(ram) verdades construídas em determinado momento histórico, mantidas e/ou atualizadas mediante (des)construção, (re)significação, reverberação de (efeitos de) sentidos acerca de ser e não ser índio, surdo, surdo-índio.

Observo que os ditames educacionais se articulam às reformas dos ditames políticos e sociais. No centro do movimento de renovação das estruturas sociais do Brasil, a escola (trans)figura-se da escolarização para classes e grupos sociais assujeitados aos modelos e interesses econômicos de elite, depois uma possível educação para todos no esteio para o desenvolvimento nacional por meio da objetivação dos sujeitos, de súditos para cidadãos ativos.

Para isso, elaboram-se enunciados que ligam as práticas de língua(gem) à nacionalidade, reordenam-se as práticas pedagógicas, asseverados pelo papel da escrita. Uma escrita homogênea, homogeneizadora, reverberada em cartilhas, livros didáticos, leituras escolares, por meio da nacionalização de uma língua, o ensino da língua materna. Constitui-se uma memória escolar coletiva “brasileira”, memória essa discursiva (PÊCHEUX, 1990, 1997, 2006; ORLANDI, 1999, 2002, 2007; CORACINI, 2003, 2007), materializando representações, identidades, posições de sujeito, subjetividades. Discursos e interdiscursos inscritos em formações discursivas vinculadas a poderes e saberes que impõem uma ordem ao discurso, uma disciplina (FOUCAULT, 1987) e, com isso, sujeitos, subjetividades, poderes, saberes e resistências.

Tendo em vista que a disciplina (FOUCAULT, 1987) funciona a partir do controle dos espaços, sob uma microfísica do poder e da disposição e controle de corpos, são instituídas estratégias de inspeção constante, vigilância contínua, ininterrupta, uma vez que a disciplina precisa ser vista pelos indivíduos que a ela estão expostos. A disciplina também organiza o tempo com o consequente controle e regulação sobre os ciclos de repetição. Fomenta a produção do saber e seu registro contínuo, de modo que o acúmulo do saber produz poder.

Assim, o poder liga-se ao corpo, impondo-lhe obrigações, limitações e proibições. Corpo transformável em eficiência e alvo de controle. E é nas escolas (entre outras instituições de disciplinamento)

que mecanismos disciplinares tomam forma social mais ampla de uma sofisticada e sutil tecnologia de submissão em movimentos, gestos e silêncios que orientam o cotidiano, pois fabrica “o sujeito individual obediente aos hábitos, regras, ordens; uma autoridade que é exercida continuamente em volta e acima dele e que ele deve internalizar para funcionar automaticamente nele” (FOUCAULT, 1987, p. 227).

O saber sobre a língua é constitutivo basilar das relações de poder entre os povos, sobretudo, entre os processos disciplinares como foi a colonização, a implantação do império, da república e da possível democracia. É na língua e pela língua que os ditames jurídicos se corporificam, são presentificados e, com isso, objetificam corpos, sujeitos, subjetividades. Entendendo que a língua “é um espaço de poder de tal forma coercitivo que não permite colocarmo-nos fora dela e, ao mesmo tempo, obriga-nos a falar, a representar, a simbolizar com suas categorias” (FIORIN, 2009, p. 151), inscrevo-me no desafio de ter reunido percepções analíticas para juntos discutirmos o conhecimento, o saber, as relações de força implicadas no poder exercido na/pela escrit(ur)a teórica didática de um fazer educacional nacional que versa sobre as práticas de docentes, alunos e sociedade. E o desafio está acen-tuado pela posição contra-hegemônica que resolvo assumir, uma vez que “a reflexão sobre as línguas é, per se, uma forma de intervenção sobre elas” (LAGARES, 2018, p. 19).

Valho-me da desobediência epistêmica que preconiza Mignolo (2003, p. 306). Busco ir além das postulações asseveradas como ciência universal desenvolvidas “lado a lado com a supremacia política, militar e econômica da Europa e as atualizações ideológicas de universalidade”, característica dominante das/nas relações Norte-Sul (MASOLO, 2010, p. 318), pois anseio prescindir à “velha linguagem da ciência do século XIX” (GROSFOGUEL, 2010, p. 472), não reverberando a perpetuação da relação desigual na produção de conhecimento.

Tento, nessa transgressão epistemológica, provocar desconforto nas teorias e teóricos monorracionais, trazer à baila o papel da cultura na constituição de racionalidades, sem, com isso, recusar o passado (colonial, imperialista, eurocêntrico), mas assumi-lo e, quem sabe, desestabilizá-lo para conjugá-lo em/com outras vozes, para além de linhas abissais (SOUSA-SANTOS, 2010, p. 64), por acreditar ser possível o diálogo entre saberes do norte e do sul e o enriquecimento mútuo a ambos.

Ao entender que as políticas linguísticas educacionais são constituídas por domínios referentes aos planejamentos de *corpus* (forma) e de *status* (promoção) de uma língua e que (re)afirmam um determinado posicionamento ideológico do Estado (CALVET, 2007; OLIVEIRA, 2016) e da sociedade (hegemônica), por meio da organização de ações para a efetivação desta política (pública/linguística), os dispositivos jurídicos e educacionais das/nas legislações que versam sobre a premissa da “valorização” da(s) língua(s) na aplicação didática de ensino-aprendizagem são díspares frente à constituição subjetiva do surdo e do tere-na, sobretudo do índio-surdo.

Uma vez que a política linguística versa que a educação deve emergir pela apropriação da língua materna do sujeito em vias de valorização e apreensão dos saberes linguístico-culturais, três línguas (língua étnica, Libras, língua portuguesa), em tons assimétricos assumidos dessa/nessa relação, são contempladas nas instituições de ensino, em circunstâncias de amplo conflito de poder, invisibilizando, anulando e/ou escamoteando a língua que surdos-índios trazem inscrita em seus corpos.

As políticas linguísticas instauram práticas discursivo-didáticas nas instituições escolares. Seja na educação intercultural bilíngue indígena (BRASIL, 2001) ou na educação bilíngue para surdos (BRASIL 2002, 2005), penso ser necessário compreendermos se os surdos-tere-

na sentem que são pertencentes ao cenário educacional e nas diretrizes que o PNE dispõe sobre sua constituição cidadã por meio da constituição identitária/identificatória no tocante às práticas linguístico-didáticas da/na escola. É urgente observar o embate identitário/identificatório que se enaltece na constituição subjetiva dos sujeitos surdos e ouvintes, sobretudo os surdos-terena (MUSSATO, 2021).

Observar os surdos-terena a partir dos segmentos sociais, históricos, culturais, ideológicos, para além de uma forma canônica de se compreender o sujeito e sua(s) língua(s), é (con)frontar estruturas de poder que colonizam o saber. Ou seja, ir além de postulações que compreendem a identidade como fixa, a homogeneização via língua e cultura, a imposição de um saber unívoco e transparente sobre os sujeitos surdos-terena e suas práticas discursivas.

Tais posicionamentos são relevantes ao passo que os surdos-terena são sujeitos que habitam uma fronteira linguística, cultural e identitária que parece não constar e/ou não ser aceita nos saberes hegemônicos eurocentrados e em suas políticas públicas e linguísticas. Ver-se em constante conflito devido às políticas de línguas que se antagonizam, sem ter o direcionamento da compreensão de qual língua materna habita os surdos-terena, seu processo de escolarização, qual a formação específica de seus orientadores educacionais (docentes, gestores, intérpretes, avaliadores) parece reverberar e dar manutenção aos rastros de colonialidade do saber e do sujeito (QUIJANO, 2005; MIGNOLO 2003). E, por isso, prevalece a indagação: o que estamos fazendo acerca dessa temática?

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Tradução: Celene Cruz e W. Geraldi. **Caderno de Estudos Linguísticos**, n. 19. Campinas: Editora Unicamp, 1990, p. 25-42. Disponível em: https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Authier-Revuz-Heterogeneidades_enunciativas.pdf. Acesso em: 12 dez. 2020.

BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 12 dez. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 6.001, 19 de dezembro de 1973. **Estatuto do Índio**. Brasília, DF, 1973. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer nº 14, de 14 de setembro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1999a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf. Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1999b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em 20 out. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.** Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/99492/lei-de-libras-lei-10436-02>. Acesso em: 06/06/2020.

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.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer nº 13, de 10 de maio de 2012. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de junho de 2012, Seção 1, p. 18. 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7. 2012b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52012.pdf?query=Escolas%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica. Acesso em: 25 out. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer nº 6, de 2 de abril de 2014. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. **Diário Oficial da União**, Brasília, de 31 de dezembro de 2014, Seção 1, p. 85. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15619-ppc006-14&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Brasília, DF, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 03 nov. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2015. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECPN12015.pdf. Acessos em: 07 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 23 mar. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 02 de 22 de dezembro de 2017. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. 2017. Disponível: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAO-CNE_CP222DEDEZEMBRO2017.pdf. Acesso em: 25 mar. 2020.

BRASIL, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art3. Acesso em: 15 fev. 2020.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. Tradução Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Identidade & discurso (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

FIORIN, José Luiz. Língua, discurso e política. **Alea**: Estudos Neolatinos, vol. 11, n. 1, 2009, p. 148-165. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alea/a/djM-j5DwcxCY7wXK3nzPTwhf/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 15 ed. São Paulo: Edições Loyola, [Trabalho original publicado em 1972], 1996.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal Ltda. [Trabalho original publicado em 1979], 1999.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

GROSSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SOUSA-SANTOS, Boaventura de; MENEZES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-491.

LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística?**: desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

MASOLO, Dimas A. Filosofia e conhecimento indígena: uma perspectiva africana. In: SOUSA-SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. (org.) **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 313-337.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad. Solange Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MUSSATO, Michelle Sousa. **O que é ser índio sendo surdo?**: um olhar transdisciplinar. Campo Grande: Editora UFMS, 2021.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. **ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/e92f933a3b0ca404b70a1698852e4ebd.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 6ª ed. São Paulo: Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. Ética e Política Linguística. *In*: ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Línguas e conhecimento linguísticos**: para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002, p. 75-100.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. A Análise do Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. *In*: FERREIRA, Maria Cristina Leandro; INDURSKY, Freda (org.). **Michel Pêcheux e a Análise do Discurso**: uma relação de nunca acabar. 2ª ed. São Carlos: Claraluz, 2007, p.75-88.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, 1990. p. 61-162.

PIZZO, Aline Lemos. QUADROS, Ronice Müller de. **Aquisição da língua de sinais**. Florianópolis: UFSC, 2001. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/aquisicaoDeLinguaDeSinais/assets/748/Texto_Base_Aquisi_o_de_Linguas_de_sinais_.pdf. Acesso em: 20 jul. 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SOUSA-SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. (org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

SOARES, Priscilla Alyne Sumaio. **Língua Terena de Sinais**: análise descritiva inicial da língua de sinais usada pelos terenas da Terra Indígena de Cachoeirinha. 2018. 214 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/155878>. Acesso em: 20 jul. 2019.

SOUSA-SANTOS, Boaventura. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *In*: SOUSA-SANTOS, Boaventura. MENESES, Maria Paula. (org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.

SUMAIO, Priscilla Alyne. **Sinalizando com os Terena**: um estudo do uso da LIBRAS e de sinais nativos por indígenas surdos. 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/115690?show=full>. Acesso em: 20 jul. 2019.

OS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS E AS PROBLEMATIZAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DE SUBJETIVIDADES SURDAS NO ENSINO SUPERIOR¹

Carlos Roberto de Oliveira Lima²

1 Introdução

Conhecer os sujeitos requer entender que eles não existem como uma forma acabada. Os sujeitos se constroem em suas relações sociais e suas identidades são multifacetadas. Isso os constitui como indivíduos sociais. Os sujeitos são constituídos a partir de fragmentos das múltiplas identidades de nosso tempo, em que estão presentes as relações de poder e os discursos que ocupam um lugar nas práticas sociais. Guacira Lopes Louro (2019, p. 13) pontua que: “[...] somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes”. Isso requer pensar que as identidades sociais possuem um “[...] caráter fragmentado, instável, histórico e plural” em que, por vezes, o sujeito se constitui, sendo continuamente alterado pela cultura do local em que habita e também interferindo na constituição dos sujeitos a sua volta.

Antes da compreensão desta noção de sujeitos fragmentados e constituídos socialmente, carreguei, por muito tempo, uma “verdade” a respeito dos indivíduos surdos. Esta verdade era legitimada por produções nas quais, historicamente, os sujeitos surdos estiveram submetidos a um sistema hegemônico de saberes que ora os observavam como incapacitados/deficientes, ora como sujeitos a serem reparados/reabilitados.

¹ Este capítulo se constitui como recorte de uma pesquisa maior, em nível de mestrado.

² Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/UFMS). Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus do Pantanal (UFMS/CPAN). Membro do Grupo de Estudos e de Investigação Acadêmica nos Referenciais Foucaultianos (GEIARF). E-mail: oliveira.lima@ufms.br.

Questionar estas produções e os saberes que elas apresentavam me levaram a pensar como se dá a formação de subjetividades surdas dentro do espaço acadêmico de nível superior. Desta forma, interpe-lando os movimentos de tensões e resistências entre sujeitos surdos e ouvintes, após submeter o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética de pesquisa (CEP), e receber a devida aprovação, determinei que reali-zaria uma análise para investigar a formação de subjetividades surdas com o seguinte objetivo: compreender nas percepções de um grupo de discentes surdos, o processo de subjetivação destes sujeitos no âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no campus cidade universitária.

Como desdobramento desta questão, propus analisar as cons-truções de subjetividades dos acadêmicos surdos da referida institui-ção com base nas cinco dimensões da *experiência de si* propostas por Larrosa (1994) e problematizar, a partir de narrativas produzidas com tais sujeitos, as formações destas subjetividades que se desdobram em formas de vidas surdas heterogêneas.

Após a aprovação do projeto pelo CEP, entrei em contato com a UFMS, apresentei a avaliação e aprovação da pesquisa para a Coor-denação de Administração Acadêmica (CAA) solicitando informações acerca de todos os discentes surdos registrados na cidade universitária, sem recorte temporal.

Vale salientar que a pesquisa foi direcionada para os discentes surdos vinculados à cidade universitária (campus central da UFMS, localizado na cidade de Campo Grande). A escolha por investigar o fenômeno apenas na Cidade Universitária se justifica por este ser o campus com a maior concentração de acadêmicos surdos. Para proce-der o levantamento de dados, utilizei como instrumento de pesquisa entrevistas semiestruturadas.

Entrei em contato com os acadêmicos surdos constantes na lista recebida pela UFMS e, em retorno, cinco acadêmicos se disponibilizaram a conceder entrevista, sendo três acadêmicos com vínculo encerrado com a instituição e dois acadêmicos que estavam matriculados no período vigente desta pesquisa, ocorrida entre 2020 e 2021.

Ao perceber que os estudantes que aceitaram participar desta análise pertenciam a períodos institucionais díspares, existindo participantes que estiveram matriculados em 1992 e outros que estão estudando regularmente, optei por dividi-los em três períodos de análise, conforme Tabela a seguir:

Tabela 1 - Períodos de registro institucional do discente surdo

Período	Duração	Acontecimentos
Período de Resistência	Antes de 2000	Período marcado pela falta de registros de práticas educacionais voltadas para acadêmicos surdos.
Período de Transição	2001 - 2012	Período de Implantação da Libras como disciplina; primeiras tentativas isoladas de atendimento a acadêmicos com deficiência a partir do Programa INCLUIR; Início do levantamento retroativo de discentes com deficiência.
Período de Inclusão	2013 - Aos dias atuais	Criação da Secretaria de Acessibilidade e Ações Afirmativas (SEAAF) – Antiga DIAAF; Contratação de profissionais de Tradução e Interpretação (TILS); Atendimentos a pessoas surdas e acessibilidade em Língua Brasileira de Sinais.

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

O primeiro período a ser pontuado, os anos anteriores a 2000, denominado de **período de resistência**, é um momento caracterizado pela falta de registros institucionais de atendimento e práticas voltadas aos acadêmicos surdos – período em que os discentes surdos se mantinham como resistência no ambiente educacional de Ensino Superior.

O segundo momento, **período de transição**, de 2001 a 2012, configurou-se como uma fase, literalmente, transacional em que a criação de ações como o Programa INCLUIR, a Lei 10.436 de 2002 e o

decreto 5.626 de 2005 que regulamenta a Libras, além da Lei 12.319 de 2010 que institui a profissão de Tradutores Intérpretes de Libras, foram criados, influenciando diretamente os anos seguintes da Instituição, implantando a disciplina de Libras, realizando levantamentos retroativos de acadêmicos com deficiência e pelas tentativas de atendimento a este público.

A última divisão proposta, **período inclusivo**, de 2013 aos dias atuais desta pesquisa, é caracterizada pela criação de uma secretaria de acessibilidade, hoje, nomeada como Secretaria de Acessibilidade e Ações Afirmativas (SEAAF), institucionalizada no interior do campus analisado, pela contratação de técnicos administrativos de tradução e interpretação, por arranjos setoriais para absorver estes profissionais, por atendimento às pessoas surdas, produção de materiais e informações em Língua de Sinais, estratégias de adaptação, relações de poder entre os saberes docentes, questões de horários de atendimentos e embates internos entre surdos e ouvintes.

Torna-se necessário pontuar que esta divisão de análise não significa que exista um engessamento nos atravessamentos das relações sociais, ou seja, no período aqui determinado como transição, por exemplo, é possível encontrar a existência de práticas de resistências e também de inclusão. De outra forma, pode-se encontrar práticas de resistência no período inclusivo e, vice-versa.

Trazer à tona esta noção fluida é importante para pontuar que as divisões foram realizadas para apontar as diferenças discursivas apresentadas pelos acadêmicos surdos entrevistados, não tendo pretensão de aludir a uma noção de “evolução” institucional.

As entrevistas foram realizadas por intermédio do aplicativo Google Meet. O uso desta metodologia “a distância” se mostrou necessário devido ao momento de isolamento social que vivemos durante

os supramencionados anos de pesquisa em decorrência da pandemia mundial ocasionada pelo novo COVID-19.

As entrevistas foram filmadas, salvas, transcritas e categorizadas. O tempo total de diálogo para as cinco entrevistas foi de três horas e dez minutos, o que corresponderia a uma média de 36 minutos por entrevista. Os nomes dos acadêmicos surdos que são apresentados nesta análise são fictícios. Tal estratégia foi pensada para manter o sigilo e a preservação da identidade dos participantes.

Os dados levantados nas entrevistas foram analisados a partir das ideias e proposições formuladas por Michel Foucault. A escolha por este referencial teórico se justifica pela possibilidade de explorar as relações de micropoder presentes nas interações entre surdos e ouvintes no ambiente de ensino superior e, mais especificamente, no campus cidade universitária da UFMS.

Ao definir Foucault como referencial teórico para interpretar o fenômeno da educação de surdos no ensino superior, também busquei dialogar com Jorge Larrosa (1994) e, particularmente, com autores que seguem a linha dos Estudos Surdos em Educação, como Lucyenne Vieira-Machado (2012) e Maura Corcini Lopes (2007, 2011, 2013).

A organização da análise proposta foi pautada da seguinte forma: na primeira seção, “*As discursividades dos dispositivos pedagógicos*”, apresento a conceituação do que são tais dispositivos entendendo que esta categorização se aplica a espaços, métodos, técnicas ou processos que tenham como finalidade transformar a experiência dos sujeitos, desde uma prática educacional, até mesmo uma sessão de terapia.

Desta forma, classifiquei a instituição aqui abordada como um dispositivo pedagógico capaz de subjetivar a forma como acadêmicos surdos passam a ver-se, narrar-se, julgar-se, dominar-se e governarem-se.

A partir da segunda seção, iniciei a análise das formas de subjetivação com os pressupostos das cinco dimensões dos dispositivos pedagógicos propostos por Larrosa (1994): dimensão ótica, discursiva, jurídica, narrativa e prática. Segundo este autor, a dimensão ótica equivaleria ao que é visível para o sujeito sobre si mesmo. A dimensão discursiva, àquilo que o sujeito diz acerca de si mesmo.

Na dimensão jurídica estão os modos como o sujeito é capaz de julgar a si mesmo, dentro de uma determinada trama de valores e normas. A dimensão narrativa é entendida como aquela que torna o sujeito um personagem cuja continuidade e descontinuidade em um determinado período de tempo é implícita a sua trama. Por fim, a dimensão prática é aquela que estabelece o que o sujeito pode fazer consigo mesmo (LARROSA, 1994).

Na última seção desta análise, elaboro uma síntese dos fatores que se destacaram nesta construção de subjetividades surdas sendo que, em suma, poderiam ser citadas as normas, tanto auditivas quanto linguísticas, bem como as tensões existentes que ora se concentram no próprio sujeito, ora na relação social. Ademais, práticas audistas se manifestaram tanto nos entrevistados surdos quanto nos discursos surdos acerca dos ouvintes que atuam na relação educacional.

2 As discursividades dos dispositivos pedagógicos

Para problematizar as subjetividades surdas produzidas na instituição analisada que se desdobram em vidas surdas heterogêneas, parece-me necessário, antes, tratar deste “dispositivo pedagógico” que passa a funcionar a partir de um (auto)disciplinamento. Nesta instância, “[...] os estudantes devem conservar a si e aos outros sob controle. As técnicas/práticas que induzem esse comportamento podem ser chamadas de *tecnologias do eu*” (GORE, 1994, p. 14, grifos da autora).

Segundo Jennifer Gore (1994), baseada em Foucault, pode-se perceber os dispositivos pedagógicos como sendo capazes de produzir regimes corporais particulares que podem ser entendidos como formas de identificação de si mesmo, funcionando como regimes de verdades.

Como mencionado por Foucault (2014), o ensino possui uma relação de fiscalização, como um mecanismo capaz de multiplicar a eficiência pedagógica. É como se “[...] a educação, além de construir e transmitir uma experiência ‘objetiva’ do mundo exterior, construiu e transmitiu também a experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como ‘sujeitos’” (LARROSA, 1994, p. 45).

Por **dispositivo pedagógico** concordo com Larrosa, quando afirma que este seja:

[...] qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo. Por exemplo, uma prática pedagógica de educação moral, uma assembleia em um colégio, uma sessão de um grupo de terapia, o que ocorre em um confessionário, em um grupo político, ou em uma comunidade religiosa, sempre que esteja orientado à constituição ou à transformação da maneira pela qual as pessoas se descrevem, se narram, se julgam ou se controlam a si mesmas (LARROSA, 1994, p. 57).

Portanto, uma universidade como a investigada nesta pesquisa é caracterizada como um dispositivo pedagógico capaz de formar procedimentos em que o sujeito é capaz de ver a si próprio, de observar-se e, enfim, adquirir uma experiência e imagem de si mesmo. Essa experiência é chamada por Foucault de subjetivação (LARROSA, 1994).

A subjetivação, ao ser uma projeção social internalizada e resignificada por um determinado sujeito, é um processo que contempla “[...] efeitos da composição e da recomposição de forças, práticas e re-

lações que tentam transformar – ou operam para transformar – o ser humano em variadas formas de sujeito [...]” (ROSE, 2001, p. 143).

Na perspectiva foucaultiana, a experiência de si não é algo imutável e independente, mas o resultado de “[...] um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade” (LARROSA, 1994, p. 43).

Com base nestes entendimentos, nas próximas seções problematizo a formação de subjetividades surdas produzidas e a experiência de si, mediante as narrativas coletadas a partir das cinco dimensões do dispositivo pedagógico apresentadas por Larrosa (1994): dimensão ótica, discursiva, jurídica, narrativa e prática.

Ressalta-se que estas dimensões não são produzidas nos sujeitos separadamente. Todas se produzem ao mesmo tempo e produzem, também, o que Larrosa compreende como “duplo”, “[...] construído pela composição do eu que vejo quando me observo a mim mesmo, do eu que expresso quando me digo a mim mesmo, do eu que narro quando construo temporalmente minha própria identidade” (LARROSA, 1994, p. 80).

Esta produção do eu pelo duplo, proposta por Larrosa (1994), desvela a fabricação de um “eu” exterior: “[...] a pessoa não se vê sem ser ao mesmo tempo vista, não se diz sem ser ao mesmo tempo dita, não se julga sem ser ao mesmo tempo julgada, e não se domina sem ser ao mesmo tempo dominada” (LARROSA, 1994, p. 82).

3 Dimensão ótica: “ver-se a si mesmo”

Em *Vigiar e Punir*, Foucault (2014, p. 198) apresenta a imagem do panóptico e de seus aparatos disciplinares, e afirma que este “[...]

funciona como uma espécie de laboratório de poder. Graças a seus mecanismos de observação, ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens [...]”. A noção panóptica poderia ser descrita como uma “[...] máquina de fazer experiências, modificar o comportamento, treinar ou retrainar os indivíduos” (p. 197).

A grande virada do dispositivo panóptico é que o sujeito que está submetido a esta rede de visibilidade e reconhece isso, faz funcionar sobre si mesmo os princípios a pouco mencionados, inscrevendo-se dentro destas relações de poder, ou seja, “[...] torna-se o princípio de sua própria sujeição” (FOUCAULT, 2014, p. 196). Quando alocamos esta noção de “ver a si mesmo” dentro dos discursos surdos produzidos durante as entrevistas, é possível perceber como este dispositivo pedagógico, materializado na instituição, corrobora com uma autonarração de tais sujeitos.

Tratando-se do primeiro período institucional, caracterizado como *período de resistência*, há o ingresso do Senhor Antônio na instituição, em 1992, aos 31 anos de idade, no Curso de Comunicação Social – Habilitação em Jornalismo. Sua trajetória de vida o absteve dos estudos por 15 anos, parando na sétima série aos 13 anos de idade.

Em suas palavras: “[...] em 1988 eu voltei a fazer a oitava, e fiz o oitavo, primeiro, segundo e terceiro ano do segundo grau”. Atualmente, Senhor Antônio tem 59 anos de idade e é aposentado do Serviço Público Estadual, porém, até hoje, não conhece a Língua de Sinais, portanto, comunica-se por intermédio da língua portuguesa na modalidade oral e não tem contato com outros surdos.

Vejamos o seguinte recorte escolhido para pontuar o modo como o Senhor Antônio vê a si mesmo: “[...] eu tenho que me lembrar que eu sou surdo [...] do momento que eu acordo ao momento que eu deito [...] A sociedade não me trata como um surdo. Até porque ela não sabe que eu sou um surdo”.

Este recorte foi selecionado para salientar uma das formas de ver-se destacada pelo Senhor Antônio. Nesta fala, ele aponta como o sujeito é subjetivado por uma relação de poder em que o meio externo o atinge e interfere em sua forma de ver a si mesmo, de sempre lembrar de sua diferença, ou seja:

[...] não se refere a uma interioridade intrínseca ao sujeito, mas a maneira como determinadas verdades, externas ao sujeito, acabam o constituindo. Assim, o que poderia ser compreendido como a interioridade do sujeito, o seu lado de dentro, nada mais é do que a exterioridade, o lado de fora dobrado e convertido em interioridade. Diante disso, a subjetividade aqui é compreendida como a dobra do lado de fora (LOCKMANN; MACHADO; FREITAS, 2015, p. 15-16).

A sociedade de seu tempo, o que inclui os saberes institucionais dobrados e convertidos na interioridade do sujeito, o incentiva a demarcar em si mesmo, em registrar em sua pele o tempo todo, sua diferença. A identidade do Senhor Antônio “se estabelece através de jogos de força, de relações de poder imanentes a esse processo, numa constante busca pela imposição de determinados significados” (HENNIGEN; GUARESCHI, 2006, p. 62). A forma como isso ocorre se assemelha a como Tom Humphries (1977) descreveu a sociedade de seu tempo:

Sei apenas que fiquei insatisfeito com as promessas que a sociedade fez para mim. A promessa de aceitação. Isso nunca aconteceu. A promessa de felicidade como um participante pleno. Isso nunca aconteceu. Em um sentido muito real, a promessa de que minha surdez eventualmente deveria e iria embora porque eu conseguiria “vencê-la”. Isso nunca aconteceu. (HUMPHRIES, 1977, p. 9, tradução minha).

Dentro da segunda divisão institucional, aqui denominada de *período de transição*, estão alocados o Senhor José e Mauro, que ingressaram na Instituição em 2003 e 2009, respectivamente.

Senhor José entrou na Instituição aos 49 anos de idade, no curso de História. Sua surdez foi detectada aos 16 anos, em 1976, quando foi realizar um concurso para a Escola Preparatória de Cadetes do Ar (EpCar). Ao descobrir sua surdez, realizou sua primeira audiometria e, em suas palavras: “[...] foi constatado que o meu lado direito era zero [de audição] [...] O lado esquerdo, severo. [...] Tanto é, [que] se eu tirar o aparelho eu não escuto nada. A nossa conversa acaba se eu tirar o aparelho”. Senhor José, assim como Senhor Antônio, não conhece a Língua de Sinais, comunica-se por intermédio da língua portuguesa na modalidade oral, utiliza aparelho auditivo e não tem contato com outros surdos.

Mauro tem 35 anos de idade, entrou na instituição no curso de Direito, em 2006. Aos 31 anos de idade decidiu colocar um implante denominado Bonebridge (BB). Atualmente, Mauro não está utilizando mais este recurso, porém, permanece com o implante esperando o momento adequado para se submeter a uma nova cirurgia para a remoção.

A sua escolha em implantar o BB surgiu a partir de uma reflexão: *“parei para pensar que isso é uma questão de eu estar me adaptando a minha surdez total estando sempre do lado esquerdo das pessoas, isso é uma opção para mim, então, é uma opção que eu sempre tive que utilizar na minha vida e vou ter que continuar”*.

Mauro não tem contato com outras pessoas surdas e, como escolha, optou por não aprender Língua de Sinais, mesmo acreditando que um dia terá de recorrer a ela: *“Eu falei [...] a hora que eu precisar eu vou aprender, se eu ficar surdo do último [ouvido] que me resta, eu vejo, senão...”*.

As passagens de Mauro e do Senhor José pela UFMS, em seus discursos, sugerem a existência de uma tensão que pode ser vislumbrada nos seguintes trechos:

Senhor José: [...] quem tem problema de audição, vive no mundo dele, [...] É um mundo “à parte”. Pro-

cura sempre estar sozinho, por causa justamente disso. Teve época que eu evitava contato [...].

Mauro: [...] eu tenho noção de que eu sou uma pessoa que eu não sou cem por cento [...] eu tenho que me prevenir como toda pessoa que tem alguma incapacidade.

Esta tensão aparece inscrita no próprio sujeito, ou seja, apesar de abertamente dizerem que sempre foram bem aceitos e que tiveram poucos problemas na instituição, ainda existia uma tensão no próprio sujeito por verem a si mesmos como sujeitos “não cem por cento”, sujeitos não inteiros em relação a outros considerados “completos”.

A visão de si mesmo pontuada nestes discursos revela como estes sujeitos se constroem baseados na noção de que o “sujeito completo” lhes serve de modelo referencial, um modelo de sucesso auditivo e, a partir deste modelo, a necessidade de instaurar a tensão em si mesmos surge para demarcar a diferença.

Segundo Humphries:

Para qualquer pessoa, é muito importante ver pessoas como elas mesmas em papéis de sucesso. Para mim, foi muito importante perscrutar sobre a questão de por que eu me sentia inferior aos ouvintes e chegar a uma resposta que não fosse voltada diretamente para mim mesmo. Eu tive que rejeitar aquela definição de sucesso que eu tinha comprado. Porque por nessa definição de sucesso, surdos são fracassados. Eu não posso aceitar isso. Se o sucesso está apenas em termos ouvintes, é hora de uma mudança. (HUMPHRIES, 1977, p. 43, tradução minha).

A tensão enfatizada por Humphries se apresenta nos casos aqui analisados, pois a busca materializada nos discursos destes acadêmicos pelo “completo” está sendo realizada a partir do ponto de vista da nor-

ma auditiva. Esta norma apontada não é definida naturalmente, mas é “um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado” (FOUCAULT, 2010, p. 43). É como se existisse uma determinação inescapável: “[...] a simples posição de ser ouvinte torna-se o sucesso e ser surdo torna-se o fracasso” (HUMPHRIES, 1977, p. 44).

Esta noção de que alguém é superior com base na capacidade de ouvir ou de se comportar como quem ouve é a definição do que Humphries (1977) denominou de **audismo** e, como se pode observar, esta prática aqui se manifesta nos próprios sujeitos surdos “[...] exigindo deles o mesmo conjunto de padrões, comportamentos e valores que eles demandam de ouvintes” (HUMPHRIES, 1977, p. 13).

É necessário evidenciar que, nestes três casos iniciais, analisamos o discurso de sujeitos surdos que utilizam a modalidade oral da língua portuguesa, ou seja, por mais que encontrem dificuldades no meio acadêmico, ainda possuem acesso ao conhecimento mediante o uso da língua majoritária, sendo o modelo comunicacional entre professores e alunos.

Quando evocamos a terceira divisão institucional, *período inclusivo*, essa perspectiva é alterada. A partir deste período, mediante as efetivações das leis, encontramos a presença do surdo sinalizante dentro da Instituição. Passamos, então, a falar de dois idiomas distintos. Estamos lidando com uma zona de fronteira entre a língua falada e a sinalizada e os saberes que cada uma traz.

Os discursos de Clarice e André, ingressantes em 2018 e 2019, respectivamente, situam um movimento diferenciado dos períodos anteriores. Clarice, hoje com 24 anos de idade, é acadêmica do curso de Medicina Veterinária e sempre contou com a presença de tradutores e intérpretes de Libras em sua vida escolar, também já frequentou, aos seis anos de idade, sessões com fonoaudiólogos, como expressa: “*Fiz o*

tratamento para aprender a falar, com fones de ouvido, testes de percepção de som e já utilizei aparelhos auditivos”, porém, “o que eu mais uso é a Libras, a língua portuguesa eu uso bem menos”.

Já André, 21 anos de idade, é acadêmico do curso de audiovisual e pertence à Aldeia Indígena Terena do estado de Mato Grosso do Sul. Hoje, André mora na capital, onde realiza seus estudos. Em todas as etapas de sua escolarização, contou com a presença de profissionais de tradução e interpretação de Libras.

Neste período, é observada uma força nos discursos surdos que parte do sujeito sinalizante para o meio externo, em uma tentativa de atingir o social e transformá-lo para, após isso, ver-se a si mesmo neste relacional:

Clarice: Alguns dos intérpretes dizem as suas opiniões em relação a mim: “É melhor você ir para outro curso!”. Eu fico sem reação. Como assim? [...] “Porque Medicina Veterinária é muito difícil, não é algo fácil”. Também dizem: “É melhor você ir para um curso mais leve, isso vai te ajudar a entender as coisas melhor”. [...] Teve intérprete que me disse: “Seria incrível, sensacional, você ir para o curso de Letras-Libras” (pausa). Eu não tenho o dom. Já tem um ano que eu me sinto magoada com esse tipo de comentários que os intérpretes fazem pra mim. [...] Não existe uma preocupação comigo.

André: As aulas na UFMS têm muita leitura e a grande maioria das palavras eu não conheço o significado. Algumas são gigantes e muito difíceis, além de não ter sinal. Eu tento decorar as frases, mas não consigo.

A resposta de Clarice aduz que sua subjetivação está sendo construída com mais constância no contato direto com os profissionais de tradução e interpretação. É possível observar que, nas demais dimensões discutidas, suas respostas foram voltadas ao comportamento deste

outro, do agente que a coloca em constante conflito consigo mesma.

André também apresenta uma subjetivação sendo fortemente construída a partir da questão linguística, porém na modalidade da língua portuguesa escrita. As respostas deste sujeito para as cinco dimensões, de certa maneira, envolvem o processo de leitura e reconhecimento de palavras na modalidade escrita da língua portuguesa.

Nos períodos anteriores, a diferença era reforçada no ouvir. “Não ouvir” era o problema e precisava ser corrigido ou escondido para se encaixar na norma. Com Clarice e André, cada um à sua maneira, há uma descentralização do problema “não ouvir” e estes passam a verem a si mesmos a partir da diferença da língua, no uso da Libras, não dando ênfase ao fato de que não ouvem.

Clarice vem de um histórico de tentativas de reabilitação da fala, uso de aparelhos auditivos, testes de percepção de som, tratamentos com fonoaudiólogos e, mesmo assim, admite: *“O que eu mais uso é a Libras, a língua portuguesa eu uso bem menos”*.

André apresenta um curioso interesse pela questão da escrita. É preciso levar em consideração que sua família utiliza a língua terena como meio de comunicação, portanto, a língua portuguesa se configura em um terceiro idioma, sendo a Libras, a sua primeira língua. Quando questionado sobre o que mais gostava na Instituição, sua resposta foi: *“[...] ir estudar na biblioteca. Fazer leituras de livros para ver palavras que eu não conheço e, em casa, saio à procura de sinais para elas”*.

Percebe-se que, em geral, os discursos surdos mostram, dentro da dimensão ótica, dois pontos distintos: nos dois primeiros períodos, resistência e transição, os discursos dos sujeitos sobre si mesmos estão inscritos na condição do próprio sujeito, ou seja, estão subjetivados a acreditar que está em suas mãos a possibilidade de se aproximarem da norma social.

No terceiro período, inclusivo, os discursos de Clarice e André são o oposto. Estes, ao verem a si mesmos, não reforçam as próprias condições para acompanhar suas realidades, pelo contrário, os discursos sobre como se veem, primeiro, salientam a constituição do social em que vivem para, assim, elucidar suas subjetividades.

Para Clarice, sua autovisão está marcada pela relação com os TILS e, dentro desta relação, ela pode ver a si mesma inscrita neste dispositivo como alguém condicionada. Para André, a relação com a língua portuguesa aparece latente nas cinco dimensões, pois é a partir dela que ele vê a si mesmo como alguém que não consegue decodificar os textos e as palavras ao seu redor.

A fala de Clarice delinea uma ideia de que não é ela que precisa se aproximar da norma social linguística estabelecida. A forma como ela se vê reclama que a norma social é que precisa se aproximar dela. Não é mais o sujeito que precisa instaurar uma tensão sobre si para lembrar todo dia que ele não se enquadra na “normalidade”. Mas, sim, que a realidade em que o sujeito vive precisa se modificar em prol de tê-la incluída.

André também precisou salientar a sua relação com o externo de si para ver-se como alguém que não consegue compreender a língua portuguesa, porém, diferente de Clarice, ele não reclama que o externo o inclua. Isso significa que, em suas subjetivações, existe um assujeitamento em relação à norma projetando em si uma noção de que a língua portuguesa é extremamente necessária para estar incluído no espaço institucional.

Ele se envolve no processo de interação linguístico proposto pela Instituição e, como visto em seu relato, também sofre ao tentar ampliar o seu entendimento da língua portuguesa. Possivelmente, o comportamento de André no ambiente acadêmico seja um desdobra-

mento do processo de tradução que este realiza diariamente entre a língua terena e a Língua de Sinais no seu ambiente familiar. Sua subjetivação e a forma como vê a si mesmo são completamente filtradas por este dispositivo. No próximo tópico, abordo novas esferas para entender como estes sujeitos surdos passam a narrar a si mesmos dentro deste contexto institucional.

4 Dimensão discursiva: “dizer-se a si mesmo”

Tanto os sujeitos quanto os discursos são construídos dentro de um determinado período histórico. Assim, os sujeitos não são o motivo pelo qual o discurso existe, mas são efeitos discursivos de sua época (HENNIGEN; GUARESCHI, 2006), portanto, para cada narrativa existem posicionamentos de sujeito. “O sujeito é uma variável do enunciado. E são esses posicionamentos, essas posições discursivas, as que literalmente constroem o sujeito, na mesma operação em que lhe atribuem um lugar discursivo” (LARROSA, 1994, p. 66). Logo, ao narrar-se o sujeito evidencia as relações de poder que perpassam seu local social para interpretar e regular sua conduta. Desta forma:

[...] o sujeito passa a ser entendido como constituído pela cultura, sendo a mesma tomada como prática social que, ao forjar sentidos, ganha efeitos de verdade, institui modos de viver, de ser, de compreender, de explicar a si mesmo e o mundo (BERNARDES; GUARESCHI, 2004, p. 58).

Tratando-se do *período de resistência*, a narrativa do Senhor Antônio sobre si mesmo, dentro deste aparato pedagógico, pontou que este sujeito se narra como alguém discriminado pelos saberes institucionais, ou seja, não apenas pelos alunos, mas também pelos professores e até mesmo pela sociedade de seu tempo: “*Se você é discriminado pelos alunos, você consegue trabalhar, mas quando você é [...] pela Instituição e pelos professores [...]*”.

A identidade do Senhor Antônio foi condicionada a reforçar em si mesmo as suas próprias diferenças. Ele, além de precisar acordar e se lembrar de que é surdo e que usa prótese retro auricular, precisa ter ciência de que foi estudar após muito tempo e é o mais velho de sua turma, precisa se lembrar de que toma remédios controlados para depressão, que é pobre, que é calvo e que sua aparência “[...] *também nunca foi lá grandes coisas [...]*”.

Quando utiliza tais termos para dizer sobre si mesmo, os discursos produzidos agem sobre os sujeitos “[...] fazendo-os desenvolverem um tipo que incide sobre seus próprios corpos, almas, pensamentos e comportamentos” (LOCKMANN, 2019, p. 179). O Senhor Antônio, ao confessar-se, relata: “[...] *para mim, isso é um dano [a surdez], uma tragédia, porque, na verdade, [...] a audição, assim como os demais sentidos, é muito, muito, muito importante para o ser humano*”.

As escolhas de palavras para se autorrepresentar, nos termos de Butler (2015, p. 33), “[...] estabelecem normas sociais, um domínio de falta de liberdade e de substituíbilidade em que nossas histórias ‘singulares’ são contadas”. Ao proceder desta forma, o entrevistado ressalta a existência de uma norma social padrão e se reconhece abaixo dela.

Em outras palavras, é como se o modo que o Senhor Antônio pudesse ser estivesse “[...] limitado de antemão por um regime de verdade que decide quais formas de ser serão reconhecíveis e não reconhecíveis” (BUTLER, 2015, p. 34-35). Estas formas são externas ao indivíduo e estão imbricadas em uma determinada temporalidade social que excede as próprias forças do indivíduo.

Quando analisamos o *período de transição*, nem o Senhor José e nem Mauro trouxeram em seus relatos a noção de que tivessem sido discriminados, pelo contrário, suas narrativas tentaram informar que foram bem aceitos tanto pelos professores quanto pelos alunos. No en-

tanto, é possível perceber a questão da norma auditiva pairando em seus relatos de acordo com os trechos a seguir:

Senhor José: [...] o que eu fazia para suprir ali a deficiência? Eu que fazia as pesquisas [...].

Mauro: [...] dependia de mim.

A ideia que ambos expressaram foi de uma boa relação interpessoal entre os demais colegas e professores, porém, ao dizerem sobre si, seus discursos mostraram que a base desta boa relação exigia a manutenção da tensão interna apresentada na dimensão ótica. O sujeito está condicionado a suprir a sua falta, de alguma forma, na intenção de recuperar as condições de continuidade de se manter ou de se aproximar da norma auditiva, norma esta que “[...] classifica, compara, avalia, inclui e exclui” (LOPES, 2007, p.11), podendo ser “expressa na forma de costumes, tradições, leis ou discursos” (ENNES; MARCON, 2014, p. 297).

No *período inclusivo*, a relação com a narrativa de si é deslocada novamente da norma auditiva para a norma linguística. As constituições das narrativas, tanto de Clarice quanto de André, continuam pautadas em agentes sociais externos:

Clarice: existe uma cobrança muito grande para que as atividades sejam a mesma para o grupo todo [...] é uma quantidade muito grande de texto e eu acabo não entendendo nada [...].

André: Já aconteceu de, em uma aula, eu não conseguir [entender], isso foi me deixando nervoso e eu parei a disciplina. Foi bem difícil aguentar, me sentia muito nervoso.

Para Silva (2000), a identidade de um sujeito é formada nas relações, e as narrativas de Clarice e André apontaram para este caminho.

Clarice sente que não há uma preocupação com ela, enquanto sujeito surdo.

Reforço, uma vez mais, que Clarice, em sua trajetória, passou por diversos dispositivos de normalização em uma tentativa de fazê-la ouvir, falar oralmente e se aproximar do padrão social auditivo. Este processo ainda ecoa entre as suas identificações, portanto, ao demonstrar sua indignação com o relacional para narrar-se, há, em suas idiosincrasias, marcas latentes que, produzidas pelo audismo, representam:

[...] o encontro de nosso passado com as relações sociais, culturais e econômicas nas quais vivemos agora [...] a identidade é a intersecção de nossas vidas cotidianas com as relações econômicas e políticas de subordinação e dominação (RUTHERFORD, 1990, p. 19-20).

Diferentemente, a narração de André não apresentou este conflito. Ao contrário, André é mais assujeitado à normalização institucional e social. Mas ele também sente o conflito quando fica nervoso ao não entender o conteúdo e desiste de uma disciplina. Seu gesto de resistência nesse sentido é mais velado, mais fechado.

Sua ânsia em saber as línguas de seu entorno denota que ele quer estar incluso nos debates sociais, familiares, em construção de uma posição de sujeito aceita em tom de igualdade, equidade, mas, as barreiras, os obstáculos advindos da distinção entre ser surdo versus ouvinte deflagram uma fronteira constitutiva em antagonismo, pois os ambientes que ele frequenta, transita, de algum modo corroboram com uma inclusão que ainda é excludente, seja no grupo de colegas de sala, na relação com os Tils da instituição, com os professores e, incompreendido, decide desistir de algo, por não acompanhar o conteúdo, não compreender e não ver a acessibilidade alcançar as nuances necessárias para que ele seja acolhido e suas dificuldades dirimidas.

Tais narrativas propõem pensar na terceira dimensão e em como os surdos contemplados nesta análise julgam-se a si mesmos a partir destas condições detectadas.

5 Dimensão jurídica: “julgar-se a si mesmo”

A dimensão jurídica, segundo Larrosa (1994, p. 73), está sob o domínio da moral e em relações que se “[...] constituem como atos jurídicos da consciência. Isto é, atos nos quais a relação da pessoa consigo mesma tem a forma geral do julgar-se”.

Para pôr em prática o julgamento de si mesmo é necessário que exista um critério ou um “[...] padrão que lhe permitisse avaliar o que vê, criticar-se. E esse critério, seja ele imposto ou construído, absoluto ou relativo, é o que lhe permite estabelecer o verdadeiro e o falso do eu, o bom e o mau, o belo e o feio” (LARROSA, 1994, p. 74).

Neste sentido, a norma ou aquilo considerado “normal” passa a se converter no critério que o sujeito utiliza para julgar a si mesmo positiva ou negativamente, pois:

A norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção. A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo (FOUCAULT, 2010. p. 43).

No discurso do Senhor Antônio, ele se julga a partir da tensão existente no embate entre a norma da audição e suas próprias condições e utiliza os acontecimentos depreciativos ocorridos dentro deste dispositivo pedagógico para configurar sua surdez: *“Eu fui uma vítima na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul durante o curso de Jornalis-*

mo. E acho que isso, talvez, colaborou [...] para que eu nunca buscasse tratar verdadeiramente da minha surdez, porque eu atribuía a ela a culpa por ter sido assim”.

A condução para este discurso pode ser entendida tendo como critério de positividade o padrão da audição estabelecido pela sociedade majoritária, portanto, o que estaria abaixo desta média “normal” de audição vem configurado, neste discurso, com a noção de culpa.

Tal possibilidade de análise faz lembrar o momento em que Humphries reconhece em si mesmo as forças que atuam contra ele e seu próprio posicionamento como pessoa surda audista:

Só nos últimos anos eu tenho sido capaz de reconhecer algumas das forças que trabalham contra mim como uma pessoa surda e como sendo audista. A maior parte da minha vida eu tenho sido um audista. E mesmo agora, ainda tenho algum comportamento e valores que são basicamente audistas. Eu acredito que este seja o resultado de ser educado como uma pessoa ouvinte com o comportamento e os valores de ouvintes em uma sociedade ouvinte que é audista. Ser ouvinte ou criado como ouvinte não te torna automaticamente um audista, mas dada a nossa sociedade e seus pontos de vista sobre a surdez, é quase uma certeza (HUMPHRIES, 1977, p. 12, tradução minha).

Desta forma, o sujeito surdo se julga a partir de noções negativas da norma do que é ser ouvinte. Quando passamos a observar o “julgar-se” apresentado pelo Senhor José e por Mauro, no período de transição, percebemos que a mesma noção audista permaneceu:

Senhor José: Eu achava que eu era normal. Para mim era normal virar o rosto. Botar sempre as pessoas do meu lado esquerdo, entendeu?

Mauro: [...] quando eu era adolescente, eu tinha muito interesse em ir para a carreira militar, e aí, tipo,

isso é um “não”. Você não vai. Você não vai ser polícia.

Em um primeiro instante, na narrativa do Senhor José, este reconhece se entender como “normal” até descobrir a surdez e passar a se enxergar abaixo desta linha da norma. Mauro julgou-se, de certa forma, limitado. É como se seu sonho de adolescência tivesse sido descartado por reconhecer que está abaixo da margem demarcada pela norma da audição.

No terceiro período institucional, novamente, Clarice e André descentram a questão linguística oral para a questão linguística sinalizada:

Clarice: Eu estava sinalizando, [...] e a professora começou a fazer expressões de estranhamento. A intérprete estava se confundindo ao fazer a versão voz [...].

André: [...] reprovei três vezes. Reprovei na disciplina Teoria da Comunicação, História da Arte e Escrita Criativa. Essa última eu não entendia e não conseguia fazer nada. Essa é uma disciplina que envolve muito a escrita e me atordoou demais, por isso, acabei reprovando.

Clarice passou a se julgar como uma aluna que reprova mediante fatores que não estão inscritos em si, ou seja, é como se, o tempo todo, suas respostas estivessem gritando “Eu sou capaz disso, mas não sob tais circunstâncias”.

Dito isto, o relato de André também seguiu a noção de julgar-se mediante uma “falha” ou um estranhamento relacional. Neste caso, André chegou a reprovar três vezes por não conseguir acompanhar as disciplinas mencionadas.

Julgar-se, neste sentido, “[...] seria, então, o resultado da aplicação a si mesmo dos critérios de juízo dominantes em uma cultura”

(LARROSA, 1994, p. 77). Isso significa que, mesmo sendo fluentes na Língua de Sinais, mesmo oferecendo provas suficientes de que são capazes, há uma exigência de que a língua portuguesa se materialize, para estes, no mesmo patamar de fluência que a língua sinalizada.

Este critério de que o saber produzido na língua portuguesa carrega um valor maior do que aquele produzido em uma língua sinalizada é que prepara o terreno para que a subjetivação destes indivíduos esteja formalizada em autojulgamentos depreciativos. A noção detectada de como o sujeito se julga dentro da perspectiva de uma determinada norma aponta para a quarta dimensão: dominar-se a si mesmo.

6 Dimensão narrativa: “dominar-se a si mesmo”

O julgar-se, apresentado no domínio anterior, traz consigo algumas formulações como, por exemplo, ao cair nas malhas da norma, “[...] a pessoa tem que fazer algo consigo mesma em relação à lei, à norma, ao valor. É isso, uma ação, um fazer que afeta algo, um afetar, é justamente a definição foucaultiana de poder” (LARROSA, 1994, p. 78).

A partir desta noção, o sujeito passa a atuar sobre si mesmo espacialmente ou temporalmente, exercendo sobre si mesmo um poder de “dominar-se” ou “governar-se”.

Nesta dimensão (dominar-se, dentro de uma temporalidade histórica), o sujeito intenta reduzir as indeterminações dos acontecimentos, entender seu passado e administrar seu futuro, apresentando-se com uma origem ou com um destino “controlados”. É como se a dimensão discursiva fizesse ligação com a linguagem de um determinado tempo social (LARROSA, 1994) e o sujeito soubesse exatamente de onde vem e para onde irá se autogovernar.

Foi possível perceber que, para se sentir incluído, o Senhor Antônio precisou governar-se e sentiu a sua condição ser alterada quando passou a trabalhar em uma rede de televisão: “[...] eu comecei a ser mais respeitado quando eu consegui um trabalho na TV. Porque, eu fui o primeiro acadêmico, com todas as deficiências que eu apresentava que consegui ir para a TV”.

Após tal fato se materializar, o Senhor Antônio sentiu ser mais respeitado, pois, entre todos os acadêmicos, fora o primeiro a estar exercendo a profissão. Tal narrativa revela a dimensão do dominar-se a si mesmo.

Para o Senhor José e para Mauro, o dominar-se não exigiu uma atitude brusca como conseguir um emprego na área de formação, pelo contrário, de acordo com seus discursos:

Senhor José: Aí depois que todo mundo está na sala [...] aí começa a fazer grupinho e eu entrei em um grupo.

Mauro: [...] como é uma Federal, metade das pessoas vem de fora, então fez um grupinho bem forte dos de fora, então, tipo, me senti bem acolhido na faculdade por isso. [...].

Diferentemente do período em que o Senhor Antônio esteve na Instituição, período de resistência, quando olhamos para o *período de transição*, o perfil institucional demonstrava outra preocupação direcionada às pessoas com surdez e as ações para que fossem inclusas. Assim, tanto o Senhor José quanto Mauro vivenciaram ações para que conseguissem se “enturmar” com algum grupo de colegas para, desta forma, ficarem mais próximos da norma de audição.

Ao analisarmos os discursos de Clarice e André, novamente percebemos o deslocamento da norma auditiva para a linguística e, desta vez, é notável que, para governarem-se, ambos investem em processos

de aproximação com os demais acadêmicos ouvintes como uma tentativa de apropriação da língua portuguesa.

Clarice: Os [alunos] ouvintes são os que mais me ajudam a entender as coisas. Os ouvintes sabem português, né? Então a gente tem um momento de troca.

André: Nos grupos de trabalho, quando a gente se reúne [...] há aquela dificuldade de quando os alunos vêm e não sabem como dialogar. Daí, escrevem e, se eu não entender, eu chamo o intérprete para mediar.

É interessante ressaltar que, para analisar esta questão da norma aqui abordada, tanto auditiva quanto linguística, “[...] temos que entender não ações de imposição sobre os indivíduos, mas ações dos sujeitos sobre si mesmos” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 46). Tais intentos de aproximação revelam o limiar da fronteira entre surdos e ouvintes: o uso da língua portuguesa na modalidade escrita. Esta questão comunicacional, para André, acaba gerando a necessidade de intervenções quando não há sucesso na realização de tentativas comunicacionais na língua portuguesa escrita.

Reitero, agora, uma noção apresentada por alguns autores (VIEIRA-MACHADO, 2012; LOPES, 2011): um dos maiores pontos de tensão está no uso da língua, afinal, a “medida” para o bom desempenho de uma pessoa surda é ter um português escrito adequado. Espera-se que o sujeito surdo seja efetivamente bilíngue.

Na concepção de Vieira-Machado, “[...] se o surdo não sabe o português escrito, a exclusão torna-se iminente, pois, muito mais do que um fator de inclusão em uma sociedade letrada, é a prova constante de que esse sujeito se coloca, para os ouvintes, como ‘pessoa capaz’” (VIEIRA-MACHADO, 2012, p. 122-123). Tais considerações encaixam as análises da quinta dimensão abordada no tópico seguinte: dimensão prática.

7 Dimensão prática: “habituar-se a si mesmo”

Dentro desta dimensão, Larrosa (1994) aloca os hábitos, que são considerados os automatismos da conduta, assim como os estereótipos, que são fabricados em nosso discurso e os preconceitos nascidos de nossa moral. Esta dimensão:

[...] não nos promete um duplo mais autêntico ou mais real ou mais próximo ao que de verdade somos. Não nos promete uma identidade ‘verdadeira’ à qual, sim, poderíamos nos sujeitar. De fato, não somos senão aquilo que se constitui na fabricação e na captura do duplo. Mas, sim, nos permite dissolver o duplo, perceber seus perigos, resistirmos a suas inércias, ensaiar novas formas de subjetivação” (LARROSA, 1994, p. 84).

Desta feita, a intenção não é libertar o sujeito das normas que constituem sua subjetividade, mas promover novas formas de subjetivação e de ver-se, narrar-se, julgar-se e dominar-se. Afinal, “[...] o que determina o olhar tem uma origem, depende de certas condições históricas e práticas de possibilidade e, portanto, [...] está submetido à mudança e à possibilidade da transformação” (LARROSA, 1994, p. 83).

As noções da dimensão prática podem ser contempladas, no *período de resistência*, com uma comparação da narrativa do Senhor Antônio, que difere seus posicionamentos iniciais frente à instituição: “*Eu também não tinha noção dos meus direitos*” com sua nova forma de encarar sua realidade: “*Hoje eu consigo encarar [...] qualquer pessoa [...]*”.

Larrosa (1994) profere que romper as barreiras, enxergando as tramas e suas fabricações, suas possibilidades, talvez possa ensinar nosso olhar de que ele é, também, mais livre do que se pensa, portanto, sempre é possível ver(se) de outro modo. No período de transição, os discursos do Senhor José e de Mauro enfatizam que ambos ainda

permaneciam em uma busca estereotipada da surdez e da norma da audição.

Senhor Antônio: E o surdo tem mania de se irritar por qualquer coisa.

Mauro: [...] ouvir é uma coisa importante.

Ambos não costumam ter contato com outros sujeitos surdos, nem oralizados, nem sinalizantes, o que favoreceu a noção de que surdos sejam irritadiços e que ouvir é uma coisa importante.

No terceiro período, inclusivo, além do deslocamento já mencionado, percebeu-se que ambos continuavam recorrendo aos mesmos hábitos. Clarice continuava subjetivada na relação crítica entre TILS e o sujeito surdo; André, por sua vez, permaneceu aplicado na assimilação das palavras escritas.

Clarice: A influência dos TILS precisa ser incentivadora para que o aluno aprenda.

André: Eu gosto de fazer leituras de livros para ver palavras que eu não conheço.

Tais formas de habituar-se a si mesmo, constructo das demais dimensões em ação, apontam que Clarice e André seguiram firmando suas subjetividades mediante uma relação intensa com a questão da norma linguística, diferentemente do Senhor José e Mauro que seguiram a mesma relação de afirmação e de adaptação à norma auditiva.

8 Considerações finais

As análises e problematizações apresentadas neste capítulo acerca da produção de subjetividades surdas propõem uma reflexão sobre alguns fatores, a saber: (a) reconhecer que cada período institucional

explanado possui características específicas e, portanto, precisa estar contextualizado dentro de sua dimensão temporal; (b) as necessidades apresentadas pelos discentes surdos não estão relacionadas apenas com o quesito “surdez”, mas estão intrinsecamente concernidas em suas experiências passadas, suas urgências linguísticas e fatores associados ao modo como se enquadram em sala de aula e suas relações com colegas, professores e profissionais da Instituição; (c) em todos os três períodos ilustrados, a presença da marca audista se materializa e, por vezes, é expressa pelos próprios discursos surdos.

Tais fatores corroboram com um caminho processual em que devemos não falar acerca do sujeito surdo e da surdez hegemonicamente. Afinal, é possível perceber no decorrer da investigação que a subjetividade é construída em cada indivíduo de forma singular. Nos períodos de Resistência e de Transição, os sujeitos surdos estão subjetivados a partir do reconhecimento da norma auditiva. As verdades a que estes sujeitos estão submetidos e, igualmente, reproduzem como um discurso verdadeiro são baseadas em uma autoclassificação, julgamento e condenação de si mesmos a partir do padrão social ouvinte.

O período Inclusivo ressalta uma descentralização desta norma auditiva para a norma linguística. Agora, não mais se percebe o discurso que descreve uma tentativa de aproximação do padrão social ouvinte, neste período, é detectada uma noção de aproximação comunicacional inscrita no uso da língua, seja na modalidade escrita ou sinalizada. Também se faz necessário relatar que os surdos dos dois primeiros períodos institucionais da UFMS se comunicavam por intermédio da língua oral. Estavam inscritos dentro de uma norma que os sugeria a se aproximarem em excelência da norma da audição. Já os surdos alocados no período inclusivo se comunicam de forma sinalizada, o que os inscreve na norma da língua, subjetivando-os a se aproximarem ao padrão escrito da língua portuguesa.

Nestas condições, para garantir sua permanência no referido dispositivo pedagógico materializado na Instituição analisada, tais acadêmicos ora internalizam a necessidade de se adequar à norma, ora reclamam que a cultura institucional seja modificada em prol de tê-los incluídos no espaço educacional. Em outras palavras, o movimento dos sujeitos aqui evidenciados recebe a dobra das normas e verdades constituídas socialmente e, em alguma medida, resistem a elas por intermédio do discurso e tentam desconstruir tais noções denunciando a tensão social estabelecida.

Os sinais de modificação de processos de dominação impostos pelas normas sociais ouvinte são mais evidentes no período inclusivo. O movimento apresentado nos discursos surdos deste período não é caracterizado como uma simples submissão à norma. Existe nestes discursos uma denúncia da norma, uma tentativa, mediante a autonarração de desconstruir/alterar a norma instaurada.

As possibilidades para propor o embate contra as normas e um posicionamento no sentido de evidenciar as diferenças não se manifestaram nos dois primeiros períodos de forma abundante. Nestes, as tensões existentes foram inscritas e absorvidas pelos sujeitos em seus próprios corpos, em suas autogovernanças. Assim, o problema não estaria na norma social, mas no próprio sujeito, que precisa se esforçar para atingi-la/alcançá-la. Se não conseguir, foi pelo demérito inscrito em si.

O terceiro período, inclusivo, desconstrói essa noção e inscreve a tensão não mais no sujeito, mas no relacional do contato social, ora com a língua portuguesa, ora com os profissionais de interpretação e tradução. Essa mudança, além de apontar a tensão existente, também figura a resistência, a rejeição a uma “adaptação” para o dia a dia do sujeito.

Por último, foram detectadas práticas audistas em todos os períodos institucionais, porém, as formas como se materializaram foram distintas em suas singularidades. Nos primeiros dois períodos, são discursos audistas de sujeitos surdos que, subjetivados pela norma auditiva, com o comportamento e os valores de ouvintes, em uma sociedade que é majoritariamente ouvinte, tentam evitar a materialidade da surdez em seus corpos. Um exemplo desta noção pode ser apresentado nos discursos que caracterizam a surdez como um dano, uma tragédia ou com uma noção de anormalidade.

A negação à surdez é que, em certo sentido, talvez tenha feito com que Mauro se posicionasse de forma a não querer aprender Libras. É como se o uso deste idioma se convertesse na materialização da diferença, como se esta língua tornasse “visível” para os outros a sua “deficiência” e, portanto, precisasse ser evitada ao máximo. Já no período inclusivo, a manifestação do audismo não se apresentou inscrita no próprio sujeito surdo, mas sim nos discursos em que tais sujeitos são/estão interpelados. A “pressão” social a que tais sujeitos estão expostos requer que se aproximem, em sua diferença, o máximo possível da norma linguística.

Portanto, eis os resultados detectados a partir da investigação proposta.

REFERÊNCIAS

BERNARDES, Anita Guazelli; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. A cultura como constituinte do sujeito e do conhecimento. *In*: STREY, Marlene Neves; CABEDA, Sonia Tereza Lisboa; PREHN, Denise Rodrigues (org.). **Gênero e cultura**: questões contemporâneas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 199-222.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

ENNES, Marcelo Alario; MARCON, Frank. Das identidades aos processos identitários: repensando conexões entre cultura e poder. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 16, n. 35, p. 274-305, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222014000100010>. Acesso em: 18 abr. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 42 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

GORE, Jennifer M. Foucault e educação: Fascinantes desafios. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-20.

HENNIGEN, Inês; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. A subjetivação na perspectiva dos estudos culturais e foucaultianos. **Psicologia da Educação - P@PSIC** [online], São Paulo, v. 23, n. 2, p. 57-74, 2006. ISSN 2175-3520. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752006000200004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 abr. 2021.

HUMPHRIES, Tom. **Communicating across cultures (deaf-hearing) and language learning**. 1977, 108 f. Tese (Doctor of Philosophy) – Union Graduate School, The Union Institute e Universidades, Ohio, ProQuest Dissertations and Theses. [Tese não publicada]. 1977.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LOCKMANN, Kamila. MACHADO, Roseli Belmonte. FREITAS, Débora Duarte. A inclusão no município do Rio Grande/RS: possibilidades para pensar a subjetividade docente. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, **Anais...** Florianópolis, SC: UFSC, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/issn-dos-anais-da-37a-reuniao-cientifica-da-anped/>. Acesso em: 18 fev. 2021.

LOCKMANN, Kamila. Os processos de subjetivação docente à inclusão escolar. *In*: LOPES, Maura Corcini. MORGENSTERN, Juliane Marschall (org.). **Inclusão e subjetivação**: ferramentas teórico-metodológicas. Curitiba: Appris, 2019. p. 173-191.

LOPES, Maura Corcini. FABRIS, Eli Henn. **Inclusão e educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Temas & Educação).

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. *In*: LOPES, Maura Corcini. DAL'IGNA, Maria Cláudia (org.). **In/exclusão**: nas tramas da escola. Canoas: ULBRA, 2007. p. 11-33.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 7-42.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 137-204.

RUTHERFORD, Jonathan (org.). **Identity**: community, culture, difference. Londres: Lawrence and Wishart, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 3ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 73-102.

VIEIRA-MACHADO, Lucylene Matos da Costa. **(Per)cursos na formação de professores de surdos capixabas**: a constituição da educação bilíngue no estado do Espírito Santo. 2012. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Vitória, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185116>. Acesso em: 18 jun. 2020.

ANÁLISE DE TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA EM LIBRAS: DESCRREVENDO ASPECTOS DO TEXTO ACADÊMICO

Jonatas Rodrigues Medeiros¹

1 Introdução

Sabemos que estamos rodeados de textualidade e que estas se organizam em gêneros textuais. Esta afirmação nos leva a pensar nas produções da Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecida como língua das comunidades surdas brasileiras pela Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002).

Os surdos que utilizam a Libras são considerados como uma minoria linguística cultural. Sendo assim, movimentam-se em comunidades surdas, compartilhando sua língua e cultura. Fica claro que estes produzem discursos, conhecimentos e arte a partir de suas experiências. Nos últimos quinze anos, o acesso de surdos ao ensino superior, graças às políticas públicas e a abertura do curso de Letras Libras em vários estados do país, ampliou significativamente as produções em Libras de textos acadêmicos em formato de vídeo.

Dos discursos e textos produzidos em Libras é que nasce a proposta desta pesquisa. Partimos da seguinte questão: “Quais são as características do gênero textual e aspectos semióticos da tradução em Libras encontradas no texto *A Identidade cultural na pós-modernidade*, de Stuart Hall?” (HALL, 2006). Nosso objeto é, portanto, trabalhar em específico com o gênero textual acadêmico do campo dos Estudos Cul-

¹ Mestre em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais da Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: jonataslibras@gmail.com.

turais traduzido para vídeo em Libras, desta forma, este movimento se apresenta com o seguinte problema: como descrever as especificidades de um gênero traduzido em vídeo em uma língua de modalidade visogestual?².

O objetivo central do trabalho consiste em descrever aspectos semióticos do gênero textual acadêmico do livro científico traduzido em Libras. Teremos como fundamentação teórica os **estudos de gêneros textuais** em diálogo com os **estudos da tradução em Língua de Sinais**. Trabalhamos com esses dois campos teóricos, uma vez que a pesquisa percorre a discussão sobre os gêneros textuais traduzidos para a Libras.

Nossos apontamentos teóricos e metodológicos têm como aporte a área da análise textual (MARCUSCHI, 2003, 2002) e os estudos da tradução intermodal intersemiótica da Libras (SEGALA, QUADROS, 2015; MARQUES, OLIVEIRA, 2012; MEDEIROS, SANTOS, FERNANDES, 2015; RIGO, 2018). O escopo teórico especializado concentra-se dentro da linguística textual aplicada e no campo da tradução.

Para responder nossa questão, propõe-se como objetivo específico descrever a estrutura do gênero textual traduzido em Libras, e analisar as composições formais do texto em Libras, apontando suas características textuais, assim como interferências verbais e não verbais no texto. Justifica-se que esse estudo se mostra relevante, pois a área dos gêneros textuais e das descrições de aspectos semióticos da tradução produzida em Libras vem sendo pouco explorada por pesquisas do campo das Letras e das demais humanidades. Consideramos que os campos da educação e tradução são interessados nesse tipo de análise dentro da linguística textual, uma vez que se aplica à atividade da docência e da tradução.

² Na literatura especializada, é possível encontrar também o conceito de viso-espacial.

A importância social deste material pode trazer contribuições para a educação de surdos, no ensino da Libras, auxiliando também no ensino de português acadêmico para surdos, por intermédio das relações entre as línguas e os diferentes tipos de gêneros, além de contribuir com a área metodológica para tradutores de Libras interessados em traduções em vídeo no contexto acadêmico.

2 Gênero textual em Libras

A temática sobre gêneros do discurso/textuais faz parte de um campo teórico da Filosofia da Linguagem tendo diversos desdobramentos no campo acadêmico, seguindo analistas de diferentes linhas de pesquisa e variados correspondentes. Há, então, um grande diálogo científico em torno do substrato concreto da língua, do discurso ou da textualidade, como preferimos denominar, tomando como objeto aquilo que se materializa linguisticamente quando o humano fala, escreve ou sinaliza.

Désirée Motta-Roth (2003) e Antonia Dilamar Araújo (2004) contextualizam que a temática de gêneros teve um significativo crescimento nos últimos anos, em especial tratando das discussões decorrentes das estruturas do gênero textual. Araújo (2004) explica que os campos de investigação são amplos e atraem outras áreas como: críticos literários, analistas do discurso, da tradução, professores de línguas e profissionais da comunicação.

Nosso trabalho, inserido dentro da linguística aplicada em estudos de gênero, estabelece um diálogo com o campo da tradução em Língua de Sinais, área com forte aproximação das discussões de produtos de multimídia para educação de surdos.

Araújo (2004, p. 21) ainda acrescenta que a “grande maioria dos estudos realizados têm revelado a natureza da estruturação genérica

dos textos, por meio da descrição e explanação do uso da língua”, portanto, iniciamos este diálogo com uma introdução de conceitos basilares dos estudos de gêneros textuais para, em seguida, dialogar com os estudos da tradução.

Podemos encarar os “gêneros” como atividades culturalmente pertinentes, mediadas pela linguagem num dado contexto de situação, atravessado por discursos de ordens diversas (MOTTA-ROTH, 2003), assim, ponderamos o gênero textual acadêmico caracterizado por textos que circulam dentro dos espaços universitários para fins de realização e publicação de pesquisas científicas, podendo ser categorizados como resenhas, artigos, dissertação, tese, livros de publicação científica etc.

O linguista Luiz Antonio Marcuschi, em suas pesquisas, mostra contribuições para a análise dos gêneros textuais com uma significativa gama de conceitos que auxiliam nas análises dos textos que circulam em diversos suportes. Para o referido autor, todo gênero textual se aloca em um suporte que, por sua vez, é compreendido como o lócus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto (MARCUSCHI, 2003). Assim, podemos reconhecer o vídeo como um suporte em que o texto sinalizado em Libras se inscreve, conforme denotam pesquisas sobre tradução e gêneros textuais em Libras:

No suporte vídeo, podemos observar questões inerentes à possibilidade que os recursos tecnológicos podem oferecer à composição de um determinado gênero textual em Libras, vertendo resultados que são pertinentes às possibilidades que o suporte e a mídia permitem (MEDEIROS, 2018, p.12).

É preciso aqui entendermos que, quando falamos de texto, estamos pensando esse conceito de forma mais ampla, não apenas a textualidade escrita, mas, sim, os discursos como texto, seja uma escrita,

oral, digital ou sinalizado. Para Marcuschi (2003), ao longo da história os suportes textuais variam, desde as paredes internas de cavernas às pedrinhas, à tabuleta, ao pergaminho, ao papel, ao outdoor, para finalmente entrar no ambiente virtual da internet.

Entendemos que a sinalização em Libras de um determinado conteúdo registrado em vídeo é também um texto. Em suas pesquisas sobre oralidade e escrita, Marcuschi (2002) quebra com a dicotomia entre estes conceitos, localizando a escrita gráfica como uma tecnologia oriunda da fala que, infelizmente, tomou discursos de poder, uma forma de autoridade cognitiva, como se exercesse mais racionalidade do que a oralidade. O autor contesta essa narrativa histórica de que a escrita é uma evolução, assim como os povos ágrafos são menos desenvolvidos em relação aos que possuem uma escrita.

Portanto, podemos conceitualizar uma tradução sinalizada em Libras de forma oral como texto, embora não seja uma escrita, é uma inscrição discursiva organizada e materializada em um suporte digital. Seguindo tal corrente teórica, Medeiros (2018) explicita que:

[...] A produção de um texto sinalizado em vídeolibras é uma experiência próxima e distinta do processo de escrita. Próxima, devido a sua sistematização, organização e materialização. Distinta, porque sua produção se dá na (corp)oralidade, na exposição de um momento que materializa o resultado de uma tradução prévia, porém registrada em um momento único da atuação frente às câmeras (MEDEIROS, 2018, p.11).

Validando as proposições do pesquisador Marcuschi (2003), afirmamos que os gêneros são materializados em linguagens sendo visíveis em seus *habitats*. Na lógica das produções surdas, o vídeo é uma ferramenta simbólica do poderio surdo, já que seus discursos podem ser registrados e divulgados a partir deste instrumento e, ainda que os

gêneros textuais se constituam como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o, também, de algum modo.

O gênero não pode ser concebido senão como um conceito plural: reporta-se às formações combinatórias da linguagem em suas dimensões verbal e extraverbal (BAKHTIN, 2011). Portanto, pesquisar os gêneros textuais é uma proposta para trabalhar com o texto em sua totalidade, ou seja, leitura, interpretação, variedade linguística, coerência, coesão, intertextualidade, pressupostos, gramática e produção textual.

A análise para tal surge com as atividades e necessidades socio-culturais das comunidades surdas relacionadas às grandes descobertas tecnológicas (internet, câmera, smartphone etc.), um dado evidente ao analisar as mudanças sociais graças à tecnologia, em especial para as comunidades surdas em que há um grande número de gêneros textuais insurgentes na atualidade.

De acordo com Marcuschi (2002), os gêneros textuais são eventos altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos, que auxiliam com a ordenação e estabilização das ações comunicativas do cotidiano, embora não sejam instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa.

Para os estudos da tradução, analisar os gêneros textuais torna-se importante, já que produções de traduções em vídeolibras devem observar a estrutura do gênero a ser sinalizado. Em nosso caso, no texto escolhido, o identificamos como um gênero acadêmico, devido à sua estrutura (publicação científica), linguagem (científico-acadêmica) e o espaço de circulação (academia).

Tomamos alguns conceitos da pesquisa da Tradução intermodal e intersemiótica/interlingual, como: Português brasileiro escrito

para Língua Brasileira de Sinais (SEGALA, 2010). O autor esclarece os conceitos de tradução intermodal entendendo-a como aquela feita entre línguas de diferentes modalidades como, por exemplo: língua portuguesa para Libras; língua inglesa para Língua Americana de Sinais (ASL), entre outras. Já a tradução intersemiótica, para o supramencionado autor, é aquela que ocorre entre diferentes sistemas de signos.

Segala e Quadros (2015) ressaltam que a tradução intermodal trata de aspectos visuais e operacionais envolvidos na tradução para a Libras em forma de vídeo e aspectos linguísticos essencialmente visuais-espaciais que englobam o uso do espaço em línguas de modalidade visual. Os autores entendem que algumas questões neste aspecto são indispensáveis, como: a) estar a tradução numa versão oral, b) a visibilidade do tradutor etc. e c) a necessidade de o tradutor atuar.

Os pontos que são levantados se fazem importantes, tendo em vista que desconstróem os cânones da tradição clássica das traduções de línguas escritas. Souza (2013) corrobora com esta visão quando aduz que o momento em frente às câmeras é uma compilação entre o ato da tradução em interpretação, uma vez que o registro último das soluções tradutórias resolvidas é interpretado diretamente para a câmera.

Essa proposta de tradução de textos acadêmicos em Libras foi pesquisada por Medeiros e Fernandes (2017) em uma universidade pública com mais de 25 alunos surdos. As pesquisas feitas com esses estudantes sobre a tradução em vídeo revelaram que:

Utilizar recursos semióticos de linguagem verbal e não verbal como ilustrações de conceitos, autores e personagens e o uso de legendas em português, destacando terminologias e conceitos científicos demandados no texto foi um aspecto considerado positivo pelos estudantes, auxiliando e ampliando os referenciais na leitura para além dos signos estritamente linguísticos (MEDEIROS; FERNANDES, 2017, p.112).

Os autores ainda mencionaram que a ampliação dos referenciais de atuação do tradutor intérprete em sua relação com o letramento acadêmico bilíngue de estudantes surdos permite o desenvolvimento de metodologias específicas para o processo tradutório na produção de materiais bilíngues em vídeolibras.

Estas traduções realizadas em vídeolibras ocorrem em um contexto de políticas significativas de acesso aos surdos no ensino superior, principalmente graças às verbas destinadas para abertura dos cursos de Letras Libras em diversos estados por intermédio do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver Sem Limites³. Além disso, o número de instituições educacionais que promovem a produção de conteúdo em Libras aumentou significativamente, em especial o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), instituto do período imperial do ano de 1857.

Pesquisas no campo dos estudos da tradução em Línguas de Sinais mostram que os processos de tradução envolvendo o par linguístico português-libras possuem pequenas diferenças metodológicas, porém, com significativas semelhanças quanto à concepção de tradução e as diferentes etapas do ofício que um tradutor tem para produzir um dado material.

Galasso *et al.* (2018) proferem que no Núcleo de Educação On-line (NEO) do INES são produzidos materiais didáticos bilíngues utilizando o princípio da aprendizagem em multimídia, vinculados à concepção de objetos digitais bilíngues. A justificativa para esta abor-

³ De acordo com o portal do MEC, o plano foi lançado por meio do Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), e destinou R\$3 milhões para 55 universidades federais se adaptarem para receber estudantes com deficiência. Além disso, foram pactuados 27 novos cursos de Letras Libras, um por unidade da federação, e 12 cursos de Pedagogia Bilíngue Português Libras. O objetivo do programa é promover a inclusão, autonomia e direitos das pessoas com deficiência. Conforme aponta o site do governo Portal da Transparência, o programa perdura até os dias de hoje.

dagem ancora-se em Moraes, Scolari e Paula (2003) apud Galasso *et al.* (2018, p. 60) quando explicam que os “alunos surdos, em geral, contam somente com a exposição da aula interpretada, sem a possibilidade de revisar o conteúdo e estudar a partir de materiais didáticos produzidos em Libras”.

O trabalho de Rigo (2018) expõe soluções tradutórias de textos acadêmicos em línguas de modalidade visual, como a Libras, realizadas com elementos do designer editorial, descrevendo a etapa de tradução em duas vertentes, sendo: “Produção do Texto Traduzido” e “Produção do Registro do Texto Traduzido”.

Os trabalhos de Medeiros, Santos e Fernandes (2015) na produção de materiais bilíngues com vista ao letramento descrevem o processo de tradução em três etapas, a saber: (i) compreensão e internalização do texto-fonte, (ii) análise crítica pré-tradutória e (iii) materialização do processo tradutório. Os autores trabalham com as perspectivas da tradução intersemiótica de recursos visuais complementares à tradução.

Na sequência, Medeiros e Fernandes (2017) sinalizam alternativas de efetivação de práticas de educação bilíngue no ensino superior que qualifiquem o acesso ao conhecimento e promovam a autonomia dos estudantes surdos por meio da difusão da Libras na comunidade acadêmica. Os autores comentam aspectos de tradução e semiótica de um artigo acadêmico, um capítulo de livro, um resumo de tese de doutorado e um filme longa-metragem, todos materiais vinculados à Universidade Federal do Paraná.

Por fim, o trabalho de Medeiros (2018) descreve o processo tradutório de um artigo acadêmico do português para Libras comentando a tradução e o trajeto metodológico adotado que prioriza recursos semióticos de composição de linguagem verbal e não verbal na produção

da sinalização, de modo a priorizar a experiência visual dos estudantes surdos na leitura do texto.

3 Metodologia

Este texto busca contribuir não com os processos metodológicos da tradução, mas com a análise do gênero textual acadêmico e a descrição da sua estrutura textual, assim como dos recursos semióticos utilizados pelos tradutores de um texto acadêmico do campo dos estudos culturais. Logo, a abordagem é qualitativa e de cunho descritivo.

A análise é produzida por intermédio da descrição de aspectos do gênero textual em Libras e sua composicionalidade. O referencial teórico exibido é a base das inferências nas categorias **Estrutura Textual e Recursos Semióticos, Verbais** escritos e não verbais.

Uma das metodologias dentro do campo de estudos de gênero é a verificação da regularidade da organização estrutural (ARAÚJO, 2004), que busca observar, em específico, as recorrências de um determinado gênero textual, isso leva pesquisadores a tentar responder como uma determinada comunidade discursiva usa a sua língua.

Infelizmente no campo da Língua de Sinais são poucas as pesquisas que se propõem a analisar os gêneros textuais produzidos em Libras, embora seja crescente na linguística aplicada a análise de vídeolibras. Em aspectos estruturais, essas análises se concentram nos *Estudos da Tradução em Língua de Sinais*, o que determina uma ótica teórica voltada para descrições de processos metodológicos da tradução em um dado gênero textual.

Ao enfatizar os estudos de gêneros textuais, buscamos uma contribuição analítica que possa não apenas se propor a servir aos Estudos

da Tradução, mas também ao ensino de Língua de Sinais por meio da análise textual, no ensino de Libras como L2 para ouvintes ou L1 para surdos.

Esse tipo de pesquisa requer metodologias analíticas de determinados grupos sociais, observando aspectos estruturais da língua em uso, assim como questões socio-históricas que possam explicar determinados funcionamentos. Ainda em Araújo:

A necessidade de caracterizar gêneros nunca explorados tem motivado estudiosos a pesquisar um grande número de gêneros, no sentido não só de se entender a construção desse gênero seja no campo profissional, seja acadêmico, mas também para facilitar o seu ensino na sala de aula ou o seu uso no ambiente profissional (ARAÚJO, 2004, p. 21).

Araújo reforça, ao citar as teorias de Bhatia, a importância de olhar comunicacional sobre esses gêneros, observando suas intenções comunicativas, conforme explica:

Bhatia (1993:21) reforça que o propósito comunicativo é refletido na estrutura cognitiva do gênero que, de uma certa forma, representa as regularidades de organização e que estas regularidades devem ser vistas como cognitivas pela sua natureza, porque elas refletem as estratégias que membros de um discurso particular ou comunidade profissional ou acadêmica usam na construção e entendimento do gênero para realizar propósitos comunicativos específicos (ARAÚJO, 2004, p. 21).

Em aspectos conceituais, direcionamos atenção para dois focos no texto acadêmico, sendo a estrutura textual e os recursos semióticos (verbais e não verbais) inseridos no suporte vídeo. Compreendemos que as aplicações metodológicas não são exatamente fechadas, uma vez que, como aponta Motta-Roth (2015),

[...] cada conjunto de dados relativos a um gênero demanda uma abordagem investigativa feita sob medida [...] precisamos escolher o modo mais interessante para dar conta de cada contexto, os diferentes graus de ritualização da linguagem, as relações entre os participantes do evento social, seus propósitos comunicativos e o modo como a interação se desenvolve na consecução desses propósitos comunicativos [...] (MOTTA-ROTH, 2015, p. 1).

O texto vídeolibras analisado, “*A Identidade cultural na pós-modernidade*, de Stuart Hall”, está disponibilizado no YouTube. É um texto que circula dentro de comunidades surdas universitárias que tenham interesse no campo da pesquisa em estudos culturais em diálogo com a antropologia, sociologia e educação.

O contexto acadêmico com surdos é recente na nossa história, assim como o espaço desta produção textual em vídeo é ainda pouco aceito no *modus operandi*, pois discursivamente coloca certo embate entre os modos homogêneos de se produzir um texto acadêmico.

Sobre o vídeolibras escolhido, é uma produção desenvolvida pela *Fluindo Libras*, um estúdio de tradução que trabalha com produção audiovisual e teatral, atuando como intérpretes de Libras. O material escolhido foi desenvolvido para a Universidade Federal do Paraná - UFPR, que contratou o estúdio para a realização do serviço.

A Universidade Federal do Paraná é reconhecida pelo seu trabalho de tradução de textos acadêmicos em Libras. No canal *UFPR Tradução Libras* (UFPR TRADUÇÃO LIBRAS, 2022), há mais de 50 títulos de diversos autores do campo acadêmico. A instituição também alimenta outro canal na plataforma do YouTube chamado *Letras Libras UFPR* (LETRAS LIBRAS UFPR, 2022), com outras produções de materiais de informação e circulação em Língua de Sinais.

A produção desta tradução foi solicitada, em especial, pelo Programa de Pós- Graduação em Educação - PPGE da UFPR, da linha Diferença, Diversidade e Desigualdade Social (DDD), uma das únicas linhas da instituição a agregar estudantes surdos em seus programas e garantir direitos linguísticos como: realização da prova bilíngue; leitura da prova com a presença de intérprete; redação em Libras gravada em vídeo com interpretação para o português realizado pelos intérpretes da instituição.

A Identidade cultural na pós-modernidade, de Stuart Hall, é um dos textos que sempre é sugerido na leitura para processo seletivo do mestrado e doutorado da linha. A tradução foi feita por Jonatas Medeiros e Rhaul de Lemos Santos. Realizamos pesquisa no currículo lattes dos tradutores para descrever as respectivas formações: Jonatas Medeiros é licenciado em Letras Libras pela UFPR, pós-graduado em cinema pela PUC/PR e mestre em Estudos da Tradução pela UFSC.

Rhual de Lemos Santos é licenciado em História pela PUC/PR, pós-graduado em Educação Bilíngue para Surdos - IPE, Mestre em Educação pela UFPR e doutorando em Educação pela mesma universidade. A filmagem e edição foi realizada por Felipe Patrício, produtor cultural de arte surda, editor de vídeo e estudante de Pedagogia Bilíngue pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES.

O vídeolibras analisado possui o tempo de 2:32:32, e está alocado na plataforma do YouTube (FLUINDO LIBRAS, 2020). Fizemos a leitura do vídeo e começamos a selecionar o que condizia com a estrutura textual e os recursos semióticos encontrados. Tiramos *print* dessas imagens e as colocamos na tabela com a minutagem exata da produção de determinada observação.

As ferramentas de análise são decorrentes da fundamentação teórica utilizada, baseada nos autores Marcuschi (2002, 2003), Fernan-

des (2003) e Segala (2010). Como plano central para análise, propõe-se descrever dois aspectos do texto: **estrutura do gênero textual em Libras**, que consiste em descrever como se dá a ordem de todo o texto e sua característica em Língua de Sinais, sua estrutura, partes da totalidade do gênero, como introdução, seções, conclusão etc. Nessa etapa, descreveremos também as notas de rodapé e citações. O segundo aspecto a ser analisado no texto tem relação com os **recursos semióticos** que apontam as adições presentes no texto em vídeolibras devido à inserção de conteúdos verbais ou não verbais, como imagens e efeitos de edição de vídeo. Os elementos semióticos na tradução justificam-se no que Segala e Quadros expõem:

Parece que esses elementos visuais entram para a língua de sinais de uma forma tão produtiva que exigem uma revisão da separação entre os tipos de tradução interlingual e intersemiótica, assim como intermodal. Esses tipos de tradução se sobrepõem no texto em Libras, pois trazem elementos linguísticos combinados com elementos essencialmente visuais que apresentam também componentes linguísticos, no caso das descrições imagéticas, mas combinados com elementos não verbais, no sentido de não se enquadrarem na linguística convencional (SEGALA, QUADROS, 2015, p. 365).

Os dois tópicos utilizados para análise são importantes, pois estudar o gênero acadêmico produzido por membros da comunidade surda é um ato de revelar a forma como se organiza discursivamente em uma dada esfera sociolinguística relativamente organizada e estruturada. Araújo enfoca que:

Dessa forma, a tendência de foco das pesquisas em linguística aplicada continua sendo a descrição de gêneros textuais como forma de responder às inquietações dos pesquisadores de como os usos da linguagem se realizam nas diferentes situações de interação en-

tre os participantes de uma determinada comunidade [...] (ARAÚJO, 2004, p.25, sic).

A característica do texto aqui trabalhado é seu suporte em vídeo e as especificidades que esse formato incorpora em sua modalidade visual. Assim, a tradução do texto acadêmico reformula suas regras de forma visual e multimodal, conforme descreveremos.

Na Libras, um importante e pioneiro trabalho de regras e estruturação de publicação acadêmica em Libras é a Revista Brasileira de Vídeo Registro em Libras (VRLIBRAS, 2022). No site, é possível observar como deve ser organizado e filmado um artigo para ser publicado pela revista.

As normas tratam de fundo e iluminação; vestuário; posição de filmagem; título, autor/tradutor; resumo; sinais principais; abstract; rodapé e tempo/tamanho do artigo. Sobre o vestuário, por exemplo, Marques e Oliveira (2012) colocam como propostas para a sinalização que se usem:

[...] camisetas tipo básica (T-Shirt), com mangas curtas ou longas, o decote não deve ser aberto, não deve ter estampas, formas, listras, botões ou bolsos. Para a execução do artigo fica a seguinte orientação: a - Pessoas de pele clara devem utilizar camisas com cor azul marinho para os títulos, preta para os textos e vermelha para as citações. b - Pessoas morenas ou negras devem utilizar camisas com cor bege para os títulos, cinza para os textos e vermelha para as citações (MARQUES; OLIVEIRA, 2017, p. 4).

Para Marques e Oliveira (2017), o tempo de um artigo deve ser de 25m00s (vinte e cinco minutos) e o máximo de 40m00s (quarenta minutos) na sua íntegra. O texto que escolhemos para análise, por se tratar de um gênero diferente do artigo científico de publicação em revista, segue algumas características como, por exemplo, o tempo do vídeo.

Em outros aspectos, as unidades características se assemelham, como as cores das camisas, enquadramento e iluminação. As questões que diferem não serão tratadas aqui, já que o objetivo do trabalho não é fazer uma comparação com a modalidade de artigo em revista.

4 Análise e Discussão

A seguir, o Tabela 1 expõe a estrutura do texto produzido e sua descrição semiótica. Na primeira parte, descreveremos fragmentos da estrutura do texto e a forma como se comportam na tradução em Libras as transposições de gênero.

Quadro 1 - Estrutura do Gênero Textual

Figura 1 – Estrutura textual: Título do livro (13'')



Fonte: Dados do autor, 2021.

Tradutor centralizado ao lado do título do livro em português. Cor da camisa azul, contrastando com o fundo escolhido, que é a capa do livro estilizada em um mapa com efeito de vídeo. O título em português remete ao modelo da capa no original.

Figura 2 – Estrutura textual: autor do livro (20”)



Fonte: Dados do autor, 2021.

Tradutor com a camisa azul, ainda centralizado na tela com fundo da capa do livro no original. Na edição, a imagem do autor do livro é inserida, assim como seu nome em língua portuguesa.

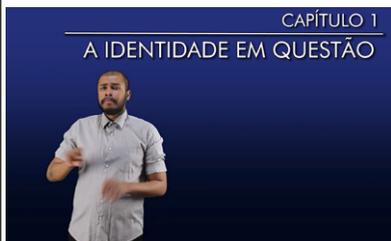
Figura 3 – Estrutura textual: Sinalário (1:53)



Fonte: Dados do autor, 2021.

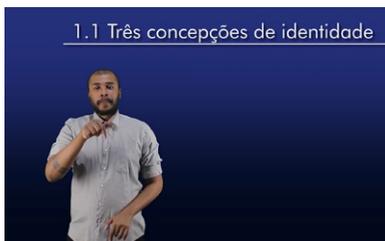
O sinalário é uma produção não presente no texto original. Os tradutores escolhem palavras e conceitos que julgam importantes para demarcar os sinais que utilizam durante a explanação do texto. O sinal vem acompanhado da palavra em português para identificação dos leitores.

Figura 4 – Estrutura textual: capítulos (3:52)



Fonte: Dados do autor, 2021.

Figura 5 – Estrutura textual: capítulos (9:59)



Fonte: Dados do autor, 2021.

Capítulos são sinalizados com a camisa de cor cinza. Esse padrão se repete no texto. O tradutor é posicionado um pouco na lateral do texto e é inserida a informação do capítulo e título em português, o que contribui com uma busca mais rápida por determinados capítulos.

Figura 6 – Estrutura textual: subtítulos (5:33)



Fonte: Dados do autor, 2021.

Os títulos e subtítulos do texto em português são apresentados no vídeo sinalizado com o intérprete centralizado e camisa preta. O subtítulo é identificado com legenda em língua portuguesa no canto superior da tela.

Figura 7 – Estrutura textual: corpo do texto (3:49)



Fonte: Dados do autor, 2021.

O corpo do texto é todo sinalizado com camisa preta. O tradutor permanece quase o tempo todo na centralidade da tela, movendo-se apenas quando algum elemento semiótico não verbal ocupa parte da tela de forma simultânea à sinalização.

Figura 8 – Estrutura textual: citação indireta (24:39)



Fonte: Dados do autor, 2021.

As citações indiretas são realizadas no corpo do texto com as referências na lateral superior esquerda da tela. Um pequeno efeito de zoom é dado na imagem do tradutor durante a sinalização. As cores de camisa não mudam, visto que se trata de uma citação pertencente ao corpo do texto.

**Figura 9 – Estrutura textual:
citação direta (21:37)**



Fonte: Dados do autor, 2021.

**Figura 10 – Estrutura textual:
citação direta (53:30)**



Fonte: Dados do autor, 2021.

A citação direta segue o padrão de camisa vermelha e fundo vermelho. O intérprete permanece no centro da tela e a legenda com a referência no topo da tela. As imagens dos autores aparecem ao serem citadas pela primeira vez.

**Figura 11 – Estrutura textual:
notas de rodapé (13:20)**



Fonte: Dados do autor, 2021.

**Figura 12 – Estrutura textual:
notas de rodapé (51:30)**



Fonte: Dados do autor, 2021.

As notas de rodapé têm o fundo verde-amarelado. Quando há a necessidade de se colocar uma nota, a sinalização no corpo do texto é congelada, nisso há o interrompimento visual com a abertura de uma janela no último sinal congelado, então entra um texto sinalizado que se destaca com a legenda e, em alguns exemplos, com o uso simultâneo de imagem.

A Tabela 2, abaixo, refere-se aos recursos semióticos verbais escritos e não verbais presentes no texto e sua descrição semiótica.

Quadro 2 - Recursos Semióticos: verbais escritos e não verbais

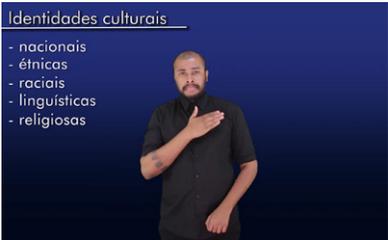
DESCRIÇÃO	
Recurso semiótico: Linguagem verbal - Legenda	
Figura 13 – Legenda de conceitos-chave (4:15)	Figura 14 – Legenda de conceitos-chave (5:47)
	
Fonte: Dados do autor, 2021.	Fonte: Dados do autor, 2021.
<p>Os vocabulários e conceitos-chave do texto, quando aparecem pela primeira vez, são frisados por uma legenda. Isso auxilia o leitor em Libras a identificar conceitos que circulam na língua portuguesa, assim como demarcar esses mesmos conceitos na Língua de Sinais, adensando o olhar do leitor para um termo de relevância. Ainda com legenda em português, conceitos importantes apresentados no texto são sinalizados e inseridos no vídeo. Essa organização de forma didática permite que o leitor visualize simultaneamente a palavra e a sinalização.</p>	

Figura 15 – Legenda em destaque (11:00)



Fonte: Dados do autor, 2021.

Outra recorrência é a frase em português, que é destacada no momento em que a sinalização condiz com a explicação desse referente. Ao finalizar a sinalização, a frase volta a cor fosca, a próxima frase é destacada e sinalizada, e assim sucessivamente. Isso auxilia o leitor a identificar exatamente o momento em que se explana determinado conceito. Nesse momento do texto, são colocadas em comparação as três concepções de identidade discutidas no texto. O tradutor fica mais na lateral da tela, ao lado direito, enquanto a frase é posicionada do lado esquerdo da tela.

**Figura 16 –Frases em destaque
(50:59)**



Fonte: Dados do autor, 2021.

**Figura 17 –Frases em destaque
(09:11)**



Fonte: Dados do autor, 2021.

Algumas frases citadas no texto são trazidas na íntegra em língua portuguesa na modalidade escrita durante a tradução. A

hipótese é que essas frases são de tamanha importância devido ao seu amplo conhecimento dentro da comunidade acadêmica, o que possivelmente motivou os tradutores a mantê-la. No decorrer do texto, os intérpretes apontam as frases e aguardam um tempo suficiente para uma leitura. Em seguida, eles sinalizam o conteúdo que se mantém escrito na tela até a finalização da sinalização da frase. A citação dessas frases é posicionada em cima do lado esquerdo da tela.

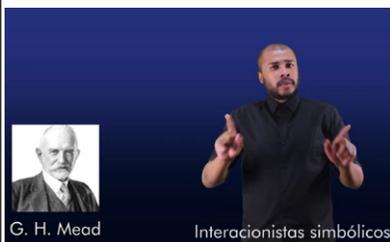
Recurso semiótico: Linguagem não verbal imagem + Linguagem verbal:

Figura 18 – Imagens de autores e personalidades (32:00)



Fonte: Dados do autor, 2021.

Figura 19 – Imagens de autores e personalidades (32:18)



Fonte: Dados do autor, 2021.

Figura 19 – Imagens de autores e personalidades (32:28)



Fonte: Dados do autor, 2021.

Os recursos inseridos têm por objetivo identificar visualmente os autores que compõem teoricamente as discussões trazidas e

salientadas nos vídeos sinalizados. As imagens ficam posicionadas do lado esquerdo da tela com o nome abaixo da foto. Isso ocorre de forma simultânea à tradução. O mesmo efeito acontece nas citações diretas referenciadas. O modelo também é aplicado quando personalidades políticas, celebridades, entre outros, são citadas no texto.

Figura 21 – Imagens de localização (32:20)



Fonte: Dados do autor, 2021.

Esse modelo se repete sempre quando é necessário fazer referências de países, cidades e lugares. Isso auxilia os leitores a identificar o local, acreditamos que na perspectiva de uma pedagogia visual isso permite significativamente que se busque referências visuais, pois, mesmo que o leitor não conheça a palavra ou o sinal realizado, possivelmente alguma memória visual pode ser acessada.

Figura 22 – Imagem da capa de obras literárias (58:50)



Fonte: Dados do autor, 2021.

Figura 23 – Imagem da capa de obras literárias (1:05:11)



Fonte: Dados do autor, 2021.

A imagem da capa do livro citado é inserida no vídeo para que o leitor surdo possa visualizar a obra citada. O mencionado recurso é interessante, já que, para surdos, o contato com essas obras de forma contextualizada nem sempre é possível. As obras são apontadas pelo tradutor que dá sequência na sinalização do texto. Em alguns casos, os autores também são identificados com imagem, mas isso nem sempre ocorre, apenas quando há ênfase do autor no texto fonte.

Figura 24 – Imagens auxiliares (2:09:26)



Fonte: Dados do autor, 2021.

Figura 25 – Imagens auxiliares (2:09:26)



Fonte: Dados do autor, 2021.

As imagens auxiliares são postas em momentos específicos da sinalização, possivelmente para permitir ao tradutor a plasticidade de trazer a imagem exata do signo explorado.

Recurso semiótico: Linguagem não verbal - Efeito I. Efeito na imagem do tradutor

Figura 26 – Efeito na imagem do tradutor (40:29)



Fonte: Dados do autor, 2021.

Figura 27 – Efeito na imagem do tradutor (40:30)



Fonte: Dados do autor, 2021.

Figura 28 – Efeito na imagem do tradutor (40:35)



Fonte: Dados do autor, 2021.

Figura 29 – Efeito na imagem do tradutor (40:40)



Fonte: Dados do autor, 2021.

Nesta categoria, é possível notar que há inserção de efeito no processo de edição na imagem do tradutor. Identifica-se no exemplo a mudança de concepção de sujeitos ao longo da história. Na sequência feita com o primeiro conceito, *sujeito do iluminismo*, o intérprete fica mais na lateral direita da tela e em cima o termo em português. A imagem do tradutor é congelada e, com efeito, o tradutor transita para o segundo conceito *sujeito sociológico*, explicando-o e congelando-o no final, repete-se o efeito até a última fase do *sujeito pós-moderno*.

II. Efeito na tela de fundo

Figura 30 – Efeito na tela de fundo (34:12)



Fonte: Dados do autor, 2021.

Figura 31 – Efeito na tela de fundo (59:18)



Fonte: Dados do autor, 2021.

Esse efeito produz uma relação direta com a sinalização em Libras e auxilia no impacto de determinadas frases. No exemplo da Imagem 30, o autor explica que a denúncia realizada pela Anita Hill contra o Juiz Clarence Thomas causou um “boom” na mídia com diversas notícias sobre o caso. O efeito de movimento das imagens auxilia no sentido de disseminação e “explosão” feita pelo tradutor. No momento em que o tradutor sinaliza o “boom”, a edição insere várias capas de revistas e manifestos comentando o ocorrido. Isso, além de enfatizar a disputa narrativa que havia nesta situação, permite ao leitor visualizar o que foi esse “boom” com dados reais em imagens.

Figura 32 – Zoom (25:28)



Fonte: Dados do autor, 2021.

O efeito de zoom é inserido em citações indiretas, como citado na Tabela 1. Em alguns momentos de destaque, é possível observar uma aproximação de zoom em sinais importantes quando o tradutor quer enfatizar um determinado signo. Esta recorrência foi pouco encontrada.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Observando as duas Tabelas, é possível perceber que, além do trabalho de tradução estritamente linguístico, os tradutores do material e o editor pensaram na estrutura do texto escrito transladado para o suporte vídeo, escolhendo uma camada estética coerente em toda estrutura textual.

Ademais, é possível observar a inventividade em prol de uma melhor leitura do vídeolibras, direcionando para um letramento bilíngue visual de textos acadêmicos. Nesse sentido, é observável a inferência de recursos de linguagem verbal escrita (títulos e subtítulos, conceitos, terminologias, nomes próprios, referências de autoria) e linguagem não verbal para produção do material (imagens, fotografias, efeitos de edição), tornando o texto mais dinâmico e lúdico. Faremos na sequência uma breve discussão sobre as duas tabelas.

5 Sobre a estrutura textual

A estrutura textual como ordem de acontecimentos do texto, segue as características do texto fonte e sua sequência. Descreve-se que o suporte vídeo e as características de produção deste tipo de texto permitem o acréscimo de outros elementos multimodais na obra traduzida. Isso também oferece aos tradutores a possibilidade de interação e relação com os elementos postos na edição. Um exemplo concreto pode ser observado quando a estrutura textual sofre mudança de cores: fundo azul para todo corpo do texto e fundo vermelho para citação.

É notável que há um acréscimo no início do texto com um sinalário, que serve como apresentação de conceitos basilares durante a tradução em Libras. A estrutura do texto segue a manutenção de estilo na ordem: *Título do livro, Autor do livro, Capítulos, Subtítulos, Corpo do texto, Citação direta, Citação indireta, Notas de rodapé*. O que difere é justamente a disposição desses elementos na apresentação do texto transladado para o suporte vídeo.

6 Sobre os Recursos Semióticos

A categoria de recursos semióticos tem como característica a junção de outros recursos de forma concomitante com efeitos de edição. Mescla-se tanto a linguagem verbal quanto a não verbal na produção textual em Libras e na edição. As categorias identificadas figuram como será mostrado a seguir.

6.1 Recurso semiótico linguagem verbal – legenda

Dispõe sobre o uso da língua portuguesa como um recurso de linguagem verbal que interage com a tradução, enfatiza e demarca con-

ceitos e terminologias com peso na teoria em português. A sinalização em Libras é feita e o sinal é realizado concomitante às legendas. Essa categoria divide-se em:

I Legenda de conceitos-chave;

II Legenda em destaque;

III Frases em destaque.

6.2 Recurso semiótico - linguagem não verbal imagem + linguagem verbal

Nessa categoria, estrutura-se uma organização de base semiótica na tradução do texto, cabendo à edição a inserção de elementos visuais como linguagem constituinte do processo. É notório que os tradutores utilizam conscientemente desses recursos. Isso ocorre de forma simultânea à sinalização, sempre acompanhado do nome ou conceito em português, conforme o texto fonte, com exceção apenas de imagens auxiliares, que nem sempre acompanham legenda. As imagens auxiliares dividem-se em:

I Imagens de autores e personalidades;

II Imagens de localização;

III Imagem da capa de obras literárias;

IV Imagem auxiliares.

6.3 Recurso semiótico linguagem não verbal – efeito

Esse recurso é usado de várias formas no decorrer do texto, sempre com a intenção de explicar, identificar e enfatizar momentos

específicos. É utilizado, também, como um marcador temporal, como no exemplo das imagens 26, 27, 28 e 29, em que é utilizada a duplicação para exemplificar uma linha do tempo de concepções de determinado conceito. Os efeitos dividem-se em:

I Efeito na imagem do tradutor;

II Efeito na tela de fundo;

III Zoom.

As subcategorias analisadas correspondem às formas como esses recursos são utilizados em suas composições com outras categorias e na forma como elas se estruturam ao decorrer do texto, de forma a ser possível observar recorrências nestes usos, mostrando um padrão para diferentes necessidades do texto.

Na sequência, destacamos um gráfico quantitativo, apenas para ilustrar numericamente as interferências feitas pelos tradutores e editor com recursos verbais e não verbais no vídeo-libs. Apontamos os dados de inserções de legendas, imagens e efeitos de edição.

Gráfico 1 – Recursos Semióticos



Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

O gráfico demonstra que o recurso semiótico no uso de imagens e legenda é o mais utilizado no texto em vídeolibras, corresponde a 66 repetições deste padrão em diferentes formatos, como os descritos acima. As *legendas* correspondem a 51 inserções e 14 *efeitos* identificados com a composição das demais categorias.

Observa-se nesta análise que, embora o trabalho didaticamente tente categorizar os recursos semióticos, eles não acontecem apenas de formas distintas e separadas, mas são mesclados com outros recursos de *efeito* e *legenda em destaque*. Utiliza-se também um destaque de “luz” a fim de enfatizar o momento que o texto corresponde à sinalização do tradutor.

7 Considerações Finais

Como resultado desta análise, apontamos a estrutura de um texto acadêmico de publicação científica em formato de livro descrevendo como opera um texto traduzido em vídeolibras para as comunidades surdas acadêmicas. Partimos da pergunta de como se organiza a tradução de um texto acadêmico para Língua de Sinais e, a partir desta questão, traçamos o objetivo principal do trabalho: descrever aspectos semióticos do gênero textual acadêmico de um livro de publicação científica em Libras.

Tomamos como questão de pesquisa a pergunta “Quais as características do gênero textual e aspectos semióticos da tradução em Libras do texto *A Identidade cultural na pós-modernidade*, de Stuart Hall?”, e para responder nossa questão colocamos como objetivo específico descrever a estrutura do gênero textual traduzido em Língua de Sinais e analisar as suas composições formais mostrando características textuais, assim como interferências de linguagem verbal e não verbal.

Foi possível observar que neste gênero textual acadêmico traduzido há uma correspondência coerente com o texto em língua portuguesa, repetindo determinados padrões em partes específicas. A organização estruturada em vídeolibras e o uso ordenado dos recursos semióticos dão clareza ao leitor, proporcionando o conhecimento das normas da ABNT e das normas da Revista Brasileira de Vídeo Registro em Libras.

O texto organiza-se estruturalmente com padrões para *Título do livro, Autor do livro, Capítulos, Subtítulo, Corpo do texto, Citação direta, Citação indireta, Notas de rodapé*. No tocante aos recursos semióticos, observamos as categorias *Linguagem verbal - legenda; Linguagem não verbal imagem + linguagem verbal e Linguagem não verbal - Efeito*.

Como contribuição, podemos afirmar que a análise consegue descrever o funcionamento deste gênero textual de forma estruturada evidenciando as especificidades da produção em suporte vídeo, comentando as possibilidades observadas na textualidade audiovisual, assim como a recorrência de uso de recursos semióticos no material. A tradução se vale da linguagem verbal e não verbal. Esta segunda é feita depois da tradução para estruturar a organização textual, como também torná-la mais didática.

Um exemplo da estruturação do gênero pode ser percebido semioticamente no suporte vídeo pela forma como se organiza o texto acadêmico em Libras, tal dado é notado no uso das camisas de determinadas cores para representar partes como: corpo do texto (camisa preta), título (camisa azul) e citação (camisa vermelha). Ainda como recurso semiótico da estrutura do texto, o uso do fundo de tela na cor azul e vermelha também aponta significados específicos.

A padronização da forma como se apresentam os autores referenciados no texto, as localizações de países e lugares também exempli-

ficam uma recorrência claramente semiótica para a construção de uma textualidade intermodal que reorganiza visualmente o funcionamento do seu gênero textual.

Compreendeu-se que a sistematização de características composicionais e discursivas de gêneros textuais no processo de tradução de materiais bilíngues em vídeolibras seguem, tanto em sua estrutura quanto em seus recursos semióticos, forte apelo à linguagem verbal e não verbal. Isso reforça aspectos da cultura surda que têm como principal característica a experiência visual.

Nossos apontamentos teóricos e metodológicos tiveram como aporte a área da análise textual e os estudos da tradução intermodal intersemiótica da Língua de Sinais. Usando uma metodologia qualitativa descritiva, mostramos características do vídeo analisado, como também as regras de produção de textos acadêmicos em Libras difundidos pela Revista Brasileira de Vídeo Registro em Libras.

Acreditamos que esse tipo de pesquisa possa servir como auxiliar nas reflexões sobre o ensino de gêneros textuais em Língua de Sinais, tanto para surdos acadêmicos quanto para tradutores e ouvintes aprendizes de Libras em níveis avançados. Que esta análise possa inspirar outras pesquisas de diferentes gêneros textuais, descrevendo tanto os aspectos estruturais do texto quanto os recursos semióticos utilizados pelos autores/tradutores. Ainda se pode contribuir com a educação de surdos, no ensino da Libras, auxiliando também no ensino de português acadêmico para surdos por meio da comparação entre estruturas textuais como Português e Libras, indicando semelhanças e diferenças entre as línguas e os diferentes tipos de gêneros.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Antonia Dilamar. Gêneros Textuais Acadêmicos: reflexões sobre metodologias de investigação. **Revista de Letras**. Florianópolis. n. 26, v.1/2, 2004. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/16631>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. 2011. Disponível em: <https://lepedi-ufrrj.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Decreto-n%C2%BA-7612.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BAKHITIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Educação bilíngue para surdos: identidade, diferença, contribuições e mistérios**. 2003. 213 f. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras, Universidade Federal do Paraná, UFPR, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/193718>. Acesso em: 10 mar. 2020.

FLUINDO LIBRAS. **Identidade Cultural na Pós-modernidade**: STUART HALL [Tradução em Libras]. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dXWhcopqOUw&t=8s>. Acesso em: 05 dez. 2022.

GALASSO, Bruno José Betti; LOPEZ. Monica Raquel de Souza; SEVERINO. Rafael da Mata; LIMA, Roberto Gomes de; TEIXEIRA, Dirceu Esdras. Processos de Produção de Materiais Didáticos Bilíngues do Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 24, n.1, p. 59-72, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/R8nwGtr-Srb3LdF9BvbxNZLt/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LETRAS LIBRAS UFPR. **Letras Libras**: curso de Licenciatura. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCWLEgEo9W3jL4tdByxl-9CRQ/featured>. Acesso em: 05 dez. 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. A questão do suporte dos gêneros textuais. **Revista DLCV**, v. 1 n. 1, João Pessoa, p. 9-40, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/dclv/article/view/7435>. Acesso em: 10 mar. 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARQUES, Rodrigo Rosso; OLIVEIRA, Janine Soares de. A Normatização de Artigos Acadêmicos em Libras e sua Relevância como Instrumento de Constituição de Corpus de Referência para Tradutores. CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA, III. 2012. **Anais...** Disponível em: https://www.congressotils.com.br/anais/anais/tils2012_metodologias_traducao_marquesoliveira.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

MEDEIROS, Jonatas Rodrigues; FERNANDES, Sueli. Tradução de Libras no Ensino Superior: Contribuições ao letramento acadêmico dos estudantes surdos na Universidade Federal do Paraná. **Periódico de divulgação de práticas pedagógicas na educação de surdos**. p. 98-116. n, 36, 2017.

MEDEIROS, Jonatas Rodrigues. **Tradução e Letramento Acadêmico**: uma proposta metodológica do processo tradutório do par linguístico língua portuguesa/libras. 2018. 28 f. Monografia (Graduação em Letras Libras) – Departamento de Letras Libras, Universidade Federal do Paraná, UFPR, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/59016?show=full>. Acesso em: 10 mar. 2020.

MEDEIROS, Jonatas Rodrigues; SANTOS, Rhaul de Lemos; FERNANDES, Sueli. A tradução Libras/Língua Portuguesa: uma contribuição para a inclusão de estudantes surdos do ensino superior na UFPR. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 12, v. 1, p. 2417-2428, 2015. **Anais...** Disponível em: <https://silo.tips/download/a-traducao-libras-lingua-portuguesa-uma-contribuicao-para-a-inclusao-de-estudantes>. Acesso em: 10 mar. 2020.

MOTTA-ROTH, Désirée. Questões de metodologia em análise de gêneros. *In: Mesa Redonda Questões Metodológicas em pesquisas de linguagem*. Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, em 31 de outubro de 2003. Disponível em: https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/metodologia_em_analise_de_generos.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

RIGO, Natália Schleder. Tradução de textos acadêmicos de português para Língua Brasileira de Sinais: o emprego de elementos do design editorial como soluções tradutórias. **Translatio**. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/translatio/article/view/81442>. Acesso em: 10 mar. 2020.

SEGALA, Rimar Ramalho. **Tradução intermodal e intersemiótica/interlingual**: português brasileiro escrito para Língua Brasileira de Sinais. 2010. 74 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94582>. Acesso em: 10 mar. 2020.

SEGALA, Rimar Ramalho; QUADROS, Ronice Müller de. Tradução intermodal, intersemiótica e interlinguística de textos escritos em português para a libras oral. **Cadernos de Tradução**, v. 35, p. 354-386, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v-35nesp2p354>. Acesso em: 10 mar. 2020.

SOUZA, Saulo Xavier de. Percepções da norma surda de tradução no Brasil: o caso do curso de Letras-Libras da UFSC. *In: QUADROS, Ronice Müller de; STUMPF, Marianne Rossi; LEITE, Tarcísio de Arantes (org.). Estudos da Língua Brasileira de Sinais I*. Florianópolis: Insular, 2013 p.153-182.

UFPR TRADUÇÃO LIBRAS. **Canal do YouTube UFPR Tradução Libras**. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/@ufprtraducaoliberalas6109/featured>. Acesso em: 05 dez. 2022.

VIVER SEM LIMITES. **Portal da transparência Controladoria-geral da União**, 2016. Disponível em: <http://www.portaldatransparencia.gov.br/programas-de-governo/01-viver-sem-limite?ano=2016>. Acesso em: 10 mar. 2020.

VRLIBRAS. **Revista Brasileira de Vídeo-Registros em Libras**. 2022. Disponível em: <https://revistabrasileiravrlibras.paginas.ufsc.br/>. Acesso em: 05 dez. 2022.

A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E A ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA OS ESTUDOS LINGUÍSTICOS

Sheyla Cristina Araujo Matoso¹

1 Introdução

A conversação está ligada à interação cotidiana das pessoas e os estudos que abarcam esse fenômeno linguístico estão pautados nas análises de uma determinada língua em uso por seus falantes. Sendo assim, levar em conta os fenômenos linguísticos que envolvem o ato conversacional requer a compreensão de um caráter mais ousado e assimétrico da linguagem, sopesando sua complexidade e permissibilidade à medida que este ato, inteiramente intencional, é regido por variáveis e premissas que são elaboradas e executadas de forma simultânea em uma conversação.

Pretende-se neste capítulo, por meio de pesquisas bibliográficas, elaborar uma breve explanação acerca da relevância de estudos que abarquem a Língua de Sinais brasileira em uso, na interação sinalizada entre surdos, fluentes em Libras, estudos estes que se acoplam no campo dos estudos e descrições das línguas, área importantíssima para o (re)conhecimento linguístico de uma língua pouco referenciada, talvez por pertencer ainda a uma minoria linguística.

No entanto, é possível afirmar que muitos avanços e conquistas a respeito da Língua Brasileira de Sinais estejam relacionados às lutas e aos engajamentos da comunidade surda no reconhecimento de sua língua, bem como a pontos cruciais de organização quanto à visibilidade

¹ Doutora em Letras e docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas (UFMS/CPTL). E-mail: sheyla.matoso@ufms.br.

da língua, da cultura e da identidade desse grupo usuário de uma língua minoritária no país. Sobre isso, Lagares (2018, p. 121) destaca que “[...] ser minoria não é uma questão numérica. As minorias existem sempre em relação a uma posição hegemônica dada. Por isso, prefiro falar em línguas em situação minoritária ou, simplesmente, línguas minorizadas [...]”, referindo-se às línguas que, por serem assim minorizadas, estão em muitos casos à margem das estruturas de poder existentes.

O que se sabe é que, por um longo período da história, as línguas de sinais não eram aceitas e compreendidas como línguas completas, sendo negada a existência de todas as funções e variáveis pertencentes a um sistema linguístico completo. Contudo, o aumento das pesquisas científicas a respeito dessas línguas tem corroborado com a desmistificação de muitos conceitos estabelecidos erroneamente em sua trajetória histórica, bem como com alguns equívocos que se transformaram em mitos que permeiam os dias atuais.

A esse respeito, Leite (2008, p. 12) ressalta que:

Embora a necessidade de abertura para a singularidade das LSs possa parecer um tanto óbvia, o fato de tais línguas terem sido desprezadas, discriminadas e reprimidas por séculos – uma situação que ainda não foi completamente superada – acabou inevitavelmente colocando os pesquisadores da área numa posição de defesa: a de precisar comprovar, continuamente, que tudo o que já foi demonstrado cientificamente sobre as LOs pode também ser aplicado às LSs.

É preciso ponderar que muitas razões deixaram as línguas de sinais longe dos olhares investigativos que poderiam estar voltados para visões equivocadas sobre a surdez em si, visões estas que, infelizmente, podem perdurar ainda atualmente. Com o intuito de tentar explanar esta questão, sem nos adentrarmos profundamente à temática, Faria *et al.* (2011, p. 193) sinalizam que:

A valorização da cultura ouvinte provoca um desconhecimento e desinteresse pelas angústias dos surdos quanto ao seu saber e a sua capacidade de aprender [...], por décadas, desconhecaram as especificidades próprias da comunidade [...]. Ora, se o desenvolvimento cognitivo está atrelado à valorização da interação social entre sujeitos, com certeza ao surdo foi negado esse direito por décadas no nosso país.

Os estudos que versam sobre as línguas de sinais e comunidades surdas, em geral, têm vivenciado um aumento significativo em produções de cunhos científico, político e educacional nos últimos anos, proporcionando debates interessantes e necessários para uma maior visibilidade e empoderamento deste público. Entretanto, as pesquisas relacionadas aos seus aspectos linguísticos ainda constituem um quadro tímido de representatividade, destacando a escassez de análises e descrições desta língua.

Para Quadros e Stumpf (2018, p. 21),

Atualmente, é consenso entre os linguistas o reconhecimento do estatuto linguístico das línguas de sinais. As pesquisas, neste momento, voltam-se para investigações com base empírica no sentido de analisar aspectos que são comuns e diferentes das línguas de sinais e as línguas faladas. Nessa direção, as pesquisas identificaram os efeitos da modalidade nas formas linguísticas.

O fato é que, com as informações acerca das Línguas de Sinais (LSs) e a visibilidade desta língua e de seus usuários sendo cada vez mais expandidos, novos interesses têm surgido a fim de compreender sua complexidade e peculiaridade. Em se tratando de uma língua espontânea, vale frisar que vai ocorrendo mediante a interação com outros falantes, como também está organizada como um sistema linguístico legítimo dotado de muitos detalhes que merecem ser identificados e analisados.

Muitos foram os estudos e as estratégias políticas utilizadas para a contribuição da vitalização da Libras no país, levando ao seu reconhecimento oficial e outros desdobramentos que vêm regulamentando e orientando alguns pontos importantes para essa parcela da sociedade. Tais desdobramentos, portanto, representam resultados que contribuem com a emancipação das comunidades surdas do país.

Este reconhecimento legal teve seu marco temporal no ano de 2002, com a promulgação da Lei nº 10.436, que reconhece a Libras como língua nacional das comunidades surdas brasileiras, estabelecendo em artigo primeiro que: “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (BRASIL, 2002, on-line).

Todavia, é importante ressaltar que tal língua já estava sendo estudada e expandida em todo território brasileiro. Em alguns Estados, já havia sido reconhecida antes mesmo da promulgação da lei nacional. Apontamos, a título de informação, o caso do Estado de Mato Grosso do Sul, que possui o reconhecimento da Libras desde o ano de 1996, por intermédio da Lei nº 1.693, de 12 de setembro (MATO GROSSO DO SUL, 1996). No entanto, apesar desse reconhecimento nacional ter ocorrido há quase duas décadas, ainda nos deparamos com ideias equivocadas e desinformações que precisam ser desconstruídas ou reorientadas acerca da Libras.

No Brasil, os poucos registros históricos disponíveis indicam que a criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), situado até a presente data no Estado do Rio de Janeiro, pode ser tido com um marco histórico da Língua de Sinais no país. Alguns registros mencionam que já era utilizada pela comunidade surda local no ano de 1856, tendo como influência linguística a Língua de Sinais Francesa (LSF), em virtude da presença do professor surdo francês Huet (CAMPELLO, 2011).

Esse reconhecimento constituído pela luta e engajamento do povo surdo e ocorrido há quase duas décadas, denota um campo ainda muito vasto a ser investigado, tendo aumentado o interesse na busca da aprovação de suas peculiaridades linguísticas e constitutivas necessitando, para isso, de desdobramentos minuciosos capazes de contribuir com a desmistificação, ainda presente, desta modalidade linguística no país.

Com isso, cada vez mais, linguistas têm lançado seus olhares e análises sobre as línguas de sinais no mundo todo, e o volume de pesquisas e interesses acerca da composição e construção dessas línguas tem aumentado, surgindo estudos no campo empírico que têm proporcionado desdobramentos que indicam e atestam os níveis gramaticais, fonológicos, morfológicos, sintáticos e pragmáticos das LSs de diferentes países. Sem dúvida, o dispositivo legal que reconhece a língua e a contínua busca de ajustes relacionados ao atendimento dessa parcela da sociedade em todas as esferas sociais – a fim de alcançar acessibilidade linguística efetiva – tem influenciado o aumento nas pesquisas e o interesse pela Libras, bem como um desvelar de conceitos ainda desconhecidos por muitos.

O mesmo podemos dizer do campo de análise acerca da interação conversacional, o processo de constituição da fala e seus atributos linguísticos nas línguas orais-auditivas, apesar do volume crescente de estudos nesta primeira modalidade citada. Pesquisas que analisem estes mesmos processos constitutivos em línguas de sinais – que possuem uma outra modalidade linguística – ainda são escassas e requerem uma atenção maior, a fim de contemplar os diferentes campos que os estudos linguísticos propõem.

2 Conceitos da Análise da Conversação

Sabemos que a linguística é tida como uma ciência que estuda os fenômenos envolvidos no uso da linguagem e em suas mais distintas funções. Tais estudos abarcam tanto as concepções lógicas quanto às não-lógicas, fatores que compõem as línguas naturais utilizadas pelo ser humano (NEVES, 1996). Ao longo do tempo, muitas foram as contribuições dos estudos da linguagem para melhor compreender a vida social e ajudar a resolver problemas de comunicação de uma sociedade extremamente complexa. Situada neste contexto de contribuições, vem se construindo uma rede de pesquisas que versam sobre estudos relacionados à interação comunicativa por meio da fala, tanto no que tange à questão organizacional quanto no que se refere às ações intencionais no ato conversacional.

Para este debate, inicialmente, trilharemos estudos que têm alicerçado as discussões e análises sobre a forma como os seres humanos se comunicam, visto que os estudos linguísticos permitem esse aprofundamento na linguagem e em como os seres humanos arquitetam e expandem o uso de sua língua para estabelecer a interação entre seus pares linguísticos. Tais trabalhos estão pautados na linha de estudos da análise da conversação, que iniciou suas primeiras investigações na década de 60 do século XX, contemplando, posteriormente, análises que buscassem compreender não apenas a questão organizacional no ato da conversação, mas também a intencionalidade conversacional de cada agente comunicativo.

A temática tem sido cada vez mais explorada por linguistas interessados em compreender e desvelar os processos linguísticos desenvolvidos durante a fala, e como este mecanismo é constituído internamente. As últimas quatro décadas têm se apresentado como um período de dedicação mais sistemática ao tema, contendo um aumento significativo destas pesquisas.

No Brasil, esse período marcou o início de investigações relacionadas à fala, momento em que muitos linguistas “resolveram tratar do tema de modo crescente, após um longo período de estagnação dos estudos sobre a fala” (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007, p. 23-24).

Com estudos e investigações acerca da língua falada, a década de 1990 foi bastante produtiva para estas pesquisas, e diferentes estudos deste período sobre a língua portuguesa falada no Brasil reforçaram as investigações que já estavam ocorrendo em outros países. Castilho, Souza-Santos e Danfá (2020) indicam que alguns estudos organizados e iniciados por linguistas americanos foram responsáveis pelo surgimento da Análise da Conversação (AC), que move os estudos no Brasil até os dias atuais. Neste sentido, os pesquisadores ressaltam que:

Tal grupo passou a sustentar a ideia de uma gramática emergente, sendo esse um modelo de análise que considera a língua como atividade real, na qual as regularidades são provisórias, estando sempre sujeitas à negociação, renovação e abandono. A língua é, portanto, heterogênea, não havendo gramática, mas sim gramaticalização. A língua falada deveria ser entendida como um conjunto de processos (CASTILHO; SOUZA-SANTOS; DANFÁ, 2020, p. 66).

Marcuschi (2003) desenvolveu uma das primeiras pesquisas relacionadas à conversação em língua portuguesa, e apontou que “a conversação é a primeira das formas da linguagem a que estamos expostos e provavelmente a única da qual nunca abdicamos pela vida afora” (MARCUSCHI, 2003, p. 14).

O autor indica que a língua falada ocupa um lugar de extrema importância nos estudos linguísticos, pois “[...] sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um ser que fala e não como um ser que escreve. [...] o aprendiza-

do e o uso de uma língua natural são uma forma de inserção cultural e de socialização” (MARCUSCHI, 2001, p. 16).

A organização protagonizada durante a conversação perpassa por indicativos de planejamentos e intenções, estes, baseados em pressupostos compostos por um conjunto de elementos que estão pontuados nos estudos que versam sobre o evento da fala. Neste quesito, cabe destacar que ao texto conversacional pertencem inúmeros atributos que são complementares e constitutivos, ao passo que o planejamento e a organização ocorrem de forma simultânea à execução.

Consoante Rodrigues (1999, p. 18),

[...] a conversação é um evento de fala especial: correspondente a uma interação verbal centrada, que se desenvolve durante o tempo em que dois ou mais interlocutores voltam sua atenção para uma tarefa comum, que é a de trocar ideias sobre determinado assunto. Conversação natural, que ocorre espontaneamente no dia a dia, dá-se face a face, presentes os dois falantes, ao mesmo tempo, num mesmo espaço [sic].

Dentre as muitas características da língua falada, está o fato de o texto ser gerado de forma interacional, visto que o planejamento e a execução ocorrem de maneira simultânea e permitem uma avaliação constante dos rumos da conversação no ato da interação conversacional, tendo em vista as características dos sistemas complexos que são as línguas naturais (CASTILHO, 2016).

Conforme Brait (1999, p. 193), “para que se possa analisar o processo interacional na conversação é necessário considerar a situação, as características dos participantes da interação em foco e as estratégias por eles utilizadas durante o diálogo”. Sempre alguns pontos norteadores irão conduzir a conversação e precisam ser observados para que a análise consiga ser coesa e fiel ao proposto, bem como marcada pelos falantes de determinado diálogo.

Uma pesquisa que aborde analisar o ato da fala em determinados diálogos precisa ser regida pela atenção aos detalhes e indicações que articulam um enunciado, observando as marcas que revelam muito da intenção do enunciador, assim como a receptividade e a reação dos demais participantes dessa conversação. Estudos linguísticos com esse viés têm aumentado ao longo dos anos e permitido um olhar mais atencioso a esses detalhes que compõem o ato conversacional.

Marcuschi (2007) menciona que a importância do estudo da conversação está no fato de que se trata de uma das práticas sociais mais comuns e corriqueiras do ser humano, e que os desdobramentos relacionados aos estudos linguísticos não devam estar direcionados somente aos aspectos gramaticais e lexicais da língua. Os estudos dos “processos conversacionais”, como cita o autor, ainda merecem atenção. O ser humano permanece em constante interação, existindo sempre a necessidade de expressar ideias, vontades, interesses etc., por meio da linguagem. Dionísio (2004, p. 71) salienta algumas razões que justificam o estudo da conversação, quais sejam:

- (i) a prática social mais comum do ser humano, (ii) desempenha um papel privilegiado na construção de identidades sociais e relações interpessoais, (iii) exige uma enorme coordenação de ações que exorbitam em muito a simples habilidade linguística dos falantes, (iv) permite que se abordem questões envolvendo a sistematicidade da língua presente em seu uso e a construção das teorias para enfrentar essas questões, sic.

Pensando nisso, uma pesquisa que busque realizar uma análise destes elementos linguísticos, utilizados no ato conversacional, precisa ter claro que há uma intencionalidade e uma subjetividade presentes na elaboração e na manutenção da fala. Faz-se necessário levar em conta que, ao construir o enunciado do texto falado, ocorre uma preparação baseada nos recursos linguísticos que o falante possui, que ele organiza e executa durante o ato.

Deve-se observar que o valor pragmático das sentenças é mantido pela intenção do falante frente ao seu interlocutor. Ademais, tais recursos podem ser utilizados para reafirmar, modalizar, atenuar, entre outras funções que envolvem intrinsecamente o ato da conversação e estão alicerçadas em diferentes objetivações que abarcam a contextualização do enunciado. Castilho (2016, p. 56) ressalta que, no momento da interação, no ato conversacional, “tomamos decisões sobre como administrar o Léxico, que palavras escolher, que propriedades suas ativar. Essa administração configura um conjunto de momentos mentais, no sentido etimológico de ‘movimentos’”. Segundo o mesmo autor, neste ato aparecem os três momentos que podem ser compreendidos por ativação, reativação e desativação das propriedades semânticas e gramaticais dos itens lexicais escolhidos no momento de interação. Castilho (2016) enfatiza, também, que tais momentos ocorrem de forma simultânea, não linear ou sequencial.

Os “movimentos” enfatizados por Castilho (2016) estão presentes e são inerentes ao ato da fala. Quando há a intenção de comunicar algo, o interlocutor se “movimenta” em suas bases cerebrais que comandam a fala e articula o que, de alguma forma, pode ser reorganizado à medida que ocorre a resposta/aprovação/compreensão de quem recebe a mensagem.

Marcuschi (1998, p. 16) refere que a língua “é uma atividade contextualmente situada, cognitivamente determinada, social e historicamente constituída” e, portanto, há uma intencionalidade na forma que se apresentam alguns elementos com diferentes funções interacionais no ato da fala. Ocorre, segundo o autor, “[...] uma coordenação e sincronização de ações, seja na sequenciação das ideias ou na coordenação rítmica (sincronia prosódica), entre outras, contribui de maneira decisiva para criar espaços e oportunidades de significação [sic]”. Tais espaços de significação são naturalmente construídos e reorganizados

durante o ato da fala, quando o interlocutor monitora a conversação desenvolvendo artifícios que, abrangendo todo o processo, são ressignificados a cada resposta, positiva ou negativa, da recepção da mensagem por parte dos participantes da conversa.

Castilho (2014, p. 94) assevera que:

Seja como conjunto de domínios (ou processos), seja como conjunto de sistemas (ou produtos), a língua continuará a depender de uma articulação que assegure a eficácia de seu uso. Essa articulação se dá ao abrigo do que venho chamando de “dispositivo socio-cognitivo”, explicitável por meio da ativação, desativação e reativação de propriedades. Esse dispositivo se fundamenta nas estratégias da conversação, que é a utilização mais básica das línguas naturais. Ele tem uma dimensão cognitiva e uma dimensão social.

Ao levar em conta a importância da fala no contexto social de interação em que vivemos, conseguimos lançar os olhares necessários aos estudos que versam sobre este tipo de investigação, em qualquer língua. Nas palavras de Neves (2017, p. 41),

[...] além da apreensão das regras formais que explicitam o processo combinatório de ativação das frases da língua, o que vale são as “qualidades” da linguagem: a clareza das mensagens, a beleza dos arranjos, a plausibilidade das opiniões, o rigor dos conceitos, e até os “deslizes” criativos, as quebras expressivas de padrões de restrição construcional. O recado, ao fim, é que vale a linguagem no seu fazer real, porque é nele que está seu poder, seu valor e sua mágica.

A respeito desta “qualidade” indicada pela autora, podemos evidenciar que chama atenção dentro de uma análise linguística que trate sobre esse viés da linguagem o fato de observar o poder exercido neste ato linguístico. Tal poder está relacionado ao que se pretende na

conversação e os caminhos percorridos a fim de alcançar os objetivos elaborados, simultaneamente, ao ato. Para estudar a fala em uma determinada língua, precisamos atentar ao que Marcuschi (2007, p. 70) propõe: o fato de que a língua deve ser compreendida “como um conjunto sistemático de práticas sociais, interativas e cognitivas, e não como um sistema de signos regido por regras”.

Com base em tais afirmações, é possível destacar que a eficácia desejada durante uma conversação dependerá dos recursos linguísticos utilizados e pelo viés cognitivo e social dos interactantes. As escolhas, assim, são feitas com o intuito de alcançar os objetivos de um determinado enunciado, e os recursos a serem utilizados no processo da fala são alocados de acordo com o que se pretende em tal enunciado. A fala é, portanto, gerenciada por tais dispositivos e planejada de forma a atender ao que se pretende durante todo o processo.

3 A Língua Brasileira de Sinais e os Estudos Linguísticos

Inicialmente, precisamos ter como norte os estudos que abordam a análise e descrição de elementos linguísticos da Libras. Todos devem estar pautados na compreensão de que as línguas de sinais possuem uma gramática específica, alicerçada em organizações e projeções linguísticas no campo espaço-visual. Logo, vários elementos linguísticos encontrados na modalidade oral podem ser identificados diferentemente também nesta modalidade. Outros, todavia, são reconhecidos de forma análoga em ambas as modalidades e passíveis de uma discussão entre as línguas em paralelo.

Destaca-se ainda que as atividades conversacionais nas línguas de sinais têm propriedades dialógicas que se diferenciam das propriedades da língua oral auditiva – daí a relevância em se estudar o processo

de construção dessa língua e os elementos que a constituem. Quadros e Karnopp (2004) destacam que as línguas de sinais são tomadas como naturais e, por consequência, compartilham uma série de características, atribuindo caracteres específicos que as distinguem dos demais sistemas de comunicação.

Por se tratar de uma língua como qualquer outra, sua construção acontece por meio da interação entre seus pares, usuários desta língua, e está em constante desenvolvimento, tendo em vista a sua permanente evolução. Faz-se necessário mapear os seus desdobramentos e estudá-la no sentido de reconhecer suas peculiaridades linguísticas. Vale destacar que os estudos da linguagem versam sobre o conhecimento e a investigação de aspectos inerentes a uma determinada língua ou, ainda, aos aspectos análogos entre as línguas existentes. Por isso, pesquisas linguísticas buscam a identificação dos articuladores que as compõem.

Rodrigo Custódio da Silva (2014, p. 184) assevera que “os estudos das línguas sinalizadas iniciaram suas investigações explorando seus fenômenos linguísticos a partir de perspectivas voltadas a gramática e estrutura linguística”. Isso se deu com o objetivo inicial de comprovar seu *status* linguístico, tendo, posteriormente, um viés cada vez mais aguçado na busca por estudos que comprovasse, não mais apenas seu status de língua, mas que articulasse de forma análoga esboços de outras línguas da modalidade oral auditiva.

Em contraponto, Witches (2021) observa que, apesar do conjunto de políticas linguísticas que esboçam discussões pertinentes e necessárias,

[...] a língua de sinais tem figurado ora como uma ferramenta pedagógica para o ensino das crianças surdas, ora como um instrumento de inclusão, por permitir sua acessibilidade. Entretanto, nas políticas linguísticas para surdos, a língua de sinais pouco

aparece como elemento linguístico-cultural a partir do qual é possível exercer cidadania e livre expressão (Witchs, 2021, p. 150).

Concordando com o autor, aponta-se que quanto mais presentes os estudos linguísticos estiverem do cotidiano de vida das pessoas surdas, sua condição linguística será aprimorada. O pertencimento a esta língua e cultura estão arraigados à sua emancipação, rompendo a vulnerabilidade linguística e proporcionando possibilidades de aprofundamento dos diferentes aspectos que fazem a sua composição.

A marca linguística não é a única questão a ser discutida sobre a surdez, porém, é por meio da legitimidade da língua que o surdo poderá ter novas perspectivas, isto é, não apenas o que estiver direcionado pelas representações patológicas, uma vez que ao “tornar visível a língua desvia a concepção da surdez como deficiência – vinculada às lacunas na cognição e no pensamento – para uma concepção da surdez como diferença linguística e cultural” (GESSER, 2009, p. 09-10). Quadros (2013), ao realizar um levantamento de teses e dissertações com referências à Língua Brasileira de Sinais e seus aspectos linguísticos, destaca que:

Dentro da própria Linguística, percebemos que as pesquisas começam a adentrar novas áreas de investigação para além da Fonologia, Morfologia e Sintaxe, produções começam a prometer publicações nos campos da Sociolinguística, Políticas Linguísticas, Semântica, Pragmática, Análise do Discurso e Semiótica. O espaço é bastante profícuo (Quadros, 2013, p. 31).

Esse viés emancipatório tem proporcionado a ramificação de pesquisas que abordam questões para além da gramática. Estas questões, portanto, coadunam com os estudos da contemporaneidade, revelando riquezas que as línguas, de uma forma geral, possuem, bem como motivando cada vez mais estudos linguísticos de línguas ainda

pouco exploradas. Além dos pontos apresentados, é possível afirmar que, como salientam Quadros e Stumpf (2018, p. 21):

As pesquisas com a Libras têm se fortalecido com a política que a reconhece como língua nacional no Brasil. Além disso, o fato de dispormos de ferramentas tecnológicas que favorecem a análise de produções em sinais também se tornou um aliado na produção de pesquisas com Libras.

Pode-se assegurar, por meio de relatos de pesquisadores da área, que as línguas de sinais estiveram por muito tempo afastadas do viés investigativo pela incompreensão das peculiaridades linguísticas desta modalidade. Gesser (2009) menciona que tais posturas foram firmadas na crença de que as línguas de sinais seriam limitadas e simplificadas, e não dotadas de muitas variantes e variáveis dentro dos diversos segmentos e áreas da linguística.

A autora assevera, ainda, que “a relação entre as línguas, entretanto, não é, nem nunca foi neutra ou simétrica. Como no caso de quaisquer outras línguas que estão em contato, há sempre em jogo questões de poder e as decorrentes situações de conflito” (GESSER, 2009, p. 34).

Alguns aspectos têm tido uma significativa relevância para a confluência de tais pesquisas e, dentre eles, podemos citar as tecnologias em geral como outro marco que tem permitido uma maior interação entre os surdos de diferentes regiões do país e do mundo. As trocas de informações e a circulação da língua têm contribuído com esta visibilidade, assim como têm possibilitado a troca informativa e comunicativa que gera a movimentação da língua e a ramificação das variedades linguísticas.

Quadros (2013) indica que a tecnologia tem se tornado aliada de pesquisas como as que analisam as LSs em seus aspectos constitutivos e linguísticos, pois podem contar com a captura de vídeos de diferentes

maneiras para uma exploração mais sistêmica e detalhada. Outro avanço que alguns pesquisadores indicam tem relação com a movimentação da língua por meios tecnológicos, uma vez que os nativos conseguem se comunicar a distância, ocorrendo uma troca comunicativa mais rápida, favorável à língua e suas mudanças contínuas.

Ano após ano, os estudos e o interesse por pesquisas que discurrem sobre as LSs e sua estrutura linguística têm aumentado e colaborado, cada vez mais, com a valorização desta modalidade linguística. Com isso, muitos campos têm sido abertos e novos diálogos surgidos, caminhando para uma reestruturação com novas propostas investigativas que instigam os pesquisadores a desenvolver verificações em uma área de certa forma desconhecida – tal desconhecimento pode ser consequência, inclusive, do seu não reconhecimento por muito tempo.

McCleary e Viotti (2011, p. 301) ressaltam que:

Ao longo de sua história, a linguística das línguas sinalizadas tem concentrado seus esforços no levantamento e caracterização de traços discretos, categóricos e arbitrários presentes no meio gestual, analógico e icônico que constitui a forma de expressão dessas línguas. Os resultados obtidos nessa empreitada têm evidenciado o caráter de língua natural das línguas sinalizadas, inserindo-as definitivamente na agenda de pesquisa da linguística contemporânea.

Evidencia-se novamente o quanto os estudos linguísticos têm contribuído com este avanço, principalmente no quesito (re)conhecimento de uma língua que esteve à margem de tais investigações e restrita, por um longo período, aos estudos das línguas naturais relacionados somente às línguas faladas. Isso acarretou estereótipos e concepções equivocadas acerca desta modalidade linguística, o que ocasionou um certo empobrecimento estrutural que tem sido superado por melhor visibilidade, estudos e circulação.

Quadros (2019, p. 29) complementa que

A Libras e muitas outras línguas de sinais no mundo já alcançaram reconhecimento jurídico e de fato. Como consequência disso, há um movimento nos estudos das línguas de sinais, já não mais preocupados com status, mas sim em explicar fenômenos linguísticos per se, específicos das línguas de sinais, não observados nas línguas faladas, ou que, pelo menos, não se manifestam da mesma forma nas línguas faladas, exatamente por serem línguas visual-espaciais.

Para Kathryn Harisson (2021, p. 34), “toda essa movimentação provoca, em primeiro lugar, a exposição da Libras para uma parcela da população que antes a desconhecia”, inclusive no meio das ciências linguísticas, o que tem se tornado um ponto importante, contribuindo, também, com o empoderamento dos surdos e de sua língua natural.

É possível afirmar que a abrangência das pesquisas para além do cunho político-educacional pode ser resultado dessa busca pelo conhecimento legítimo da Língua de Sinais por parte dos seus usuários, assim como de toda sua comunidade. Proporcionar à comunidade surda efetiva e constante participação nos estudos linguísticos que investigam a Libras e permitir a compreensão dos aspectos linguísticos que compõem sua língua, pode levar a níveis de maturação e emancipação necessárias para romper com a hegemonia linguística existente, com base na identificação e na apropriação de todos os seus aspectos constitutivos.

4 Análise de Conversação em Língua Brasileira de Sinais

Apesar de todo o avanço em pesquisas linguísticas que analisam as línguas de sinais além de discussões políticas e educacionais, conforme explanado acima, investigações que versem sobre o fenômeno

linguístico que abarquem a interação conversacional entre usuários de Língua de Sinais ainda são esporádicas. Por meio de levantamentos de busca avançada nos diferentes sites e repositórios de pesquisas acadêmicas do país, foram localizadas algumas produções com aproximação ao tema aqui proposto, totalizando quatro estudos que discutem a Libras em uso por uma análise descritiva dentro do campo da Análise da Conversação.

Destes trabalhos de pesquisa localizados, três são artigos científicos, sendo que dois discutem a utilização de Marcadores Discursivos (MDs) na Libras (SILVA; STRAZI, 2017; FERREIRA; PAZ; NASCIMENTO, 2018) e o outro, a partir de uma visão mais geral, compõe uma análise da intersubjetividade durante a interação entre alunos surdos aprendizes de língua inglesa (MEDEIROS; FERREIRA, 2010). Nesta mesma busca, foi localizada uma pesquisa mais completa (tese de doutorado) que mostra a confirmação da hipótese de segmentação do discurso enfatizado por Leite (2008). O autor, com base nas concepções analíticas da Análise da Conversação, propõe um detalhamento de elementos que compõem a fala espontânea em Libras.

Busca-se destacar a importância da socialização de pesquisas que envolvam a descrição dessas línguas, tendo em vista que, por meio desta socialização, elas podem ser preservadas e reconhecidas por seus usuários e população. Coaduna-se, neste estudo, com os apontamentos de Quadros e Stumpf (2018, p. 49) quando indicam que a Libras carece ainda de estratégias de visibilidade e que a socialização de pesquisas deste cunho pode contribuir com a visibilidade. Com isso, as autoras preferem que:

A socialização é fundamental, pois além de garantir a difusão da Libras, dá visibilidade e é um instrumento de políticas linguísticas de status, de corpus, de aquisição e de atitude. Ou seja, além de estarmos realizando o registro da Libras por meio de sua docu-

mentação, estamos valorizando essa língua, disseminando-a e tornando-a mais empoderada.

Sobre as pesquisas linguísticas, McCleary e Viotti (2007, p. 4) destacam que, em uma análise envolvendo línguas da modalidade visual-espacial pensada e aplicada de forma linear, podem ocorrer várias consequências para a análise, uma vez que alguns fenômenos da linguagem precisam ser levados em conta, tais como “repetições, paralelismos estruturais e subordinação”, e não devem passar despercebidos neste processo analítico.

Outro problema é a sobreposição de descrição e interpretação. Nas explicações “expressão facial de pergunta/de concordância/de entender/de atenção”, não está claro se cada descrição se refere a um determinado conjunto convencionalizado de traços faciais (por exemplo, cabeça erguida, sobrancelhas franzidas etc.), ou se a denominação indica a interpretação global e intuitiva da expressão dentro do contexto (MC-CLEARY; VIOTTI, 2007, p. 4).

Leite (2008, p. 17) salienta em sua investigação, com base na interação linguística entre surdos fluentes em Libras, que a conversação pode ser “considerada uma forma primordial de interação social entre humanos”, e indica que “a prática da conversação, enquanto atividade social, exige a coordenação de ações a fim de que certos objetivos sejam alcançados”.

O autor ainda pondera, referindo-se aos estudos de McCleary (2003), que

Essa ênfase na conversação ao meu ver, se justifica ainda mais no caso das comunidades como a dos surdos, que, por não possuírem uma escrita para as LSs, estabelecem as suas trocas sociais primordialmente em situações próprias da (corp)oralidade (LEITE, 2008, p. 135).

É possível observar avanços oriundos de estudos que utilizam a transcrição de *corpora* em LS. O aumento no número de pesquisas tem permitido que essas línguas sejam analisadas em sua completude, percorrendo toda a construção frasal sinalizada e os componentes não manuais que são intrínsecos.

Não obstante, nas análises de línguas faladas orais os detalhes que são somatizados à composição do enunciado devem receber atenção constante, tendo em vista que “o estudo da oralidade, portanto, abre caminho à formulação de princípios linguísticos, suficientemente fortes para investigar os processos de criação linguística” (CASTILHO, 2020, p. 36).

Desta forma, tanto em línguas orais-auditivas quanto nas visuais-espaciais a descrição da língua em uso, no processo de conversação, deve ser transcrita no sentido de respeitar e observar os detalhes que compõem tal língua. Para isso, algumas convenções foram criadas para transcrições em línguas orais, dentre elas as normas para transcrição de Preti (2003), que organiza um compilado de como descrever detalhes em enunciados de língua falada.

O fato é que “quem lê as transcrições da fala não tem a ilusão de estar diante de um texto oral, mas de uma transcrição. E, quando se analisa aquele texto, tem-se a sensação de que se está analisando a produção oral e não a escrita” (Marcuschi, 2007, p. 72). O que se entende é que ainda há a necessidade de discussões tendo em vista que os processos de modificação no momento da transcrição solicitam a atividade de “transcodificação” do som para a grafia nas línguas orais. “Na transcrição, desaparecem a entoação, os aspectos prosódicos, a gestualidade, o olhar etc., mas ficam os marcadores, as repetições, as hesitações, as pausas etc., desde que se tenha sensibilidade para sua reprodução” (MARCUSCHI, 2007, p. 72).

Em se tratando das transcrições das línguas de sinais, McCleary e Viotti (2007, p. 24) estabelecem que:

A questão da transcrição de dados de línguas sinalizadas é particularmente complexa, na medida em que essas línguas não contam com um sistema de escrita largamente aceito que possa servir de base para sua transcrição. Por isso, há diferentes propostas de representação das línguas de sinais.

Para o referido tipo de pesquisa, a transcrição dos *corpora* transcende o que Marcuschi (2007) aponta, pois traz do visual-espacial para a grafia, sendo que os indicativos de marcadores apresentados acima pelo autor aparecem também nos processos de tradução/transcrição.

Além do exposto, outro ponto importante a ser destacado acerca das pesquisas de análise linguística das línguas de sinais está no fato de que, ao serem realizados os processos de transcrição da conversação, é necessário se ter atenção ao fato de estarmos transcrevendo em duas modalidades linguísticas diferentes, tal atenção representa a tentativa de evitar que impere no processo de tradução um viés mais atencioso às regras de estruturação da língua escrita, conforme salienta Silva (2015, p. 137):

Nas conversações face a face, é difícil encontrar fluidez sintática, pois a característica principal é a suspensão do enunciado, que se torna interrompido na sua estrutura sintática de maneira constante. Na maior parte dos casos, não seria possível “reconstruir” a coerência gramatical, pois a construção verbal não seria interpretável não fosse pelo valor referencial de certos signos léxicos e fraseológicos que podemos associar com valores pragmáticos reconhecíveis socialmente. O mesmo ocorre com certos sinais de valor anafórico, cujo significado referencial não está só no diálogo, mas também no tipo de relação que se acha estabelecida entre os agentes do discurso.

Quadros e Karnopp (2004, p. 37) relatam, em uma de suas pesquisas acerca da Libras, que a transcrição e tradução dos sinais se refere à etapa mais trabalhosa de uma investigação deste cunho. Ainda segundo as autoras, durante o processo:

Nem sempre se tinha certeza de como se poderia fazer a transcrição e a tradução para o português. Esses processos são altamente complexos quando se utiliza a escrita correspondente que já existe em uma determinada língua. Esse não foi o caso, uma vez que se optou por utilizar glosas com palavras do português nas transcrições, tornando o trabalho ainda mais complexo.

O relato das autoras reforça a ideia de que uma pesquisa que traga a verificação da análise descritiva de uma língua de modalidade visual-espacial para uma língua com modalidade diferente (oral-auditiva), requer um empenho maior para que os detalhes que a compõem não se percam durante esse processo. Segundo Marília da Piedade Silva (2006, p. 260), a língua sinalizada:

Utiliza o espaço tridimensional para a configuração sígnica e, portanto, não está sujeita somente à linearidade de seus significantes, como nas línguas oral-auditivas, cujos significantes são imagens acústicas que podem ser símbolos (signos arbitrários), ícones (onomatopeias) ou índices (dêiticos) (SILVA, 2006, p. 260, sic).

McCleary e Viotti (2011, p. 297-298) contribuem com essa ideia de que precisamos ter uma atenção aguçada ao processo em questão, pois, para as autoras, “Boa parte das análises feitas sobre esse fenômeno tem se esforçado para dar a ele um tratamento morfossintático mantendo, assim, as línguas sinalizadas sob o controle das rédeas da linguística tradicional”.

Então, manter a atenção de que se trata de uma língua de modalidade que não utiliza de mecanismos linguísticos de composição oral-auditiva e, sim, de outros elementos constitutivos, torna-se ponto crucial neste processo.

Outro aspecto a ser destacado, está relacionado com a construção sintática das sentenças em Libras. A importância de mencioná-la aqui está relacionada ao fato de precisarmos ter claro que, como apontam Negreiros e Barros (2017, p. 155-156),

[...] o reconhecimento das especificidades linguísticas das Línguas de Sinais, se tomarmos como base de comparação as Línguas Oraís, tais como, a diferença de modalidade, o conceito de sintaxe espacial, a atribuição de valor gramatical nas expressões corporais e faciais, bem como a simultaneidade lexical, evidencia o caráter desafiador do trabalho tradutor/intérprete, doravante TILS.

Na Libras, seja na tomada de turno, seja na passagem de turno, bem como em outras respostas discursivas que virão acompanhadas de expressões corporais e faciais, não há como distanciar esses elementos, tidos pela linguística das LSs como elementos gramaticais.

Silva e Strazzi (2017, p. 205) indicam que neste tipo de análise:

Em primeiro lugar, há a representação do material linguístico (que no nosso caso chamamos de sinais léxicos dicionarizados) e em segundo, pelo material gestual (que são os movimentos espontâneos, geralmente de braços e mãos extraídos de expressões não convencionadas ou dicionarizadas). Dessa maneira, gesto e fala cooperam mutuamente para expressar os sentidos pretendidos pelos sujeitos.

Percebe-se, por meio da análise da língua em uso, que as línguas de sinais possuem sua construção e elaboração da enunciação planejada

de maneira análoga às línguas orais auditivas. Galembeck e Carvalho (1997, p. 17) assinalam as três características básicas da língua falada: “a) ausência de uma etapa nítida de planejamento; b) a existência de um espaço comum partilhado entre os interlocutores; c) o envolvimento dos interlocutores entre si e com o assunto da conversação”.

Essas características, de igual forma, podem ser evidenciadas na Língua de Sinais utilizada pela comunidade surda brasileira, ou seja, pode-se comprovar a legitimidade dos elementos linguísticos utilizados na construção das sentenças, como também contribuir com a desmistificação de uma possível visão equivocada, alicerçada em uma sociedade que, nem sempre, respeita e tampouco valoriza aquilo que é diferente do convencional. Busca-se também favorecer o processo de visibilidade e compreensão acerca das línguas de sinais, em especial, a brasileira.

5 Algumas Considerações

Mesmo que a Língua Brasileira de Sinais tenha sido reconhecida no país há mais de 19 anos e as discussões a respeito de seus aspectos linguísticos tenham se iniciado antes mesmo desse acontecimento, diversos são os debates necessários e que possibilitaram uma maior visibilidade ao uso e estudo dessa língua, buscando, para seus usuários, um (re)conhecimento e uma sensação de pertencimento, de forma efetiva, deste universo vasto a ser explorado.

O que se precisa ter como ponto principal sobre pesquisas que analisam a conversação entre interactantes, segundo Marcuschi (2003), é que esta prática não se refere a um enfileiramento aleatório e sucessivo de turnos, são ações coordenadas estrategicamente, e que não ocorre de maneira unilateral. Ao contrário disso, a interação ocorre entre

os falantes e a perspectiva do desenvolvimento tem caráter múltiplo, sendo reorganizado e reorientado a todo momento, por ambos.

Muito embora pareça uma argumentação um tanto quanto lógica, diferentes áreas da linguística têm se empenhado para descrever estas línguas e propiciar arguições que as compreendam como línguas naturais, dotadas dos diferentes propósitos e construções linguísticas próprias de toda e qualquer língua natural.

Alicerçado nas concepções teóricas que mostram como a conversação está inerente às funções da linguagem, este estudo buscou trazer algumas discussões acerca desta língua em uso por seus sinalizantes e que, em se tratando de línguas naturais, estão amparadas em todos os elementos linguísticos que compõem esse arcabouço, podendo, em muitos pontos, ter indicativos análogos às línguas orais. No entanto, não podemos olvidar que ambas são desempenhadas por canais diferentes e, com isso, se estruturam de formas diferentes.

REFERÊNCIAS

BRAIT, Beth. Imagens da norma culta, interação e constituição do texto oral. *In*: PRETI, Dino (org.). **O Discurso Oral Culto**. 2 ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999. p. 55-78.

BRASIL. Lei nº 10.436. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 19 jul. 2020.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. A constituição histórica da língua de sinais brasileira: século XVIII a XXI. **Revista Mundo e Letras**, v. 2, p. 8-25, 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/9978748/Constitui%C3%A7%C3%A3o_Hist%C3%B3rica_da_L%C3%ADngua_de_Sinais_Brasileira_nos_s%C3%A9culos_XVI_at%C3%A9_XX. Acesso em: 19 jul. 2020.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Entrevista: funcionalismo(s) e teoria multisistêmica. **Revista PROLÍNGUA**, v. 9, n. 2, p. 87-104, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/issue/view/1417>. Acesso em: 19 jul. 2020.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino de português**. 8ª. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Contribuições de Luiz Antônio Marcuschi para a linguística brasileira. *In*: ATAÍDE, Cleber; SILVA, André Pedro da; SILVA, Emanuel Cordeiro da. ALMEIDA, Sherry Morgana Justino de Almeida; RANIERI, Thaís Ludmila da Silva; GOMES, Valéria Severina (org.). **Gelne 40 anos: experiências teóricas e práticas nas pesquisas em linguística e literatura**. São Paulo: Blucher, 2020. p. 21-48.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de; SOUZA-SANTOS, José Elderson de; DANFÁ, Abdulai. A repetição na língua falada: propriedades discursivas e gramaticais. **Revista do GEL**, v. 17, n. 3, p. 64-89, 2020. Disponível em: <https://revis-tas.gel.org.br/rg/article/view/2883>. Acesso em: 17 abr. 2021.

DIONISIO, Ângela Paiva. Análise da conversação. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Cristina (org.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 69-100.

FARIA, Evangelina Maria Brito de. *et al.* Língua de sinais: um instrumento viabilizador do desenvolvimento cognitivo e interacional do surdo. *In*: DORZIAT, Ana. (org.). **Estudos surdos**: diferentes olhares. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 171-208.

FERREIRA, Yure Mascilany Medeiros Farias; PAZ, Luís Gustavo Souza da; NASCIMENTO, Gláucia Renata Pereira do. Marcadores conversacionais da Língua Brasileira de Sinais (Libras), como inovação para ensino e aprendizagem da língua. *In*: Congresso Nacional de Educação, V – CONEDU, v, 17. **Anais eletrônicos...** 2018. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD4_SA15_ID7041_03092018170308.pdf. Acesso em: 19 jul. 2020.

GALEMBECK, Paulo de Tarso; CARVALHO; Kelly Alessandra. Os marcadores conversacionais na fala culta de São Paulo. **Projeto NURC (Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo)**, São Paulo, p. 830-848, 1997. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1792791/mod_resource/content/1/marcadores%20conversacionais.pdf. Acesso em: 19 jul. 2020.

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.

HARRISON, Kathryn Marie Pacheco. Libras: apresentando a língua e suas características. *In*: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. de; SANTOS, Lara Ferreira dos (org.). **Tenho um aluno surdo e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EduFSCar, 2021. p. 27-36.

LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística?**: desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

LEITE, Tarcísio de Arantes. **A segmentação da língua de sinais brasileira (libras):** um estudo linguístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos. 2008. 280 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-25092008-160005/pt-br.php>. Acesso em: 19 jul. 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação.** 5 ed. São Paulo: Ática, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Ângela Paiva. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. *In:* MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Ângela Paiva (org.). **Fala e escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 13-30.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Atividades de compreensão na interação verbal. *In:* PRETI, Dino (org.). **Estudos de língua falada:** variações e confrontos. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1998. p. 15-46.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 1.693**, de 12 de setembro de 1996. Reconhece no Estado de Mato Grosso do Sul, a língua gestual, codificada na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como meio de comunicação objetiva de uso corrente, e dá outras providências. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ms/lei-ordinaria-n-1693-1996-mato-grosso-do-sul-da-nova-redacao-ao-artigo-44-da-lei-3181-de-21-de-fevereiro-de-2006>. Acesso em: 07 jul. 2020.

McCLEARY, Leland Emerson. Technologies of Language and the Embodied History of the Deaf. **Sign Language Studies**, v. 3, n. 2, p. 104-124, 2003. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/26204868>. Acesso em: 12 ago. 2019.

McCLEARY, Leland Emerson; VIOTTI, Evani de Carvalho. Transcrição de dados de uma língua sinalizada. *In:* SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima de A. (org.). **Bilinguismo dos surdos:** questões linguísticas e educacionais. Goiânia: Cànone Editorial, 2007. p. 73-96.

McCLEARY, Leland Emerson; VIOTTI, Evani de Carvalho. Língua e gestos em línguas sinalizadas. **Vereadas**, Juiz de Fora p. 289-304, 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2011/05/ARTIGO-212.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

MEDEIROS, Tánitha Gléria de; FERREIRA, Maria Cristina Faria Dalacorte. Análise da conversação de dois alunos surdos aprendendo inglês: a organização do reparo. **Entretextos**, Londrina, v. 10, n. 1, p. 34-54, 2010. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/5486/0>. Acesso em: 19 jul. 2020.

NEGREIROS, Karine Albuquerque de; BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de. A construção de sentido no processo de tradução/interpretação português/Libras. In: BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de; CALIXTO, Hector Renan da Silveira; NEGREIROS, Karine Albuquerque de (org.). **Libras em Diálogo: interfaces com tradução e interpretação**. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 155-184.

NEVES, Maria Helena de Moura. A modalidade. In: Koch, Ingedore Grunfeld Villaça (org.). **A gramática do português falado: desenvolvimentos**. VI. v. Campinas: UNICAMP/FAPESP, 1996. p. 171-208.

NEVES, Maria Helena de Moura. A interface sintaxe, semântica e pragmática no funcionalismo. **D.E.L.T.A.**, v. 33, n. 1, p. 25-43. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v33n1/1678-460X-delta-33-01-00025.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2018.

PRETI, Dino. **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas, 2003.

QUADROS, Ronice Müller de. Contextualização dos estudos linguísticos sobre a Libras no Brasil. In: QUADROS, Ronice Müller de; STUMPF, Marianne Rossi; LEITE, Tarcísio de Arantes (org.). **Estudos da Língua Brasileira de Sinais**. I. v. Florianópolis: Insular, 2013. p. 15-36.

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

QUADROS, Ronice Müller de; STUMPF, Marianne Rossi. **Estudos da língua brasileira de sinais**. IV. V. Florianópolis: PGL/UFSC, 2018.

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

RODRIGUES, Ângela Cecília Souza. Língua falada e língua escrita. *In*: Preti, Dino. (org.). **Análise de Textos Oraís**. 4 ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999. p. 13-32.

SILVA, Luiz Antônio da. Análise da Conversação e oralidade em textos escritos. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 131-155, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/109138>. Acesso em: 07 jul. 2020.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. A semântica como negociação dos significados em libras. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 45, n. 2, p. 255-269, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/JN9xJgZX-fpnSnrhRhMSpmSR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2020.

SILVA, Rodrigo Custódio da. Indicadores de formalidade em vídeo de editais traduzidos para Libras. *In*: QUADROS, Ronice Müller de; WEININGER, Markus Johannes (org.). **Estudos da Língua Brasileira de Sinais III**. Florianópolis: Insular/PGET/UFSC, 2014. p. 183-210.

SILVA, Lídia da; STRAZZI Thayse Goulart. Marcadores Discursivos em Libras. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 2, n. 2, p. 198-217, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revsinal/article/view/47260>. Acesso em: 23 mar. 2020.

WITCHES, Pedro Henrique. A situação minoritária dos surdos e sua vulnerabilidade linguística na educação. **Caderno Cedex**, Campinas, v. 41, n. 114, p. 144-152, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/vSMv7BkhM-g4ySzGpLQykDFr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 jun. 2021.

A ESCRITA DE ALUNOS SURDOS: CARACTERÍSTICAS E CONTRIBUIÇÕES DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Gabriela Lima Hinoue¹

Carina Elisabeth Maciel²

Karine Albuquerque de Negreiros³

1 Introdução

As pessoas com surdez conquistaram nas últimas décadas o direito a ter a Língua de Sinais como seu principal meio de comunicação e interação social. Contudo, a modalidade escrita da língua portuguesa não pôde ser substituída. Sendo os surdos essencialmente diglotas⁴, mas sem a principal referência da língua majoritária que é a audição, em um contexto em que o ensino da modalidade escrita se dá como primeira língua, ou seja, para os ouvintes, sua escrita serve como objeto de reflexão em relação às características, especialmente, na educação básica.

Botelho (2009) discorreu que alguns ouvintes têm a premissa de que “os surdos têm dificuldade de escrever, de ler e interpretar o que leem” (BOTELHO, 2009, p. 53), perpetuando o estereótipo que a sociedade destinou durante muitos séculos a estes sujeitos, que tem

¹ Mestranda no Curso de Mestrado Profissional em Administração Pública (Profiap) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: gabrielahinoue@gmail.com.

² Doutora em Educação e docente pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), atuante no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UFMS).

³ Doutora em Educação e docente pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: karinea1987@hotmail.com.

⁴ Esse termo é compreendido neste trabalho como qualidade do sujeito bilíngue que se expressa e constrói sentidos por meio de uma interface de duas línguas, conforme Fernandes e Rios (1998).

sua raiz em uma concepção de país monolíngue que ainda persiste no Brasil.

Neste cenário, o estudo proposto teve por objetivo verificar o que as teses e dissertações afirmam sobre a escrita de alunos surdos na educação básica e quais os avanços para sua competência escritora. Sendo assim, emergiram as perguntas que nortearam a escrita deste texto, a saber: O que é publicado sobre a escrita na língua portuguesa de alunos surdos da educação básica? Como a escrita dos surdos é caracterizada nas produções acadêmicas? Como as pesquisas contribuem para subsidiar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos?

Para responder às perguntas nos dedicamos a um estudo bibliográfico de cunho qualitativo exploratório, tendo em vista que o intuito deste texto foi conhecer e fazer uma reflexão sobre a escrita de alunos surdos da educação básica, sem a concepção de hipóteses.

O método utilizado para a coleta de informações foi baseado em pesquisa bibliográfica, com referências em dissertações de mestrado e teses de doutorado disponíveis no banco de dados da Capes dos anos de 2009 a 2019, que abordassem o assunto. O aporte teórico deste texto foi construído pelos trabalhos de Cruz (2017), Lacerda (2006), Lodi (2013) e Fernandes (2006a, 2006b).

Iniciamos nossa reflexão a partir do paradigma educacional das pessoas surdas no Brasil, estabelecendo uma relação de proximidade e antagonismo entre educação inclusiva, constituída pelas políticas que orientam as escolas regulares nas quais muitos alunos surdos estão matriculados; e a educação bilíngue para surdos como modelo de ensino constituído pelos documentos legais que, em muitas concepções, se distancia da escola regular como espaço legítimo para sua implementação. Sendo esses contextos que permeiam as pesquisas coletadas para análise e percurso da produção escrita dos alunos surdos.

A língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita é discutida neste texto a partir da questão que, para nós, é o alicerce da aprendizagem da modalidade escrita: a linguagem. Como fundamento da materialização do pensamento e meio de significação, o processo de desenvolvimento da linguagem é o pano de fundo para a nossa discussão. Por isso, o texto está dividido em três seções. A primeira abarca e contextualiza o tripé do ensino de surdos e, por consequência, a escrita dos surdos no Brasil: inclusão, bilinguismo e linguagem. A segunda seção traz o levantamento das teses e dissertações e o mapeamento das características da escrita de alunos surdos nas pesquisas. Por fim, a terceira seção faz uma análise dos dados construídos com as lentes teóricas por nós assumidas.

2 Português para surdos em contexto: inclusão, bilinguismo e linguagem

A educação inclusiva no Brasil está situada, conforme Kassar (2012), em dois conceitos históricos que a constituiu: a desigualdade e a diversidade. Estão implícitas nessas características as questões econômicas e sociais com as quais o país construiu a discussão da inclusão a partir da década de 1990, período em que o tema ganhou força no cenário nacional decorrente, em especial, das publicações de dois documentos internacionais: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca: princípios, políticas e práticas (1994). Para Libâneo (2013):

A adequação das políticas educacionais do Brasil às orientações de organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial e a Unesco, teve início na década de 1980, mas se intensificou nos anos 1990, desde a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, cujo objetivo foi

formular políticas para escola de países emergentes compatíveis com o funcionamento do capitalismo globalizado (LIBÂNEO, 2013, 45).

É preciso ter em mente que a Declaração de Salamanca decorre da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, e ambas emergem em virtude de um momento no qual muitos países discutiam a qualidade, a universalidade e a promoção da equidade da educação, colocando a educação básica em evidência. Assim, podemos inferir que a educação inclusiva no Brasil é resultado dos acordos e movimentos internacionais que buscavam a ampliação da educação para todos.

A inclusão dos alunos com surdez na escola regular, apesar de ter sido iniciada nos anos 1990, no bojo da implementação da educação inclusiva em nosso país, só se consolidou no ano 2000. O que não podemos perder de vista é que, em paralelo com essa implementação, ocorriam pesquisas e lutas pelo reconhecimento da Língua de Sinais, no país e no mundo, a partir dos anos 1960, com base nos estudos sobre as características linguísticas das línguas de sinais produzidas mundialmente nesse período.

A inclusão apresenta-se como uma proposta adequada para a comunidade escolar, que se mostra disposta ao contato com as diferenças, porém não necessariamente satisfatória para aqueles que, tendo necessidades especiais, necessitam de uma série de condições que, na maioria dos casos, não têm sido propiciadas pela escola (LACERDA, 2006, p. 166).

Nas questões relacionadas à educação de surdos, o movimento gira em torno da dinâmica histórica entre oralismo, inclusão e bilinguismo. As necessidades linguísticas, independente do período, figuraram como o principal obstáculo para a educação das pessoas com surdez, fosse na escola especial ou regular. Para Lacerda (2007, p. 261), a inclusão do aluno surdo passa pela “construção de processos linguísticos adequados”.

Devemos lembrar que no período de mais relevância da educação inclusiva, vivia-se no Brasil a abordagem oralista na educação de surdos, ou seja, baseada na língua oral e com um viés clínico terapêutico da educação. Conforme a supramencionada autora, buscou-se com a implementação da inclusão escolar uma tentativa de superar as premissas da medicalização ou da segregação e alcançar uma escola para todos. Buscamos discutir o conceito e os princípios do ensino bilíngue⁵ para surdos, mas sem nos restringirmos apenas às línguas que o permeiam levando em conta, também, as questões sociais, políticas e ideológicas que envolvem esta proposta em sua essência, sem perder de vista seu propósito, suas contradições e impedimentos. No que tange ao modelo de ensino bilíngue, especificamente para surdos, ele consiste no uso de duas línguas no contexto escolar e, especificamente, as línguas em questão são a língua portuguesa escrita e a Língua Brasileira de Sinais.

O Decreto 5.626/05 versa em seu capítulo VI que: “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da língua portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005).

O bilinguismo como modelo de ensino para as pessoas surdas no Brasil foi impulsionado pelas pesquisas de Lucinda Ferreira Brito no final dos anos 1990. Após mais de uma década presente nas discussões, no início dos anos 2000, o ensino bilíngue foi definido pela legislação e, agora, passou a ocupar um lugar nos documentos, resoluções e políticas que envolvam a Educação Especial na perspectiva inclusiva, lugar que ocupa a educação das pessoas com surdez na organização política

⁵ Justificamos a escolha da terminologia ensino bilíngue, em lugar de educação bilíngue, pois acreditamos que o bilinguismo é uma proposta de ensino que atende a educação das pessoas com surdez, e não um modelo educacional. Recorremos ao pressuposto por Fernandes e Rios (1998, p. 14) de que a “Educação com bilinguismo não é, portanto, em essência, uma nova proposta educacional em si mesma, mas uma proposta de educação onde o bilinguismo atua como uma possibilidade de integração do indivíduo ao meio sociocultural a que naturalmente pertence, ou seja, às comunidades de surdos e de ouvintes”.

do Brasil. Todavia, observa-se que há duas perspectivas a respeito do conceito de bilinguismo para a educação de surdos que divergem entre si, tal como é frisado por Lodi (2013, p. 47),

[...] uma embasada na Educação Especial na perspectiva da Inclusão, na qual a Educação Bilíngue se reduz à presença de duas línguas no interior da escola - o português e a língua de sinais - articuladas por intermédio do intérprete de Libras; e a outra alicerçada na noção da surdez pelo viés cultural, a qual defende que os processos educativos sejam elaborados a partir de Libras, e valorizando os aspectos culturais intrínsecos à comunidade surda enquanto minoria linguística, sic.

Atualmente, vivemos um novo capítulo do ensino bilíngue para surdos, uma vez que ele passa a ser uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis da Educação. A sanção da Lei 14.191/21, que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aponta que o bilinguismo para surdos passa a ter, além das definições estipuladas pelo Decreto 5.626/05, uma caracterização de espaços para acontecer e um público bem definido.

Em conformidade com o dispositivo legal, os beneficiados serão estudantes surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas que tenham optado pela modalidade bilíngue. Entretanto, não há bilinguismo sem a segunda língua, neste caso específico, na modalidade escrita. Para uma compreensão sobre a escrita dos alunos, é necessário esclarecermos como a linguagem se desenvolve, sendo ela de natureza social, e que se estabelece nas relações com outros, em diferentes contextos sociais.

Lodi (2013) profere que a aquisição da primeira língua de crianças surdas pode ser considerada como um processo análogo ao de crianças ouvintes, quando são de famílias sinalizadas, o que não é a realidade

da maioria dos surdos em idade escolar no Brasil (GESUELI, 1998). Por isso, para o entendimento do desenvolvimento da linguagem não podemos perder de vista que a Língua de Sinais é minoritária, de uma comunidade determinada, as crianças surdas que precisam usá-la têm as relações sociais, de algum modo, limitadas quando são de famílias ouvintes. Sendo a linguagem socialmente mediada, desde a mais tenra infância somos conduzidos dialogicamente por adultos que a dominam para que, progressivamente, possamos desenvolver processos de significação nessa interação com o outro. Tendo em vista as crianças surdas que nascem em famílias ouvintes, que não partilham da Língua de Sinais, o desenvolvimento da linguagem acontece de uma forma tardia (FERNANDES, 1990). Trata-se de um fator importante para avaliarmos e entendermos o aprendizado linguístico dos surdos: quais as condições do seu desenvolvimento e de sua linguagem.

Portanto, o que irá determinar esse desenvolvimento (linguagem) são as relações que elas (crianças) estabelecem com interlocutores usuários da língua, pois tanto crianças ouvintes quanto surdas, no período inicial, fazem uso gestual na utilização de dêiticos; no período seguinte surge, então, as primeiras palavras/sinais e os gestos referenciais relativos aos esquemas complexos de ações derivadas das trocas realizadas entre crianças e mães, e não relativos a referentes específicos (LODI; LUCIANO, 2009, p. 37).

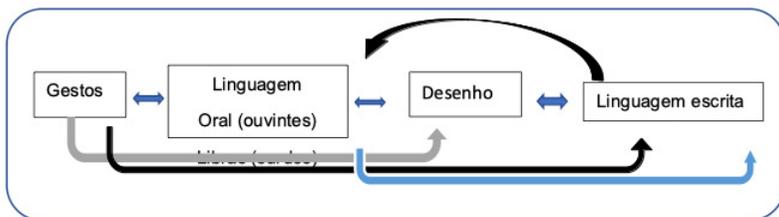
Condizente com as inferências das autoras, pensamos que a ausência da audição impedirá que a criança com surdez tenha contato direto com a linguagem oral, nesse contato primeiro feito com a mãe. Como consequência, o surdo pode apresentar dificuldade em abstrair os conhecimentos subjetivos do mundo e dos objetos. Assim, sua aquisição de linguagem abstrata pode ser restrita (FERNANDES, 1990).

Importa para a pesquisa o desenvolvimento da linguagem e seus desdobramentos para o aprendizado da língua oral-auditiva, uma vez

que, segundo Vygotsky (1984, p. 95), “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”, mesmo que não sejam concomitantes.

Na perspectiva Vygotskiana, o desenvolvimento humano acontece de forma processual e gradativa. Em uma relação sociocultural, os processos que envolvem a linguagem são unificados sendo parte do universo simbólico. Enfatizam etapas estabelecidas: gestos, linguagem oral, desenhos e linguagem escrita. Para compreender a aprendizagem de uma segunda língua, por exemplo, é necessário conhecer o desenvolvimento da linguagem como um todo. Por isso, Lodi (2013, p. 169) contribui didaticamente esquematizando o processo incluindo os surdos da seguinte forma:

Quadro 1 - Desenvolvimento dos signos da criança



Fonte: Lodi (2013, p.169).

A autora, fundamentada em Vygotsky (1984), contemplou visualmente as operações com signos que são parte do complexo processo de desenvolvimento psicológico que, por sua vez, são concebidos na internalização de formas culturais encontrando em seu caminho transformações que surgem e permanecem a partir das relações sociais.

Ao analisar as afirmações de Vygotsky sobre a linguagem, Góes (2012, p. 32) complementa ao afirmar que cada transformação acarreta “avanços, crises e involuções – que resultam em *“pontos de viragem”*”

ou possibilidades novas de funcionamento psicológico. Dessa maneira, o processo assume um caráter mais revolucionário do que evolutivo” (grifos da autora).

A nossa discussão estreita a relação entre linguagem e aprendizado da língua portuguesa na modalidade escrita para surdos, especialmente na produção escrita dos alunos, considerando todas as condições de seu desenvolvimento inicialmente descritos. Pode-se ter em mente que a escrita possibilita, assim como a fala, a mímica e todas as expressões corporais e a tradução da atividade psíquica do sujeito. Bakhtin (2009, p. 52-53) ressalta que “toda atividade mental é exprimível, toda emoção, todo movimento voluntário é exprimível. A função expressiva não pode ser separada da atividade mental sem que se altere a própria natureza desta”.

É possível inferir que o domínio da linguagem propicia ao sujeito a capacidade de abstração, e o atraso ou falta da linguagem, por sua vez, distancia-os dos processos de categorização do mundo. Importante destacar que, para o grupo de surdos em questão, a Libras com sua gramática espacial e gestual, segundo Santana (2007), desempenha o mesmo papel cognitivo da língua oral, oportunizando a ampliação e mudanças dos processos cognitivos, bem como a estruturação do pensamento. Ao analisar a modalidade visual da Língua de sinais, a autora contribui ao dizer que:

Os gestos e as expressões faciais apresentam-se como sistemas semióticos possíveis para organizar a cognição. Ressalta-se que esses sistemas possuem semiologias próprias e distintas da língua, mas, mesmo não sendo verbais, não estão à margem da linguagem e do discurso. (SANTANA, 2007, p. 213).

Com base em pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas, exemplificadas na fala da autora, é inquestionável que para uma par-

cela generosa de surdos a Língua de Sinais é o meio fundamental da materialização do pensamento. O nosso foco, porém, não está nas discussões e conceitos já consolidados, o que prende a nossa atenção são os fatores constitutivos do processo de apropriação da língua que vão acarretar consequências para a interação do aluno surdo no processo de ensino e aprendizagem.

Evidenciaremos, a seguir, o levantamento das teses e dissertações disponíveis no banco de dados da Capes, dos anos de 2009 a 2019, sobre a escrita dos alunos surdos da educação básica e suas características.

3 Caracterizando a escrita dos alunos surdos: o que dizem as produções acadêmicas.

Entendemos a surdez como uma condição humana. Logo, ela é caracterizada por uma construção histórica e cultural, assim como as relações de poder que estão presentes na vida social e econômica do surdo. As práticas dessas relações também estão localizadas na escola. A educação não é neutra em seus princípios, portanto, a educação bilíngue não pode estar fundamentada somente na ótica da escola específica ou regular, longe de metodologias que contemplem a condição de segunda língua. É necessário levar em conta também o letramento, esteio das práticas pedagógicas.

A língua portuguesa para pessoas surdas sinalizantes é marcada por um estigma que, muitas vezes, tem impedido sua aprendizagem. As marcas deixadas pelo oralismo devem ser cessadas naquele espaço de tempo, uma vez que são produtos de um determinado momento histórico. Trazê-las para os dias atuais, preconizados pelo bilinguismo, tem limitado o ensino e uso social da língua do país.

Refletir sobre a língua portuguesa a partir da Língua de Sinais e das experiências prévias dos sujeitos, possibilita que possam desmistificá-la, mudando também a concepção de todo o processo pedagógico de seu ensino.

Isto é, se o oralismo, tal qual como foi sendo construído historicamente se constitui numa forma opressiva de uma grande maioria sobre uma minoria, o Sinal, visto como redenção do surdo numa sociedade extremamente injusta, está sendo utilizado como uma outra forma de subjugação, na medida em que encobre outros determinantes fundamentais além da surdez, que jogam peso decisivo na formação de suas identidades e na trajetória de sua autonomia individual (BUENO, 1998, p. 7-8).

Não podemos tratar a condição linguística do surdo como uma guerra entre línguas, principalmente no que tange à sua educação. Isso seria uma luta sem vencedores. A Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida, regulamentada e o ensino bilíngue é previsto na legislação. Hoje, existem ensaios de movimentos em prol de políticas linguísticas, não sendo preciso lutar contra a língua majoritária.

Precisamos encontrar metodologias de ensino que contemplem as questões visuais do surdo, que sejam baseadas em “práticas significativas que permitam a apreensão do sistema da escrita e de seus elementos constituidores, desenvolvendo mecanismos alternativos para a compreensão de unidades menores como é o caso de letras e sílabas” (FERNANDES, 2006a, p.7).

A condição das pessoas com surdez, dentre tantas outras, requer formas diversificadas de se compreender a escrita e leitura de textos que são inseridos na sociedade contemporânea. Emergem múltiplas semioses que envolvem a leitura e a escrita, não somente em sua forma tradicional, mas também de imagens e uso de espaço para a construção de sentidos.

Essas novas maneiras de conceber as práticas linguísticas, em seus caracteres mais dinâmicos e sociais com novas habilidades de interação do sujeito em um contexto situado, dão origem a uma multimodalidade de textos.

Assim, sabendo que o português é a segunda língua, não se deve encarar a ausência de alguns elementos gramaticais e particularidades da escrita de pessoas surdas como incorreções. Para Cruz (2017), inclusive, existe uma Escrita Surda, que integra a Cultura Surda.

Abaixo, encontra-se a Figura 1, que contém o rol de dissertações e teses utilizadas nesta pesquisa como referências bibliográficas:

Figura 1 - Dissertações e Teses utilizadas como referências bibliográficas

MESTRADO				
Ano	Título	Instituição	Autores	Orientador
2009	Um estudo da escrita de alunos surdos do ensino fundamental – ciclo III da rede municipal de Araraquara	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	Adriana Fernanda Fray Botelho (BOTELHO, 2009)	Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
2019	O processo de escrita do aluno surdo na educação básica: as representações de um sistema (in)coerente	Universidade Federal de Goiás	Cristina Diniz Lucas Castro (CASTRO, 2019)	Elisandra Filetti Moura
2012	Efeitos do computador, da internet e do celular na comunicação escrita entre surdos.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Adriane Treitero Cónsola (CÔNSOLO, 2012)	Fernando José de Almeida
2017	A “escrita surda” como ela é: estudo da iconicidade em textos de usuários da Libras	Universidade Federal do Espírito Santo	Silvania Dueles da Cruz (CRUZ, 2017)	Lúcia Helena Peyroton da Rocha
2013	História da alfabetização: leitura e escrita para surdos (1962-1986)	Universidade Federal de Uberlândia	Kleyver Tavares Duarte (DUARTE, 2013)	Sônia Maria dos Santos
2013	Ensino de escrita para alunos surdos	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Stefan Bovolon Feliciano (FELICIANO, 2013)	Melania Moroz

2015	História, Educação e Trabalho: uma análise bakhtiniana sobre a constituição do ser professor surdo	Universidade de São Paulo	Nátalia Arantes de Godoy (GODOY, 2015)	Ana Cláudia Balieiro Lodi
2009	A estrutura na escrita dos alunos surdos	Instituto Politécnico de Lisboa	Clarisse Francisca Ganço Rosa (ROSA, 2009)	Inês Sim-Sim
2019	O ensino de Libras/Português escrito na educação básica: vivências com professores intérpretes	Universidade Federal de Goiás	Mariana Cirqueira Ricardo da Silva (SILVA, 2019)	Deise Nanci de Castro Mesquita
DOCTORADO				
Ano	Título	Instituição	Autores	Orientador
2016	Português como segunda língua para surdos: a escrita construída em situações de interação mediadas pela Libras	Universidade Federal de São Carlos	Djair Lázaro de Almeida (ALMEIDA, 2016)	Luci Pastor Manzoli
2014	A alfabetização/educação de surdos na história da educação do Espírito Santos	Universidade Federal do Espírito Santo	Ednalva Gutierrez Rodrigues (RODRIGUES, 2014)	Cláudia Maria Mendes Gontijo

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Nota-se que ocorreu um predomínio no uso de dissertações, sendo nove delas e duas teses, totalizando onze trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* utilizados como referências bibliográficas. Oito pesquisas foram originadas de universidades da região sudeste brasileira; duas da região centro-oeste; e uma proveniente de uma instituição de ensino estrangeira.

Exceto duas dissertações de 2009, todos os demais trabalhos foram publicados na última década, o que demonstra a atualidade do tema desta pesquisa e o interesse que a escrita de alunos surdos desperta entre os pesquisadores em formação da área de educação.

Na seção anterior, discutimos de forma sucinta o contexto do ensino, ou tentativa dele, da escrita de línguas orais para pessoas sur-

das. Sabemos que a competência escritora para esses alunos é influenciada por diversos fatores, além dos recursos que lhes são oferecidos. O desenvolvimento da linguagem e a metodologia de ensino são dois pilares para o êxito ou fracasso da proficiência na escrita, processo este que vai ter seu início na Educação básica, quando o aluno surdo começa sua vida escolar.

Esta análise conflui para o pensamento de que: “O fato de a criança surda ser usuária da Língua de Sinais é apenas um dos elementos salutaros para seu desenvolvimento escolar, mas que não garante as condições para a alfabetização na língua portuguesa” (DUARTE, 2013, p. 17).

Para que o surdo possa aprender a escrever a língua majoritária, é uma condição necessária o desenvolvimento da linguagem, que pode ocorrer nas duas línguas simultaneamente, configurando o tão almejado bilinguismo. No que tange às questões metodológicas, é importante que os docentes conheçam a Língua de Sinais, uma vez que sua gramática se diferencia da língua portuguesa e, sendo a Libras a língua principal do desenvolvimento da linguagem dos surdos, sua estrutura vai refletir na escrita dos surdos.

Neste sentido, Duarte (2013) destaca:

[...] a importância de os profissionais ouvintes não só terem certo domínio da língua de sinais, como também clareza das diferenças na estrutura desta em relação à língua portuguesa e de como acontece o desenvolvimento da estrutura do pensamento da criança ouvinte e surda para, assim, realizar a sua opção teórica e pedagógica (DUARTE, 2013, p. 17).

Em relação à estrutura sintática da Libras, Cruz (2017) afirma que a principal ordem de construção de frases ocorre na seguinte sequência: sujeito, verbo e objeto (SVO). Entretanto, assim como na língua

portuguesa, outra ordem pode ser utilizada. A mesma autora explica que uma das maneiras de sinalizar em Libras é a partir da topicalização. Tal mecanismo altera a ordem das frases, fazendo com que o indivíduo inicie a sinalização da frase com o tópico mais importante a ser expressado.

Estruturar uma frase em Libras pode se refletir na escrita e, conseqüentemente, transparecer de maneira confusa para um ouvinte que não conhece o idioma. Por exemplo, uma frase poderia ser sinalizada da seguinte maneira: “**Você mensagem** responder nada por quê?” (CRUZ, 2017, p. 117), na ordem sujeito; objeto; verbo (SOV), que transcrita seria “**Você não respondeu** a minha mensagem. **Por que** você **não respondeu** a minha mensagem?” (CRUZ, 2017, p. 117), demonstrando ênfase na ação do sujeito, ou seja, chamando a atenção para a ausência de resposta da mensagem. Sem que para isso leve em conta o desenvolvimento do pensamento do surdo.

Em consonância com o trecho anteriormente citado, Duarte (2013) ainda explica que:

De acordo com Fernandes (2003), é preciso considerar que o desenvolvimento da linguagem escrita pelo aluno, seja ele surdo ou ouvinte, implica no domínio de três aspectos (funcional, lexical e gramatical) explícitos ou implícitos na organização textual. Contudo, é importante referenciar que nenhum desses componentes será conhecido pelo sujeito surdo se uma língua de sinais não constituir a base linguística do processo de aprendizagem do letramento (FERNANDES, 2003 *apud* DUARTE, 2013).

Para que um discente surdo consiga aprender a escrever, não depende apenas do esforço de si próprio. É mister uma combinação de conhecimento, método e criatividade do professor. Feliciano (2013) constatou, ao realizar um estudo com três alunos surdos, com 15, 17 e

18 anos, do ensino médio regular de uma escola particular de São Paulo/SP, para sua dissertação de Mestrado, que eles não possuíam o domínio na escrita de utilização de elementos como: preposições; verbos, inclusive verbos de ligação; artigos no início e meio da oração; substantivos; adjetivos; dentre outros, tanto por omissão destes elementos quanto ortografia incorreta.

Negreiros (2021) alerta acerca da existência de um perigo ao atribuir as características gramaticais da Libras ao suposto fracasso da escrita do surdo. Afirmar que o surdo escreve daquele ou desse jeito porque a Língua de Sinais não tem essa ou aquela categoria gramatical é negligenciar o papel fundamental da escola no que tange ao ensino da língua, além de reforçar uma tentativa de inferiorizar a língua visoespacial.

Em uma pesquisa realizada para a dissertação de Mestrado de Castro (2019), com duas alunas surdas de 14 e 15 anos, a autora constatou a influência da Libras na escrita e estabeleceu possíveis motivos da ausência ou uso diferenciado, porém, não encara como incorreções de “conectivos, tempos verbais e concordância nominal e verbal” (CASTRO, 2019, p. 156). A característica notada nos textos ocorre porque algumas palavras em português não são sinalizadas, uma vez que o locutor realiza a sinalização no espaço visoespacial, incorporando o sinal no movimento. A autora concluiu que nos textos há coerência, apesar de faltarem alguns elementos de coesão.

Importa, para nós, ressaltarmos que alguns elementos das línguas orais como preposição, conjunções e verbos de ligação, não encontram um referente comum na língua visual, mas podem ser substituídos, segundo Brito (1995), por verbos direcionais, movimentos, direção de olhar e elementos referenciais dêiticos, que são elementos característicos nas línguas de sinais, tendo o uso do espaço como fator comum.

Outros elementos gramaticais passam pela alocação espacial, são eles:

[...] marcação de concordância durante o uso de verbos com concordância; uso dos elementos necessários para marcação auxiliar da ordem linear, topicalização e foco; uso de estruturas complexas (interrogativo, relativas e condicionais); uso de topicalização; uso de estruturas com foco e uso de marcação não-manual gramatical para realização de concordância; perguntas QUE sim/não; negação [...] (STUMPF, 2005, p. 25).

Os verbos colocados pela autora figuram como uma classe gramatical que faz uso ostensivo do espaço para contemplar as noções de: pessoa, tempo e número. Existem três tipos estabelecidos de verbos em Libras, destes, dois se destacam por suas características do uso do espaço. Os verbos direcionais são aqueles que afixam informações relativas à pessoa, número ou aspecto (BRITO, 1995).

Os verbos espaciais, semelhantes aos direcionais, têm o espaço como articulador, sua diferença está no fato de que eles precisam, exclusivamente, de afixos locativos (BRITO, 1995). A gramática da Libras é complexa e singular, como qualquer outra língua, bem como se distancia da linearidade da gramática das línguas orais, portanto, o que existe é uma relação natural das línguas que fazem parte do ser bilíngue.

Almeida (2016) explica que a escrita de alunos surdos está baseada na Língua de Sinais. Isso significa que as características da Libras, língua de origem, são transferidas para o português, segunda língua, e que a interferência da primeira língua na segunda varia de acordo com a necessidade do ato comunicativo e do ponto de processo de desenvolvimento da língua(gem).

Diante disso é comum que textos escritos por pessoas surdas apresentem “palavras inadequadas; troca de artigos; omissão ou erros de preposição, conjunção e outros elementos de ligação; problemas de concordância nominal (gênero, pessoa e número); uso inadequado de verbos” (FERNANDES, 2011, p. 115, *apud.*, ALMEIDA, 2016, p. 40), bem como alteração na estrutura sintática.

Rosa (2009), ao propor que dezesseis alunos surdos, de 11 a 17 anos, escrevessem um texto narrativo, também notou dificuldades no uso de alguns elementos, tais como: localização temporal, tempo verbais, conexão entre os eventos narrados, introdução dos personagens. Para a autora, as dificuldades identificadas quando os alunos surdos escrevem textos narrativos são semelhantes e podem ser percebidas também nas produções de indivíduos que não têm a língua portuguesa como primeira língua.

A adequação dos tempos verbais ao gênero narrativo, a articulação entre os eventos e a introdução das personagens, aspectos que remetem para dificuldades ao nível da coesão e da sintaxe, parecem ser dificuldades comuns a outros alunos que não têm o Português como língua materna, parecendo existir nestes aspectos uma maior aproximação entre os desempenhos dos alunos surdos e os alunos chineses (ROSA, 2009, p. 88).

Apesar das características da escrita serem as mesmas constatadas em pessoas ouvintes que estão aprendendo o português como segunda língua, a autora lembra da influência do momento de aquisição da Língua de Sinais nos alunos surdos, exercida sobre a apreensão da escrita, em que se nota que a aquisição tardia da Língua de Sinais acarreta mais dificuldades de aquisição da escrita (ROSA, 2009).

A “artificialidade” do ensino da escrita para surdos, baseada em repetições e simplificação de textos, também é um fator que não deve ser desconsiderado:

[...] parece-nos poder também existir na escrita dos alunos surdos alguma influência de modelos fornecidos pela escola, nomeadamente na utilização de frases curtas, na utilização de algarismos para indicar cada um dos acontecimentos do texto, no uso abusivo do artigo definido e no número significativo de formas verbais no infinitivo impessoal, já que estes são muitas vezes simplificados, sobretudo nos anos da iniciação (ROSA, 2009, p. 89).

A simplificação do ensino da língua portuguesa para alunos surdos vai ao encontro dos estereótipos destinados às pessoas surdas durante muito tempo, frisando que tais sujeitos possuem dificuldades de aprendizagem. Para Silva (2019), o ensino descontextualizado e superficial da língua portuguesa para alunos surdos dificulta sua aprendizagem e limita as possibilidades do uso real da escrita.

Neste mesmo sentido, Cruz (2017) menciona que, muitas vezes, “a escrita é ensinada de forma descontextualizada e mecânica” (CRUZ, 2017, p. 34) e que, portanto, a primeira dificuldade que o aluno surdo se depara ao aprender a escrever é a metodologia utilizada nas salas de aula. Em síntese, as principais características recorrentes que os autores das teses e dissertações analisadas identificaram na escrita de alunos surdos são:

- Incoerências na estrutura sintática;
- elementos de ligação/coesão (preposições, artigos e conjunções);
- flexão de verbos, ortografia incorreta (substantivos e adjetivos) e;
- concordância nominal.

Devemos ponderar a partir dessas características, além das questões aqui já discutidas, que a Libras não é uma língua alfabética.

Fernandes (2006a; 2006b) argumenta que o aspecto gráfico-visual é que norteará primariamente a memorização das primeiras palavras aprendidas do português devido à memória visual que o aluno surdo possui. Com isso, entende-se que os discentes surdos conseguem aprender e ler sem passar pelo plano fonológico da língua portuguesa.

De acordo com Almeida, Santos e Lacerda (2015, p. 37),

[...] sob essas condições, o ensino de leitura e escrita para alunos surdos deve ser pautado na aquisição significativa de letramento como um conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita de acordo com contextos e objetivos específicos. Por tal ótica, letramento refere-se às práticas sociais e aos eventos em que tais práticas são colocadas em ação.

O uso do artigo em frases escritas por alunos surdos também é diferenciado. Alguns autores citados anteriormente identificaram algumas frases em que há ausência deste elemento, por exemplo: “Cade-camisa xadrez?” (CRUZ, 2017, p. 89); e “[O] Menino ganhou [o] balharo [sic]” (FELICIANO, 2013, p. 56).

Para Cruz (2017), a ausência de artigos pode se justificar pela inexistência de sinal que representa este elemento em Libras. Nos estudos de Feliciano (2013), os resultados apontaram que o uso de artigos no início da oração é mais utilizado de forma correta se comparado com o uso de artigos no meio da oração, que muitas vezes é suprimido ou utilizado no gênero incorreto.

Corroborando com isso a análise de Cruz (2017) sobre a frase “O menino janela ver—rua brincar jogo bola, bicicleta” (CRUZ, 2017, p. 90), em que a autora constatou que o aluno utilizou o artigo “o” no início da frase, mas não escreveu o artigo “a” antes do substantivo “rua”. Para a autora, a escrita do “o” pode ser justificada porque em Libras é possível diferenciar o sinal “menino” (homem + criança) de “menina” (mulher + criança).

Em relação à escrita dos verbos, sejam verbos de ligação ou flexão verbal, Cruz (2017), Feliciano (2013) e Botelho (2009) trazem à tona o uso diferenciado destas palavras. Estes autores ressaltam que “os verbos, quando colocados, ora estão no infinitivo ora conjugados erroneamente, não apresentando assim flexão verbal adequada” (BOTELHO, 2009, p. 84).

Cruz (2017) destaca uma frase escrita por um aluno, na qual é possível notar dificuldade com a flexão do verbo e omissão do verbo de ligação “estar”: “Eu sabe você—cansada” (CRUZ, 2017, p. 91). Caso semelhante ocorreu na oração “Ontem eu vai futebol não porque sábado--dia santo” (CRUZ, 2017, p. 91), na qual o verbo “ir” foi flexionado incorretamente e omitiu-se o verbo de ligação “ser”.

Neste sentido, a flexão de verbos em Libras é sinalizada no espaço, por exemplo “[...] o tempo é expresso através de locativos temporais manifestados por relações espaciais: **passado** – para trás, **futuro** – para frente e **presente** – no espaço imediatamente à frente do corpo do locutor” (FERNANDES; RIOS 1998, p. 73-4, *apud.*, BOTELHO, 2009, p. 84).

Nesta mesma lógica, Cruz (2017) identificou frases em que alunos surdos não flexionam o verbo, mas inseriram palavras para indicar o tempo: “**Hoje** eu ter orgulho de LIBRAS” (CRUZ, 2017, p. 112). Além da flexão em tempo, em Libras, os verbos multidirecionais se flexionam em número e pessoa modificando-se a direção do movimento (BOTELHO, 2009).

Outra característica relevante a ser citada nesta pesquisa refere-se à ortografia incorreta de algumas palavras. O aluno surdo está familiarizado com um língua gesto-visual e, ao ter contato com a língua portuguesa escrita, é necessário que se decore palavras. Este é um processo que exige tempo e muito estudo, uma vez que o indivíduo

surdo não vai correlacionar fonemas da língua oral com a escrita das palavras, podendo dificultar a sua compreensão.

Castro (2019) enfatiza que “a pessoa surda não faz relação entre letra e som, ela memoriza a palavra inteira, por isso é comum haver trocas na posição das letras” (CASTRO, 2019, p. 151). Alguns exemplos de frases com palavras escritas incorretamente são: “A mulher **colcar** o molho [de] **tomanhe** na sopa” (FELICIANO, 2013, p. 69); e “O menino colocou **a** mapa na **parete**” (FELICIANO, 2013, p. 65).

Ressaltamos que todas as características evidenciadas neste texto encontradas nas pesquisas são parte inerente da aquisição de uma segunda língua e, de forma alguma, estamos imputando culpa à Libras. Também se faz necessário pensar que outro fator importante são as metodologias de ensino utilizadas que precisam, de fato, contemplar as características linguísticas, sociais e culturais dos alunos surdos.

Para uma melhor visualização e compreensão de algumas características da escrita de alunos surdos, identificadas por pesquisadores e exemplificadas no tópico deste artigo, segue a Figura 2, na qual consta, na primeira coluna, o elemento analisado; na segunda coluna, a frase que pesquisadores utilizaram como referência e que foram escritas por alunos surdos e; na terceira coluna, a proposta de uma escrita apropriada da frase na estrutura gramatical da língua portuguesa na modalidade escrita.

Figura 2 – Frases escritas por alunos surdos

ELEMENTO ANALISADO	FRASE ESCRITA POR ALUNOS SURDOS E ANALISADAS PELOS AUTORES DAS REFERÊNCIAS	PROPOSTA DE ESCRITA MAIS APROPRIADA
Conjunção	Eu quero precisar aprender LIBRAS que muito bom, eu gosto muito bom ótimo.	Eu quero aprender Libras, porque eu gosto muito.
Conjunção	mãe, pai, irmã.	Mãe, pai e irmã.
Preposição	Abelha estava olhando o coelho longe.	A abelha estava olhando o coelho de longe.
Preposição	Os surdos quer prova Enem simples.	Os surdos querem prova do Enem mais simples.
Artigo	Cade camisa xadrez?	Cadê a camisa xadrez?
Artigo	Menino ganhou balharo [sic].	O menino ganhou o baralho.
Artigo	O menino janela ver rua.	O menino vê a rua pela janela.
Verbo	Eu sabe você cansada.	Eu sei que você está cansada.
Verbo	Ontem eu vai futebol não porque sábado dia santo.	Ontem eu não fui ao futebol, porque sábado é dia santo.
Verbo	Hoje eu ter orgulho de LIBRAS.	Tenho orgulho da LIBRAS.
Ortografia	A mulher colcar o molho tomanhe na sopa.	A mulher coloca o molho de tomate na sopa.
Ortografia	O menino colocou a mapa na parede.	O menino cola o mapa na parede .

Fonte: adaptado de Botelho (2009); Feliciano (2013); Cruz (2017).

Portanto, a competência escritora pelos surdos é possível quando se abandona práticas excludentes e reducionistas que imputem o erro à Língua de Sinais, sem considerar que ela é a ponte para que ele escreva de forma social e escolarmente aceita. Na próxima seção, abordaremos a escrita de alunos surdos da educação básica.

4 A escrita de alunos surdos da educação básica: contribuições

Na seção anterior, a partir da leitura de algumas pesquisas de pós-graduação *stricto sensu*, foi possível constatar algumas características da escrita de alunos surdos da educação básica, relacionadas: à estrutura sintática diferente em algumas frases; à preposição; a conjunção; artigos no início e meio da oração; tempos verbais; à ortografia; dentre outros.

Não podemos ignorar o fator familiar e afetivo da Língua de Sinais, mas sem perder de vista que, para execução de práticas sociais em território nacional, faz-se necessário o uso da língua portuguesa na modalidade escrita. Sabe-se que, por muito tempo, à comunidade surda foi negada a inserção social devido às crenças propagadas socialmente e ao tratamento dado à surdez decorrentes do oralismo e a própria marginalização por categorizar uma deficiência.

Nos estudos de Feliciano (2013) com três alunos da educação básica, o autor traz alguns exemplos de omissão de preposição e suas contrações, na escrita dos alunos sujeitos de sua pesquisa, que são: “[A] Abelha estava olhando o coelho [de] longe” (FELICIANO, 2013, p. 56); e “os surdos quer prova -Enem simples” (CRUZ, 2017, p. 108).

Para Cruz (2017), a omissão de preposição, e/ou seu uso incorreto, é uma característica da escrita surda e que ocorre devido ao fato desses elementos corresponderem em Língua de Sinais ao movimento, expressão facial e uso do espaço que não são gramaticais no Português.

Quadros e Schmiedt (2006, p. 26) proferem que “a língua de sinais é uma língua espacial-visual”. Sendo assim, o professor ao ensinar deve tomar certos cuidados e explorar algumas peculiaridades da mesma. Um dos pontos principais é que o professor de língua portuguesa deva conhecer e conseguir se comunicar por meio da Língua de Sinais.

A partir deste requisito, o professor conseguirá explorar aspectos importantes para o ensino do português como L2. Seguem alguns aspectos positivos para que sejam explorados:

Estabelecimento do olhar; exploração das configurações de mãos; exploração dos movimentos dos sinais (movimentos internos e externos, ou seja, movimentos do próprio sinal e movimentos de relações gramaticais no espaço); utilização de sinais com uma mão, duas mãos com movimentos simétricos, duas mãos, com diferentes configurações de mãos; uso de expressões não manuais gramaticalizadas (interrogativas, topicalização, focus e negação). (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 26).

Esses são apenas alguns aspectos que podem e devem ser explorados para o desenvolvimento da linguagem do aluno surdo. Em decorrência da fluência em Libras, o estudante consegue aprender e desenvolver com mais facilidade o domínio do português e se tornar fluente neste segundo idioma, por isso é importante um professor bilíngue para o surdo em sala de aula.

O que observamos nas escolas públicas do país e na educação básica em sala comum de pessoas surdas, é que ainda não se oferece um professor de língua portuguesa bilíngue para ensinar o aluno surdo e, sim, um professor intérprete. Portanto, cabe aos professores, tanto de língua portuguesa quanto de outras áreas, adotarem algumas orientações, que são necessárias para estabelecer uma relação de interação e respeito entre as partes.

Algumas orientações elencadas por Falcão (2011, p. 223) para os professores são:

Falar mais articulado, mais lento; ter uma postura solidária e falar voltado para sala, nunca de costas; verificar a posição da sala, a distribuição espa-

cial das cadeiras, do quadro, tipo de escrita do professor, visibilidade; apresentar exemplos, explicando o assunto, dentro do contexto do aluno surdo o que favorece a interpretação; escrever as palavras novas e difíceis de compreensão, reduzindo vocabulário rebuscado e explicando os termos falados, o uso de palavras “chique”, “educada”, “difícil”, “sofisticada”, não ajuda o surdo; apresentar o roteiro, tópicos, palavras-chave, fornecendo fichas de leitura e bibliografia acessível. As pessoas andam pelos corredores e na sala, dando voltas, falando e gesticulando sem virar o rosto para o vidente, e ainda, quando em aula ou reuniões, se vai haver projeção, apagam as lâmpadas da sala, nada mais se enxerga, nem o intérprete, e continuam falando explicando o conteúdo.

Essas orientações são de extrema importância, podem ser usadas não apenas em ambiente escolar, mas também no âmbito familiar. São atitudes que favorecem a interação entre o surdo e o ouvinte, além de ser um sinal de respeito e educação por parte dos ouvintes.

Outra orientação básica e importante para uma boa convivência e, principalmente, para o ensino da LP aos surdos, é colocar papéis fixados nos objetos com os nomes em português e em datilologia⁶. Tal adaptação permite existir um ambiente sinalizado, deve ser usada tanto em ambiente escolar quanto familiar, pois auxilia o surdo a compreender que cada móvel, objeto e utensílio apresenta um nome em Libras e em português.

⁶ Alfabeto manual de surdos mudos.

Para o professor planejar uma aula destinada aos alunos ouvintes, é preciso recorrer às estratégias devido à heterogeneidade dos estudantes, para o aluno surdo não é diferente. O professor deve tomar para si diversas formas de ensinar para, assim, alcançar êxito em seu ensino. Uma estratégia adequada é não restringir o ensino da Língua Portuguesa (LP) apenas a codificação e decodificação da língua escrita.

O aluno não pode se apropriar apenas da codificação e decodificação do código linguístico, ou seja, estagnar no processo de alfabetização, deve ir além e alcançar o letramento. Segundo Soares (2004, p. 16), considera-se a alfabetização como o ato de apropriação do código notacional, também como o ato de ensinar outrem a ler e escrever. Já o letramento, palavra nova e estudada há apenas algumas décadas no Brasil, designa-se como o resultado de uma ação, ou seja, ação de ler e escrever.

Soares (2004, p. 18) deixa claro o que realmente significa a palavra letramento, tal como segue abaixo:

É esse, pois, o sentido que tem letramento, palavra que criamos traduzido “ao pé da letra” o inglês *literacy*: letra do latim *littera*, e o sufixo -mento, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em ferimento, resultado da ação de ferir). Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Portanto, o letramento é fazer o uso social da leitura e da escrita. Tendo em vista a palavra alfabetização como um ato de ensinar ou aprender a ler e escrever, para Soares (2004, p. 19), compreende-se como pessoa alfabetizada aquela que consegue decifrar os códigos escritos de uma determinada língua, “não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita incorporando as práticas sociais que as demandam” [sic].

Isto requer pensar que um indivíduo alfabetizado se apropria do sistema de escrita alfabética e passa a ler e a escrever os códigos linguísticos, postos em um artigo impresso de um jornal qualquer, porém, sem o processo de letramento, encontra enorme dificuldade em interpretar o que está escrito.

Para que o surdo tenha uma aprendizagem significativa da LP, o enfoque educacional deve ter como prioridade o letramento. Portanto, devem ser utilizadas em sala de aula atividades com textos que sejam da vivência do aluno, verdadeiros e que sejam explicados os porquês daquela leitura e da importância do aprendizado da segunda língua.

Pode-se utilizar textos de livros didáticos, desde que sejam do conhecimento do aluno, jornais, revistas, revistas em quadrinhos, entre outros, o importante é oferecer textos que tenham significado. A partir de um texto, pode-se trabalhar palavras-chave e montar mapas conceituais que proporcionem ao aluno definição do conceito da palavra, aumentar seu vocabulário, entre outras possibilidades. O professor pode solicitar ao aluno que ele mesmo monte um mapa conceitual, escolhendo palavras-chave a partir de um texto.

Outra alternativa significativa é o docente montar um mapa conceitual a partir de uma palavra nova que o aluno não conhece para, assim, poder explicar e ensinar ao aluno. Lacerda *et al.* (2011, p. 106) definem mapa conceitual como sendo:

[...] uma representação gráfica em duas dimensões de um conjunto de conceitos construídos de tal forma que as relações entre eles sejam evidentes. Assim, no mapa conceitual, os conceitos aparecem dentro de caixas (quadrados, círculos, retângulos, entre outros), enquanto que as relações entre os conceitos são especificadas por meio de frases de ligação nos arcos (setas, flechas, linhas) que unem os conceitos. Neste sentido, é possível criar mapas

conceituais para temas simples e complexos, já que os mapas conceituais se apoiam na organização visual dos conceitos, favorecendo a compreensão e elaboração de conhecimentos [sic].

O mapa conceitual é significativo para o aluno surdo. Por ser totalmente visual, esta é uma estratégia de ensino interessante para que o professor adote, afinal, o processo de ensino de língua portuguesa como L2 para surdos na modalidade escrita no ensino fundamental, possui certas especificidades que se faz necessário que o docente despende certo tempo para o ensino de seu aluno surdo e, também, especializações como o conhecimento da Libras, mas principalmente saber que não existe uma fórmula pronta de ensinar.

Almeida (1997) frisa que o professor deve considerar seu aluno como um construtor que desenvolve e aprende. Diante desse contexto que engloba a construção e o desenvolvimento da aprendizagem de alunos surdos, pretendemos validar esse trabalho constatando as descobertas desses alunos, como é o processo de ensino da L2 na modalidade escrita nas escolas regulares e se realmente os alunos surdos estão adquirindo a L2 de uma forma útil em sua vida social.

Os alunos surdos devem e merecem ter todo auxílio necessário que lhes possibilitem um crescimento pleno e completo, de todas as suas habilidades intelectuais, portanto, torna-se de extrema importância o engajamento da escola frente a essa luta de inclusão e ensino, que possibilita a formação de cidadãos autônomos e críticos para a sociedade.

5 Considerações Finais

Iniciamos este texto com o intuito de adentrar no tema sobre a escrita de alunos surdos da educação básica. Para isso, verificou-se o que teses e dissertações afirmam acerca do assunto.

No início desta pesquisa, a partir de contexto do ensino ofertado aos surdos da língua majoritária e a questão da linguagem, foi possível perceber que aconteceram avanços, como o reconhecimento da Língua de Sinais e o ensino por ela mediado, intercalando com retrocessos que reafirmaram antigos estereótipos e práticas discriminatórias relacionadas à surdez, reforçados pelo pensamento monolíngue e grafocêntrico da sociedade.

Buscamos evidenciar algumas características da escrita de alunos surdos da educação básica, que têm a Libras como primeira língua. Diante disso, a partir do estudo de dissertações e teses, identificou-se que algumas das particularidades presentes na escrita de alunos surdos da educação básica são: ausência de preposição, de artigos, de conjunções e de outros elementos de ligação; estrutura sintática diferente; ortografia incorreta; dificuldade de flexão verbal e de concordância nominal.

A realidade escolar ainda não alcança o que a lei preconiza, ocorrendo em ambientes escolares a simples constatação pelos envolvidos no processo educacional, que o aluno surdo que tem professor intérprete já está recebendo todas as adaptações necessárias para seu aprendizado, porém, conforme Lacerda (2006, p. 181), “as reflexões apontam que a inclusão no ensino fundamental é muito restritiva para o aluno surdo, oferecendo oportunidades reduzidas”. Tais oportunidades deixam defasada a aprendizagem sistematizada, linguística, a afetiva entre outras de sujeitos surdos.

A referida falha educacional no ensino de surdos ficou explícita na observação em que fizemos um paralelo entre a teoria e a prática, analisando as pesquisas desenvolvidas e observando principalmente a prática docente. Os professores têm pouca experiência com alunos surdos e consideram como novo esse trabalho. Faz-se necessária uma formação adequada que não limite o aluno apenas a um ensino tradicional e, sim, que vá além e com metodologias adequadas de ensino.

A intenção desta pesquisa não foi esgotar o assunto, uma vez que foi constatado, a partir das referências bibliográficas utilizadas, que a Libras exerce influências em várias características identificadas na escrita de alunos surdos, mas também que o ensino ofertado a eles nas salas regulares é insuficiente às suas necessidades educacionais.

Espera-se com este texto ser possível fortalecer a ideia de que a escrita elaborada por uma pessoa surda, mesmo que com desvios do padrão da norma culta da língua portuguesa, não significa que o seu conhecimento e sua capacidade de aprender sejam inferiores em relação a qualquer ouvinte.

Portanto, concluímos que o ensino de língua portuguesa como L2 para surdos: na modalidade escrita, por se encontrar em defasagem, ainda há muito a melhorar. É preciso uma conscientização dos envolvidos no ensino, para que se tenha o conhecimento que o ensino da L2 engloba um conjunto de fatores que devem ser observados pelo professor, tendo como foco proporcionar o aprendizado ao estudante de uma forma a agregar conhecimento ao que o aluno já possui.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Djair Lázaro de. **Português como segunda língua para surdos: a escrita construída em situações de interação mediadas pela Libras**, 2016. 244 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8756>. Acesso em: 19 jul. 2021.

ALMEIDA, Maria da Glória de Souza. Alfabetização: uma reflexão necessária. **Revista Benjamin Constant**. 6 ed. Rio de Janeiro, 1997. Disponível em: <http://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/653>. Acesso em: 26 out. 2016.

ALMEIDA, Djair Lázaro de; SANTOS, Gláucia Ferreira Dias dos; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O ensino do português como segunda língua para surdos: estratégias didáticas. **Revista Reflexão e Ação**. v. 23, n. 3, Santa Cruz do Sul, 2015. p. 30-57. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/issue/view/312>. Acesso em: 26 out. 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12^a. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BUENO. José Geraldo Silveira. Surdez, linguagem e cultura. **Caderno CEDES**, Campinas, n. 46, p. 41-54, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/sDmVcR8dFLdx8cbhFkqJFCt/?lang=pt>. Acesso em: 26 out. 2016.

BOTELHO, Adriana Fernanda Fray. **Um estudo da escrita de alunos surdos do ensino fundamental – ciclo III da rede municipal de Araraquara**, 2009. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/90301>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL, **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Congresso Nacional, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 19 set. 2021.

BRASIL, **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília: Congresso Nacional, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm#art2. Acesso em: 19 set. 2021

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

CASTRO, Cristina Diniz Lucas. **O processo de escrita do aluno surdo na educação básica: as representações de um sistema (in)coerente**, 2019. 180 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, UFG, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9646>. Acesso em: 19 jul. 2021.

CÔNSOLO, Adriane Treitero. **Efeitos do computador, da internet e do celular na comunicação escrita entre surdos**. 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9679/1/Adriane%20Treitero%20Consolo.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2021.

CRUZ, Sylvania Dueles da. **A “escrita surda” como ela é: estudo da iconicidade em textos de usuários da libras**, 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Vitória, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/6886>. Acesso em: 18 jul. 2021.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, SALAMANCA. **Anais...** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 19 set. 2021

DUARTE, Kleyver Tavares. **História da alfabetização: leitura e escrita para surdos (1962-1986)**. 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, UFU, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/21408/1/HistoriaAlfabetizacaoLeitura.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2021.

FALCÃO, Luiz Alberício Barbosa. **Surdez, Cognição Visual e Libras: estabelecendo novos diálogos**. 2 ed. Recife: Ed. Do Autor, 2011.

FELICIANO, Stefan Bovolon. **Ensino de escrita para alunos surdos**. 2013. 121 f, Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/16072/1/Stefan%20Bovolon%20Feliciano.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2021.

FERNANDES, Eulália. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FERNANDES, Sueli. **Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações**. Curitiba: SEED, 2006a.

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

FERNANDES, Sueli. **Educação de Surdos**. Curitiba: Editora Ibepe. 2 ed. 2011.

FERNANDES, Eulalia. RIOS, Katia Regina. Educação com bilinguismo para crianças surdas. **Intercâmbio**. São Paulo: PUCSP, v. II, p. 13-21, 1998. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/educacao_bilinguismo.pdf. Acesso em: 10 mai. 2020.

GESUELI, Zilda Maria. **A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais**. 1998. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 1998. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/170565?guid=1655484327509&returnUrl=%2fresultado%2flistar%3fguid%3d1655484327509%26quantidadePaginas%3d1%26codigoRegistro%3d170565%231705-65&i=2>. Acesso em: 18 jun. 2020.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez, educação**. Campinas, Autores Associados, 2012.

GODOY, Natália Arantes de. **História, Educação e Trabalho**: uma análise bakhtiniana sobre a constituição do ser professor surdo. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, USP, Ribeirão Preto, 2015. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-18022016-184015/publico/Dissertacao-NataliaGodoyCorrigida.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2021.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Política de Educação Especial no Brasil: escolha de caminhos. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões**: teoria, política e formação. Marília: ABPEE, 2012. p. 125-137.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KWGSm9HbzsYT537RWBnBcFc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 13, n. 02. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/s6JWTqnb95kYHY38HY6SXLb/?lang=pt>. Acesso em: 06 jun. 2021.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. SANTOS, Lara Ferreira dos. CAETANO, Juliana Fonseca. **Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos**. Material didático ou instrucional – Livro de apoio para a Disciplina Introdução à Língua Brasileira de Sinais Educação a Distância. São Carlos: UFS-CAR, 2011. Disponível em: <http://ufscarlibras.blogspot.com/2016/08/estrategias-metodologicaspara-o-ensino.html>. Acesso em: 06 jun. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LODI, Ana Claudia Balieiro; LUCIANO, Rosana de Toledo. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em Língua Brasileira de Sinais. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (org.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em Língua Portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 33-50.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica. *In*: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?:** introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 165-183.

NEGREIROS, Karine Albuquerque de. **As contribuições da perspectiva translingue para ensino bilíngue de surdos:** Uma análise das produções escritas de alunos do ensino fundamental. 2021. 189 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4331>. Acesso em: 06 jun. 2021.

QUADROS, Ronice Muller de; SHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RODRIGUES, Ednalva Gutierrez. **A alfabetização/educação de surdos na história da educação do Espírito Santo.** 2014. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Vitória, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1355/1/EDNALVA%20GUTIERREZ%20RODRIGUES.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2021.

ROSA, Clarisse Francisca Ganço. **A estrutura na escrita dos alunos surdos,** 2009. 98 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3157>. Acesso em: 13 jun. 2021.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem:** aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus. 2007.

SILVA, Mariana Cirqueira Ricardo da. **O ensino de libras/português escrito na educação básica: vivências com professores intérpretes,** 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, UFG, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10120>. Acesso em: 18 jul. 2021.

SOARES, Magda. Letramento em verbete: O que é letramento. *In*: SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte. Autêntica, 2004. p. 15-25.

STUMPF, Marianne Rossi. **Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting**: língua de sinais no papel e no computador. 2005. 330 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/5429>. Acesso em: 18 jul. 2021.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 18 jul. 2021.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas V**. Fundamentos de defecologia. Moscú: Editorial Pedagógica, 1984.

“SIM, EU ESTOU AQUI!”: SER SURDO E EXISTIR NUMA EXPERIÊNCIA DO “FILOSOFAR” POR MEIO DA INTERPRETAÇÃO SIMULTÂNEA LÍNGUA PORTUGUESA-LIBRAS

Gabriel Silva Xavier Nascimento¹

José Raimundo Rodrigues²

1 Introdução

Filosofar é próprio do humano, faz parte de suas necessidades, é uma experiência em que se visibiliza sua capacidade de problematizar a existência, a liberdade, a temporalidade. O ensino da Filosofia sofreu várias alterações e, em um retrospecto, queremos considerar sua atual situação no contexto do Ensino Médio brasileiro, problematizando as questões que o envolvem.

Desejamos propor o filosofar como experiência e compreendemos esse último conceito como uma possibilidade de se recuperar, na educação, a dimensão da busca de sentido. “Busca de sentido”, portanto, como experiência que pode ou não atingir esse objetivo. Este texto insere a referida busca no contexto de um aluno surdo que participa das aulas de Filosofia e conta com a presença de um intérprete de Libras como aquele que, ao mesmo tempo, possibilita linguisticamente seu acesso à educação formal.

¹ Doutorando em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Doutorando em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência (Unifesp) pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Docente no Instituto Federal de São Paulo (IFSP). E-mail: tilgabriel@gmail.com.

² Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Doutor em Teologia pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE-BH). E-mail: educandor@gmail.com.

A partir da análise do planejamento e das observações de algumas aulas de Filosofia, procuramos propor esse lugar do filosofar entre línguas como experiência que possibilitou, também, a existência do surdo para aquela turma. Os dados colhidos na observação mostram que todos os envolvidos foram afetados pela experiência do filosofar.

Tendo em vista os desafios que permeiam o ensino da Filosofia, e ainda as questões linguísticas, perguntamos: de que forma aconteceria as discussões em sala de aula mediadas pela presença de um tradutor e intérprete? E quais as implicações dessa modalidade visual para o desenvolvimento das habilidades propostas no currículo da disciplina de Filosofia? São essas as perguntas motivadoras que delimitaram a nossa pesquisa ao longo deste trabalho.

2 A disciplina de Filosofia no Ensino Médio: uma problematização a partir da experiência

Pensar o ensino de Filosofia na Educação Básica constitui um imenso desafio nas escolas brasileiras no contexto atual. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96) estabelece que todo estudante ao final do Ensino Médio deva “dominar os conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício de cidadania” (BRASIL, 1996), o que representa um grande avanço em relação às legislações anteriores, especialmente da lei 5.692/71, em que a Filosofia deixa de ser obrigatória como componente curricular e praticamente desaparece das escolas ao longo do regime militar (BRASIL, 1971).

Ainda assim, mesmo que permaneça como disciplina obrigatória no Ensino Médio, as legislações que orientam quanto à composição curricular a partir da LDB procuram trabalhar os conhecimentos filosóficos sob a égide de temas transversais, o que dispensaria a necessi-

dade de uma disciplina específica. Essa perspectiva se vincula estritamente aos interesses políticos que, de certa forma, buscam controlar e restringir o conhecimento difundido nas instituições de ensino.

Em reforço a isso, as novas propostas do governo, com evidentes características neoliberais, mantêm essa ideia quando o Senado sanciona a Medida Provisória 746/2016 (BRASIL, 2016). A lei 13.415/2017 institui na política de reforma do Ensino Médio que o currículo incluirá obrigatoriamente “estudos e práticas de Filosofia e Sociologia” (BRASIL, 2017), nublando a ideia de uma disciplina específica para trabalhar essas áreas e destoando das demais disciplinas cuja definição se liga a ensino especificamente.

De modo geral, o ensino de Filosofia é ainda incompreendido como essencial para o desenvolvimento do exercício reflexivo, crítico e da constituição humana. Boa parte daqueles que se opõem à existência da disciplina a tomam como espaço de proselitismo e doutrinação, vinculando-a com partidos de esquerda. Essas críticas endossam as políticas de governo para supressão do conteúdo nas grades curriculares.

Para além desses entraves políticos que dificultam a consolidação da disciplina em sua devida potência, o contexto da escola pública brasileira em sua diversidade de alunos e precariedade de recursos ergue barreiras outras para o desenvolvimento apropriado do raciocínio crítico e filosófico. O acesso tardio à disciplina e o pouco tempo destinado a ela, por vezes, tornam o conteúdo repetitivo e raso. A própria metodologia das aulas, quase sempre expositivas e para um número grande de alunos por sala, também favorece certo desinteresse no estudo de filosofia e também de outras disciplinas.

A ênfase atual nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências apontam para uma preocupação em relação às avaliações externas, cujas provas são predominantemente objetivas e com clara

associação com um ensino tecnicista. Há, portanto, certa desvalorização da experiência de reflexão.

Compreendemos experiência não como uma categoria inferior às teorizações nem como um sinônimo de experimento. Compreendemos experiência como algo que nos perpassa, que nos afeta, que mexe com nossa paixão. Seguimos aqui a compreensão foucaultiana de experiência que envolve saber, poder e subjetividade (LÓPEZ, 2011). Larrosa recorda que:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p.24).

Acreditamos que a disciplina de Filosofia permite essa necessária interrupção para romper com uma lógica de informação e favorecer a reflexão. O que aqui também nos envolve não é só o filosofar, mas o filosofar por meio da interpretação simultânea Língua Portuguesa-Libras.

3 Libras: uma língua para conhecer, para filosofar

No contexto das novas políticas de inclusão a situação é agravada, pois é proposto que se pense em metodologias que contemplem os diferentes, rompendo com esquemas homogêneos e simultâneos de

ensino, abrindo espaços para pessoas que trazem consigo uma diferença. Ganham destaque os alunos Surdos, cuja comunicação e expressão se dá por meio de uma língua que, embora reconhecida legalmente pela lei 10.436/02 (BRASIL, 2002), é ainda estrangeira à escola.

A Língua Brasileira de Sinais (doravante Libras) é o meio legal de comunicação e expressão das Comunidades Surdas dos centros urbanos brasileiros e seu reconhecimento pela via legislativa representa uma importante conquista dos movimentos Surdos e pesquisas linguísticas especialmente nas últimas duas décadas.

Além do reconhecimento linguístico e cultural, as ações afirmativas mais recentes têm possibilitado aos Surdos o acesso à educação por meio de metodologias bilíngues, presença de tradutores e intérpretes nos espaços educacionais e, cada vez mais, acesso à Libras.

Acreditamos que a Língua de Sinais, pelo fato de fazer uso do gestual-visual, desperta nos que não a conhecem certas dúvidas sobre sua capacidade de expressar termos abstratos. Ao longo da história da Libras, essa foi sempre uma questão desafiadora. Ao pensar em uma limitação gestual e associá-la à questão cognitiva, chegou-se a supor que os surdos não seriam capazes de elaborar seus pensamentos.

A Língua de Sinais, como qualquer outra língua, possui uma complexidade própria, e é capaz de possibilitar qualquer tipo de reflexão, seja ela mais técnica, de ordem descritiva, de cálculo ou abstração. Conhecer a Libras é descobrir como uma língua falada por um grupo minoritário possibilita o acesso ao mundo do conhecimento e, no nosso caso, do conhecimento filosófico.

Por se tratar de uma disciplina que faz uso de um vocabulário que tem se popularizado, mas, por vezes, com certa superficialidade, a aproximação entre Libras e Filosofia exige por parte do intérprete um

esforço de pesquisa. Isso evita a tentativa de criar sinais para expressões, termos e autores que já foram definidos dentro do contexto da Libras e conduz o tradutor a pensar formas mais elaboradas de tradução a partir do conteúdo das aulas e considerando o potencial descritivo inato na língua, fugindo da relação direta equívoca palavra-sinal.

4 Materiais e métodos

As reflexões iniciais começaram a tomar forma a partir das discussões no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, essencialmente nas aulas da disciplina “Abordagens sociofilosóficas da Educação”. Em seguida, a pesquisa foi sendo materializada pensando a prática de um dos pesquisadores inserido no contexto da educação de Surdos como tradutor e intérprete e as relações com os campos teóricos da Filosofia trabalhados em uma turma do terceiro ano do Ensino Médio Técnico integrado do Instituto Federal do Espírito Santo.

Por meio da análise do planejamento proposto para os alunos do terceiro ano, foi possível identificar as competências e alguns métodos que se pretendia alcançar, bem como a perspectiva teórica na qual se embasavam as aulas. O recorte temporal diz respeito ao ano de 2017 e o acesso às fontes mencionadas atribui à pesquisa um caráter bibliográfico-documental.

Em seguida, ampliamos a discussão com base em algumas entrevistas semiestruturadas com alunos, tendo como tema a experiência das aulas de Filosofia e as implicações de um pensar filosófico mediado por um processo de tradução. Alguns trechos serão utilizados ao longo do texto para ilustrar algumas argumentações teóricas.

Com base no referido contexto, no lócus em que aconteceu a pesquisa, o ensino de Filosofia parte de uma perspectiva que, desvian-

do-se do padrão engessado comum de aula expositiva, quadro e registro no caderno, busca uma relação dialógica para trabalhar os conceitos e motivar o pensamento e expressão.

A disposição dos alunos em sala acontecia sempre de forma circular, possibilitando que todos se vissem durante as discussões e propiciando, automaticamente, um ambiente livre de “ruidos visuais” para a comunicação em Libras. A sala de aula era composta por 27 alunos, sendo 26 ouvintes não usuários da Língua de Sinais e um Surdo com domínio avançado da Libras.

É importante evidenciar que este aluno, embora fosse capaz de se expressar de modo natural, trazia consigo uma carga de idiosincrasias, modos distintos de sinalizar, vocabulário próprio e uma forte influência estrutural da gramática da língua portuguesa sendo o único usuário da Libras no contexto familiar, língua que aprendeu de modo tardio (aos 13 anos) por intermédio de uma intérprete que o acompanhou nas séries finais do Ensino Fundamental e nos dois primeiros anos do Ensino Médio. A comunicação com os colegas acontecia de modo raso, assim como as interações mais complexas demandavam sempre o auxílio do intérprete.

5 Experimentando o pensar filosófico por meio da tradução em Libras

Na antiguidade, o conhecimento pensado e produzido, por vezes, ficava restrito a alguns grupos de pessoas e, entre eles, difundido por aqueles que se dedicavam ao saber elaborado (Teologia, Artes, Ciências e a própria Filosofia). A arte da escrita ficou restrita aos círculos de iniciados, quase sempre, religiosos. Com o advento das novas tecnologias, os processos de troca e difusão de informações, o conhecimento ocorre de modo massivo e em velocidade surpreendente.

A relação mestre-discípulo, tão cara aos filósofos, com o advento da escola na modernidade, distanciou-se e passou a ser considerada em um contexto de turma, de agrupamento, com perda no que se refere aos momentos de reflexão e de diálogo. Some-se a isso uma mudança cultural que incide na sala de aula com o avanço de tecnologias que hipervalorizam a imagem, reduzem a reflexividade e a escrita como produto dessa ação.

Nesse contexto, o ensino de uma disciplina que demanda reflexão e discussão constitui um novo desafio para o professor que busca imprimir nos alunos o desenvolvimento da reflexão tanto individual quanto coletiva. Para muitos alunos, parece mais prático apenas entrar em um site em busca de dados prontos e lidar com o bombardeio de informações mixadas em imagens e conteúdos sedutores. Tal como narra Loureiro:

No caso das tecnologias atuais, com uma ampla gama de possibilidades, muitas pessoas defendem que mais do que uma competição, o que se vive, na época contemporânea, é uma verdadeira “batalha” entre o mundo da escola versus sociedade do espetáculo cujo suporte são as tecnologias digitais complexas (LOUREIRO, 2017, p.9).

Pensando em formas diferentes de lidar com essa relação Filosofia e tecnologia, existiam momentos específicos em que os alunos tinham liberdade para pesquisas instantâneas por meio do celular ou dos computadores disponíveis de modo complementar à leitura dos textos propostos. Essa estratégia se mostrou valiosa ao trabalhar termos específicos da filosofia cujo sentido nem sempre é compreendido ou se aplica de forma contextual diferente. A partir de buscas rápidas, os alunos conseguiam se apropriar de termos que embasaram as discussões de modo natural ao longo das aulas.

O eixo de discussão no recorte desta pesquisa foi definido no plano de ensino como “Ser humano: existência, liberdade e temporalidade” e incluía uma sequência didática de 4 aulas sendo duas consecutivas em uma semana e a continuidade com as demais na semana seguinte.

Como ponto de partida foram lançadas perguntas motivadoras: a) O que nos define humanos? b) O que é existir? c) Vocês são livres? d) O que significa liberdade? A partir dessas questões, buscamos o diálogo com filósofos do período clássico e diferentes abordagens sem estabelecer uma verdade, mas relacionando diferentes formas de pensar sobre os tópicos.

Mesmo que discussões assim possam ocorrer naturalmente em outros contextos, na sala de aula existem especificidades além da perspectiva metodológica de ensino, pois é preciso lidar com a presença de um aluno cuja língua é estrangeira aos demais colegas, assim como os hábitos de expressão não envolviam como experiência prévia a exposição de reflexões individuais. Buscando um envolvimento de todos, naturalmente o professor atentava em ouvi-los direcionando perguntas. Um dos recortes da discussão ocorreu da seguinte forma:

PROFESSOR- O que é existir?

OUVINTE 1 – É estar aqui.

OUVINTE 2 – Parece quando a gente não só está, mas outros percebem a gente.

OUVINTE 3 – Tipo assim, existir é mente, né? Porque, por exemplo, Deus a gente não vê, mas ele existe!

PROFESSOR (direcionando a questão ao Surdo) – Você existe?

SURDO – Sim! Eu estou aqui.

PROFESSOR – Estar aqui é existir?

SURDO – Eu não faltei a aula então existo, todos me veem aqui.

Apesar de as discussões terem iniciado de modo simples, pensar o processo de tradução da questão motivadora implica para o tradutor a busca e tomada de decisões de termos que possam não orientar uma resposta, mas estimular a reflexão assim como a palavra “existir” o faz na sentença na Língua Portuguesa.

Para esta ocasião, utilizou-se um sinal genérico equivalente à VIDA, sinal que encadeia, pela polissemia em Libras, possibilidades de compreensão contextuais, tais como: estar presente, ter, estar em um relacionamento, estar ligado (eletrônico). Tendo em vista essa inferência, notou-se a ideia de que a pergunta reformulada na Libras não alcançou o que se pretendia para discutir, o que levou o intérprete a uma nova formulação cuja resposta do aluno foi:

SURDO – É difícil porque parece que o sinal é “estar presente” eu não sei como responder porque precisa pensar mais, parece viagem, né?

PROFESSOR – Justamente, mas quando você se coloca a pensar você acha que o sinal que o intérprete fez significa o que?

SURDO – Tem muitos significados. Eu acho que existir é viver normal, trabalhar, passear com amigos e sentir amor, por exemplo, casar e ficar junto.

A partir da reformulação, as respostas do aluno parecem orientar novas possibilidades de ir além do sentido percebido inicialmente para o sinal “existir”, embora ele tenha uma ideia a partir da pergunta, evidencia que não é a única possibilidade, mas existem ainda outras.

A discussão entre professor e aluno, possível pela prática de uma interpretação simultânea, provoca reações diversas, não parece rotineiro que os colegas observem o aluno Surdo expressar opiniões carregadas da abstração comum das aulas de filosofia. Nisto, de alguma forma, o existir do aluno Surdo perante os colegas se reformula. Não

se trata ali, na discussão, da ideia de um deficiente, incapaz, mas de alguém se expressando com os demais.

A mediação Libras-Língua Portuguesa possibilita um vínculo, mesmo que seja indireto, eficaz no contato visual, e permite no contexto daquela turma que o Surdo possa existir, apesar dos colegas não saberem Libras. Daí a relevância do trabalho do intérprete que, ao estilo de Hermes, conduz a mensagem e medeia a relação. Em uma perspectiva de Heidegger:

Experenciamos o ser-no-mundo como um traço fundamental do ser homem; ser-no-mundo não é apenas suposto hipoteticamente para a finalidade de interpretar o ser-homem, isto a ser interpretado é justamente a partir dele mesmo sempre já perceptível como ser-no-mundo (HEIDEGGER, 2001, p.164).

A relação que emerge da discussão serve como catalisador para as próximas questões à medida que vão sendo discutidas. As expectativas aumentam e o ser invisibilizado pela sua característica Surda nessa experiência passa a existir para os colegas. A discussão sobre a existência, disparada pelas perguntas do professor, torna possível também o existir concreto naquela turma, sem pares surdos e, na maioria das vezes, apartado das discussões.

Mesmo que as decisões rápidas da interpretação demandem maior esforço nas aulas de Filosofia, o relato evidencia possibilidades de interlocução entre os sujeitos, formas de pensar que se dão pelo canal visual além da questão linguística que permeia recriações na própria Língua de Sinais. Por meio da interpretação, o sujeito Surdo adquire uma voz que circula no canal compreensível para os ouvintes. Ademais, coloca-se em evidência com o corpo, produzindo, manifestando-se naturalmente com sua língua. Sacks (1989) enuncia:

A língua transforma a experiência. [...] por meio da língua [...] podemos iniciar a criança numa esfera puramente simbólica de passado e futuro, de lugares remotos, de relações ideais, de eventos hipotéticos (SACKS, 1989, p. 45).

Na perspectiva da educação inclusiva, por vezes, a relação de expressão e comunicação dos Surdos, restringe-se aos usuários da Libras envolvidos naquele contexto, estabelecendo pouco envolvimento com os colegas. Do mesmo modo, pensar em uma organização metodológica que possibilite o existir, sendo visto visualmente e percebido não somente pela materialização do corpo, mas em sua expressão natural, faz-se urgente a despeito das línguas envolvidas no processo.

A aula como espaço dialógico tornou possível que o aluno surdo se expressasse na sua condição de existente. No entanto, há outras reverberações. Ainda na temática, foi proposto refletir sobre a liberdade. A atitude do professor, a ação do intérprete e a resposta do aluno surdo se circunscrevem em um exercício de liberdade.

O professor poderia ignorar sua presença e continuar a aula sem envolvê-lo. Isso não impediria o intérprete de continuar sua função, limitando-se tão somente a expor para o aluno surdo o que os ouvintes discutiam. A escolha livre do professor por trazer mais uma pessoa para o diálogo evidencia sua compreensão do papel do professor como aquele que também torna acessível o conhecimento e reconhece que cada um pode aprender ao seu modo.

A postura do intérprete de escolher um sinal que não levasse consigo já uma evidência de resposta, traduziu o convite ao envolvimento, a investida na indagação, o aproximar-se do pensar filosófico. A resposta do surdo, que parte da dúvida, reveste-se daquilo que se espera como resposta filosófica.

O surdo não se detém na resposta imediata. Ele percebe o movimento iniciado em si de reflexão. A ideia da viagem talvez a traduza em uma linguagem mais coloquial. A constatação da necessidade de se pensar antes de responder também evoca esse lugar da pergunta filosófica. Ela descortina reflexões e não simplesmente remete a enunciados prontos.

Em relação à outra questão que se articulava na temática, temporalidade, faz-se importante notar como a inflexão do professor ao provocar o aluno surdo é: “Você existe?”. O uso dos tempos verbais traz consigo essa marca da temporalidade.

Na Libras, isso será sinalizado de modo a fazer com que o aluno surdo consiga situar a questão. A resposta do aluno traz não só a temporalidade, mas também a espacialidade. O existir ocorre em um dado espaço e tempo. Ele responde: “Sim. Eu estou aqui!”. O estar na sala, o ser visto pelos colegas é uma constatação de existência, possivelmente, com bases bastante empíricas que sugerem a necessidade de comprovações.

A resposta do aluno surdo não se dá de forma descontextualizada, como se a pergunta o invocasse a uma resposta alheia ao restante. Ele responde em um diálogo bastante coerente com a resposta do Aluno 2 que havia dito: *“Parece quando a gente não só está, mas outros percebem a gente”*. Também se relaciona com o Aluno 1: *“É estar aqui”*. Há uma concentração por parte do aluno surdo em torno do que se está discutindo. Ele se deixa atravessar não só pela pergunta do professor a ele direcionada, mas pelo conjunto da aula, que se torna uma experiência.

Todavia, o aluno surdo não se detém aí. Ele proclama a existência como viver normal, com referências a trabalho, amigos, amor. Nossa espacialidade só é possível na relação com o mundo. No contato

com os outros, também, sei-me existindo, conforme enuncia Bakhtin: "Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver" (2000, p. 43). Mas longe disso, conduzir a uma constante saída para a exterioridade, o caminho reflexivo feito pelo estudante o conduz à interioridade. É ele quem está ali. É ele quem anuncia pelo discurso, interpretado pelo profissional, o seu lugar no mundo.

Quanto à interpretação simultânea, é preciso refletir sobre como o filosofar, sendo uma elaboração discursiva, exige do intérprete a capacidade de adentrar na reflexão. O intérprete não é um simples transmissor do que é falado pelos ouvintes ou do que é sinalizado pelo surdo.

O intérprete é o profissional que, fazendo uso de uma série de ferramentas e técnicas, se vê convidado a interagir de modo que o surdo se expresse e se torne partícipe da reflexão, o que nos remete ao pensamento Bakhtiniano: "Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse" (BAKHTIN, 2000, p. 55). Existe por parte do intérprete um envolvimento no trabalho. Ele também existe a partir desse lugar, nesta condição de simultaneidade de línguas. A aparente fugacidade das palavras é que torna possível a existência:

[...] a filosofia é (também) um éthos, uma forma de vida ou, melhor dizendo, um modo de subjetivação. A filosofia não é (só) um saber teórico que afeta apenas o que sabemos sobre nós mesmos ou sobre o mundo, ao contrário, tem a ver com o modo como vivemos no mundo. [...] A leitura, a escrita e a conversação filosófica (pensante) estão relacionadas com determinadas formas de produzir subjetividade, formas de viver, potência de vida (LARROSA, 2017, p. 141-142).

Ainda se faz necessário pensar sobre a própria dinâmica como fenômeno. O intérprete teve acesso ao conteúdo proposto no planejamento do professor. Isso não cerceia sua liberdade de atuação, pelo contrário, isso o qualifica para atuar, pois, ciente da temática planejada, deflagra-se, também, seu planejamento como tradutor.

Contudo, a aula de filosofia não se restringiu a um conteúdo repassado mecanicamente. O diálogo foi o propulsor. As indagações do professor caracterizam o dispositivo reflexivo. O planejamento segue como pano de fundo, mas os personagens atuam agora em total imprevisibilidade. As falas dos ouvintes e do surdo não são programadas com antecedência, elas são a expressão da existência em sua contingência, na imanência. Estamos sempre no lugar do simultâneo. Como Larrosa nos remete:

A experiência não pode ser antecipada, não tem nada a ver com o tempo linear do planejamento, da previsão, da predição, da prescrição, esse tempo em que nada nos acontece, e sim com o acontecimento do que não se pode “pre-ver”, nem “pre-escrever”. Por isso, a experiência é sempre do que não se sabe, do que não se pode, do que não se quer, do que não depende de nosso saber nem de nosso poder, nem de nossa vontade. A experiência tem a ver com o não-saber, com o limite do que sabemos. Na experiência sempre existe algo de “não sei o que me acontece”, por isso não se pode resolver em dogmatismos. A experiência tem a ver com o não-dizer, com o limite do dizer (LARROSA, 2017, p. 69).

A experiência proposta moveu, passou, transpassou, os ouvintes, o estudante surdo, o professor de filosofia e o intérprete. Essa experiência moveu-se como um saber que foi se constituindo coletivamente em uma relação em que o existir se dá numa proposta ética de cuidado de si, do outro e do mundo.

Essa experiência tocou no poder, como possibilidade de se buscar uma autonomia na liberdade, escapando ao risco de uma prática irresponsável. E ao mover com o saber, possibilitou compreender outro regime de verdade. Tocou também no poder ao questionar os lugares de autoridade, as falas autorizadas, ao permitir que se constituíssem discursos outros que não o hegemônico trazido por um professor. Por fim, a experiência passou na subjetividade. Todos os envolvidos viram-se em contato com a interioridade, em uma constituição de si mesmos.

6 Considerações finais e aplicação metodológica

Os relatos aqui apresentados mostram um pequeno recorte e possibilidade metodológica que sistematizam as aulas de filosofia em uma perspectiva inclusiva. A experiência realizada no Instituto Federal do Espírito Santo atribui às aulas de filosofia recursos visuais, tecnologias e uma liberdade de “ser e existir” consigo e com o outro.

As aulas figuram como acontecimentos, pois não representam um espaço de repetição de uma velha cantilena a ser memorizada. Elas presentificam a possibilidade do questionamento acerca da existência e o exercício da liberdade na temporalidade na qual nos inserimos.

Não há nas discussões uma questão polarizada de certo ou errado, busca-se dialogar sobre as percepções individuais e, a partir delas, dialogar com autores dos textos propostos e diferentes abordagens filosóficas. Essa opção reflexiva recoloca as tradicionais funções do professor e do aluno.

O professor é um mediador. Ele não detém as respostas. Não se objetiva tampouco chegar a algum tipo de consenso. Como uma elaboração reflexiva, a metodologia usada provoca imersões nas ques-

tões. As respostas de cada um, e aqui o que nos interessa, a resposta do surdo, salientam o que se espera. Isso não impede a elaboração de uma síntese coordenada pelo professor, mas esta não tem a função de limitar a discussão. A síntese é a nova provocação a permanecer imerso na discussão.

A fuga do padrão comum enfileirado para uma disposição circular atende não somente para a comunicação em Libras, mas também para um contato visual com o outro que expressa ideias diferentes ou complementares às minhas. Colocar-se na circularidade traduz também a opção metodológica de um discurso não hierárquico, não herético, mas a realização de uma experiência.

Para o intérprete e para o aluno surdo, essa organização limpa o campo visual, evita interferências que poderiam atrapalhar o estudante. Novamente, a espacialidade ali embutida corrobora a compreensão da existência como um “estar com os outros”.

A questão do tradutor e intérprete demanda mais esforço nas escolhas que serão feitas no processo de tradução, escolhas que direcionam, de fato, a reflexão autônoma por meio de estratégias que vão além dos recursos linguísticos. O intérprete tem claro que o seu papel é possibilitar o acesso a uma informação, colaborando com a prática docente que ali se dá. Se o objetivo dos questionamentos for fomentar a reflexão, o intérprete colabora e torna acessível ao surdo o convite para o pensar.

A aula termina, mas o movimento disparado pode ter outras repercussões na interioridade desse sujeito. Isso reforça a necessidade de formações contínuas para esse profissional, pois não se trata simplesmente de uma grosseira transposição de termos de uma língua oral para outra gestual-visual. O que o intérprete faz é penetrar com o surdo na empreitada de fazer amizade com a sabedoria.

Outra questão que importa demarcar é que a ação do intérprete materializa a Libras como língua circulante no contexto da Educação Inclusiva. A escola tem uma língua própria, certamente, mas aquela que tem possibilitado a inclusão dos surdos é a Libras, porém, podemos ainda nos questionar se o fato de haver interpretação para o surdo já é a garantia de sua inclusão na escola.

As discussões certamente não se encerram aqui, os dados apresentados contribuem para mais discussões que envolvam não somente às estratégias metodológicas, o lugar da Filosofia no contexto da educação básica e no campo da educação inclusiva, mas também os efeitos de (in)compreensão oriundos da interpretação simultânea.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Yo también soy** (Fragmentos sobre el otro). Méjico: Taurus, 2000.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. Brasília, DF. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 2016**. Reformulação Ensino Médio. Brasília, DF. 2016. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 20 dez. 2021.

HEIDEGGER, Martin. **Seminário de Zollikon**. São Paulo: EDUC; Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2021.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. (Educação: Experiência e Sentido).

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. O conceito de experiência em Michel Foucault. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p. 42-55, 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2367>. Acesso em: 20 dez. 2021.

LOUREIRO, Robson. **Exórdio à abordagem sociofilosófica da educação: tecnologia, memória e fantasia**. Vitória: PPGE/Nepefil/CE/Ufes, 2017.2 (mimeo).

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: Uma viagem ao mundo dos Surdos**. Companhia de Bolso. São Paulo, 1989.

A ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA PARA SURDOS NA ATUALIDADE: DISCUSSÕES SOBRE O LUGAR IDEOLÓGICO DA ATUAÇÃO DOS TILS

Katicilayne Roberta de Alcântara¹
Antônio Firmino de Oliveira Neto²

1 Introdução

No Brasil, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras ocorreu nos anos 2002 com a Lei nº 10.436, porém, antes da efetivação da referida lei, as discussões a respeito da acessibilidade linguística para surdos já existiam. A Lei abriu espaço para a consolidação de direitos educacionais, sociais e culturais dos sujeitos surdos, abrindo caminhos para diversas discussões relacionadas com a Língua de Sinais, aos sujeitos surdos, as suas formas de acesso às informações e definições sobre produções culturais, sobretudo, em relação aos profissionais que atuam nesses contextos variados.

Culturalmente as barreiras comunicativas entre surdos e pessoas que ouvem não se destituíram após a aprovação dos dispositivos legais. Nos dias atuais, ainda existem os entraves e tensões a serem dirimidas. Em relação aos sujeitos, independentemente de sua classe,

¹ Mestre em Estudos Culturais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ). Tradutora Intérprete de Língua Brasileira de Sinais na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ). E-mail: katyroberta@gmail.com.

² Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP, Presidente Prudente). Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ) e dos Programas de Pós-Graduação em Estudos Fronteiriços, campus do Pantanal (UFMS/CPAN) e Estudos Culturais, campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ). E-mail: firmino.oliveiraneto@gmail.com.

condição socioeconômica ou deficiência, é direito garantido a possibilidade de usufruir do acesso à cultura de modo geral. Promover seu acesso é garantir o direito à cidadania, de modo pleno, na comunidade em que está inserido.

O profissional Tradutor Intérprete de Língua de Sinais – TILS é uma figura bastante presente nos contextos sociais das comunidades surdas. Este também foi reconhecido com sua função, uso e atribuições legitimadas por meio da Lei nº 12.319 (BRASIL, 2010). Esse avanço permitiu a percepção da importância da formação adequada para o exercício da função do profissional TILS, as singularidades presentes nos contextos de tradução/interpretação e a ampliação para o debate da carreira.

Observa-se que tanto a temática quanto as questões em torno da inclusão e da acessibilidade têm se tornado cada vez mais discutidas concentrando seus focos nos contextos educacionais e acadêmicos. De certa forma, isso corrobora com o despertar e a abertura para novas discussões sobre a atuação dos profissionais TILS, bem como aos grupos considerados invisibilizados e, nesse caso, que fazem parte de uma comunidade linguística que utiliza a Libras como meio de comunicação e expressão.

Sob essa ótica, com o passar dos anos o uso e a difusão da Libras evidenciaram necessidades dos sujeitos surdos, como também foram salientadas estruturas definidas e criadas em torno da acessibilidade linguística para surdos por meios legais que são frágeis, necessitando novos ajustes de acordo com o tempo e espaço em que estão submetidos. Apesar disso, o aumento da promoção de acessibilidade (especialmente com o avanço da pandemia mundial) possibilitou novas produções, investimentos em materiais, estudos e pesquisas para a realização da oferta de serviços de tradução e interpretação em Libras.

Destacam-se as produções no contexto audiovisual por meio das janelas de Libras, como propagandas, lives musicais, palestras, workshops, entre outros, apresentando novas possibilidades de formatos ao “novo normal” da atualidade. Assim, o objetivo principal é analisar diferentes recortes de vídeos em plataformas de streaming da internet, que possibilitam a discussão sobre o lugar ideológico frente às atuações dos TILS nos tempos atuais, e não apenas como meio de viabilização da acessibilidade linguística para surdos.

Esse texto se apresenta como um ensaio teórico-metodológico-bibliográfico que se ancora a partir de periódicos, livros e legislações (Lei nº10.436/Decreto nº 5.626) pertinentes à temática discutida. São enfatizados no decorrer desta análise autores como Bakhtin (2006), Lacerda (2009, 2015), Lopes (2011), Rigo (2020), Skliar (2015), entre outros. Está organizado em quatro seções.

A primeira seção, intitulada “*Contextualizando as perspectivas epistemológicas sobre a pessoa surda*”, evidencia uma abordagem sobre como a sociedade governa a pessoa surda em um modelo hegemônico ouvinte, e como esses sujeitos resistem na sua diferença linguística e cultural.

A segunda seção intitula-se “*Conhecendo sobre o Tradutor Intérprete de Libras/Língua Portuguesa – TILS*”. Nela, é apresentada a importância da profissão e o seu reconhecimento legal, a necessidade de constante formação e as janelas de Libras como forma de acessibilidade.

A terceira seção, “*Acessibilidade linguística em Libras como um lugar ideológico na atualidade*”, discorre sobre como o TILS ocupa um lugar ideológico que vem sofrendo um processo de ressignificação estética. Ademais, apresenta recortes de vídeos com janelas de Libras como referências para a análise. Por fim, na quarta seção, as “*Considerações Finais*” com reflexões acerca desse trabalho.

2 Contextualizando as perspectivas epistemológicas sobre a pessoa surda

Nas últimas décadas, é notável o debruçar sobre questões diversas quanto ao sujeito surdo, a surdez e suas singularidades, principalmente a partir das práticas educacionais. Essas questões corroboram com ideias sobre inclusão que são dominadas por um grupo majoritariamente ouvinte, em que não se percebe a pessoa surda com sua diferença linguística e cultural, acreditando que a surdez possui um estereótipo ligado à deficiência, a partir da correção da fala.

A surdez analisada por meio do olhar epistemológico chamado de clínico-terapêutico se apresenta com formas de descrever, classificar, tratar, corrigir e normalizar os seus “portadores” aos padrões dos sujeitos sociais que ouvem, conforme explica Lopes no excerto:

[...] olhar os sujeitos com surdez como capazes de serem “tratados”, “corrigidos” e “normalizados” através de terapias, treinamentos orofaciais, protetização, implantes cocleares e outras tecnologias avançadas que buscam, pela ciborguização do corpo, a condição de normalidade (LOPES, 2011, p. 9).

Na atualidade, os sujeitos surdos estão reconstituindo a experiência da surdez por outro viés que foge da marca da deficiência, de sua falta de oralidade ou da busca de uma “cura” por intermédio de clínicas, terapias de fala, aparelhos auditivos, intervenções cirúrgicas e outras tecnologias. Reconhecer os surdos em sua diferença cultural rompe com a ideia citada acima, uma vez que, é importante e necessário “(...) construir uma nova narrativa sobre os surdos, inspirada nas discussões de base antropológica e culturalista” (LOPES, 2011, p. 9).

Há a possibilidade de compreender suas manifestações a partir do intermédio da Libras, como sua particularidade linguístico-cultural produzida por experiências visuais. Esse novo olhar permite versar so-

bre a diferença dos sujeitos que lutam há muito tempo nas esferas sociais em que estão inseridos, seja por uma política educacional, histórica e/ou cultural. Nesse sentido, “a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida: a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada” (SKLIAR, 2015, p.11).

Ao longo da história, é possível perceber a exclusão, o preconceito e outras formas de invisibilizar tais sujeitos. A partir dos movimentos surdos, a Língua Brasileira de Sinais, doravante Libras, foi reconhecida por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que a prevê como forma de comunicação e expressão, com estrutura gramatical própria, capaz de transmitir ideias e fatos oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Destaca-se também a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000). Posteriormente, no ano de 2005, o Decreto nº 5.626 veio regulamentando ambas as leis, no sentido de garantir o direito e o acesso linguístico da pessoa surda, assegurar o uso e a difusão da Libras, bem como a presença e a atuação do profissional tradutor intérprete de Libras/Língua portuguesa (TILS) nos espaços sociais, principalmente da educação, viabilizando o acesso para a comunidade surda.

As lutas e movimentos sociais em torno de uma política linguística também incentivam os modos de resistir e fortalecer ações em prol do acesso linguístico nos espaços sociais e de suas produções culturais no país. Atualmente, a valorização da Libras ganha espaço para compor diferentes pautas de discussão,

[...] ora como código, como sistema linguístico; ora como um instrumento de aprendizagem; ora como um meio de comunicação e como um meio de acessibilidade; ou como uma língua que constitui os su-

jeitos que dela são falantes. São concepções bem distintas registradas em leis do mesmo país (ALBRES, 2020, p. 27).

A partir disso, “(...) a língua de sinais pode ser entendida, de certa maneira, como a materialização da própria cultura” (LOPES, 2011, p. 28). Observa-se que a compreensão de cultura, por exemplo, muitas vezes é resumida apenas no resultado de tradições artísticas, língua, religião, modos de vestir, agir, ideias e sentimentos.

Bakhtin (2006) faz uma referência que corrobora com as experiências nos modos de representação, no caso das pessoas surdas como integrantes de uma minoria linguística, com expressivas manifestações artísticas e estéticas, em que a Libras assume o papel como língua de cultura, transformadora das relações de poder que se estabelecem entre surdos e ouvintes, mobilizadora da luta política das comunidades surdas.

Compreendendo o que afirma a filosofia dialógica, essa proposição está diretamente ligada à relação de existência e singularidade do sujeito, constituídas nas práticas sociais, no cotidiano. Pajeú e Miotello (2018) explicam que:

A compreensão da cultura como esfera simbólica do homem em interação com seu outro faz com que os contextos cotidianos tomem lugar nas reflexões sobre essa temática, promovendo um novo conjunto teórico para se compreender as ações e interações do humanas nos seus horizontes sociais. O entendimento das relações humanas só pode ser concreto a partir da lógica da realidade que se faz presente no cotidiano dos sujeitos, da realidade do povo, que não pode ser constituída a partir de uma superfície ideal (PAJEÚ; MIOTELLO, 2018, p. 776, sic).

Os fenômenos culturais da sociedade se apresentam de forma heterogênea, compreendendo as diferenças entre os sujeitos e suas

relações sociais, visto que a produção desses significados figura como teias compartilhadas em diferentes grupos, seja dos surdos, de classes distintas, de gêneros, de etnias etc. Com isso, “o mundo no qual se objetiva o ato da atividade de cada sujeito e o mundo em que tal ato verdadeiramente, irrepetivelmente, incide e tem lugar como representação” (PAJEÚ; MIOTELLO, 2018, p. 776).

Essas aproximações criam novos modos de avançar no fortalecimento e reivindicação que partem principalmente da valorização da Língua de Sinais, no caso do Brasil, a Libras, correspondente ao sentimento de pertencimento que é compartilhado nessas comunidades ou grupos, ou por ser surdo e compartilhar da mesma língua e, ainda, dividir experiências de maneira muito similar.

3 Conhecendo sobre o Tradutor Intérprete de Libras/Língua Portuguesa – TILS

A presença do TILS é cada vez mais comum no dia a dia das pessoas surdas. A partir dos anos 1990, a atuação do profissional TILS cresceu em diversos contextos, principalmente no religioso, educacional e em associações. Isso promoveu a criação de dispositivos legais que reconhecem as suas atividades.

O ano de 2002 foi marcado pelo reconhecimento e visibilidade da Língua Brasileira de Sinais. Logo após, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei de Libras, veio a ser publicado. No referido documento, são destacados os art. 17 e 18, conforme seguem:

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I – cursos de educação profissional;

II – cursos de extensão universitária; e

III – cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação (BRASIL, 2005).

Aduz-se que o ato de traduzir e interpretar são processos distintos e complexos, que exigem competências e habilidades linguístico-culturais, bem como técnicas e cognitivas. Sobre o profissional TILS, este se constitui como aquele que, além de trabalhar e dominar as duas línguas utilizadas pela comunidade surda, precisa ser um sujeito ativo e constante na sua prática.

Como elucida o Decreto, é necessário ter formação específica para desenvolver sua função, sobretudo, sempre buscando o seu aprimoramento profissional. Corroborando com essa ideia, Lacerda (2009) confirma o que um profissional TILS precisa para que sua atuação seja satisfatória:

Para ser intérprete é necessário amplo domínio de pelo menos duas línguas: a língua de origem e a língua alvo – Libras e Português, mas esse domínio não se refere apenas à fluência, refere-se fortemente a um conhecimento da polissemia da língua, da diversidade de sentidos e possibilidades, de temáticas e aspectos da cultura que perpassam cada uma das línguas, já que a tarefa de interpretar implica não apenas verter palavras/signos de uma língua para outra, mas verter sentidos/significados estruturados linguisticamente na língua alvo (LACERDA, 2009, p. 16).

Observa-se que não é somente buscar formação específica em Libras, por ser uma língua visual-espacial, existe a necessidade de capacitações constantes também em língua portuguesa. Afinal, as línguas estão em constante mudança, surgem novas expressões, palavras e termos que são omitidos na atuação, por desconhecimento, durante o processo interpretativo do TILS, ou ainda, quando não se prepara para a atividade e não se leva em consideração aspectos da Libras transpostos para a comunidade surda. Segundo Lacerda (2015), ainda é necessário:

[...] a ampliação do conhecimento do domínio linguístico, da gramática, do uso de expressões faciais, e de uma postura corporal sem exageros, sempre focalizando conhecimentos ligados aos aspectos linguísticos. Técnicas e estratégias de interpretação propriamente não são mencionadas e valorizadas (LACERDA, 2015, p. 271-272).

Existem inúmeros problemas envolvendo o processo de tradução/interpretação, a formação desse profissional e sua atuação no mercado de trabalho. Apesar de várias legislações citarem a profissão, somente em 1º de setembro de 2010, a profissão foi regulamentada por meio da Lei nº 12.319, reforçando a sua presença na esfera educacional.

Nos dias atuais, cada vez mais é visível a presença dos profissionais TILS ouvintes e surdos atuando como tradutores, intérpretes ou consultores nos diversos espaços sociais, audiovisuais e na internet. Tal como Rigo (2020) destaca:

Os avanços da comunidade surda brasileira refletem progressos na área de atuação de TILS e a visibilidade da profissão. Com a presença cada vez mais expressiva de surdos falantes da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos diferentes espaços de arte e cultura (RIGO, 2020, p. 9).

As produções nesse contexto também vêm aumentando consideravelmente, oportunizando ao público, não apenas como um agente de acessibilidade, que garante o direito linguístico e o acesso comunicacional dos surdos, mas também diferentes possibilidades de entretenimento em diversos gêneros.

Tendo em vista, ainda, a importância desta discussão e articulando com a atividade do TILS, é possível encontrar no rol de normativas voltadas para acessibilidade e prestação de serviços no contexto audiovisual por meio da janela de Libras, a NBR 15599 – Norma Brasileira de Acessibilidade: Comunicação na Prestação de Serviços (2008).

Esta prevê que:

7.1.1 O intérprete de LIBRAS deve estar posicionado em local de destaque que permita a ele movimentar-se com segurança, ser visto e ver o público, ouvir e ver o que está sendo apresentado.

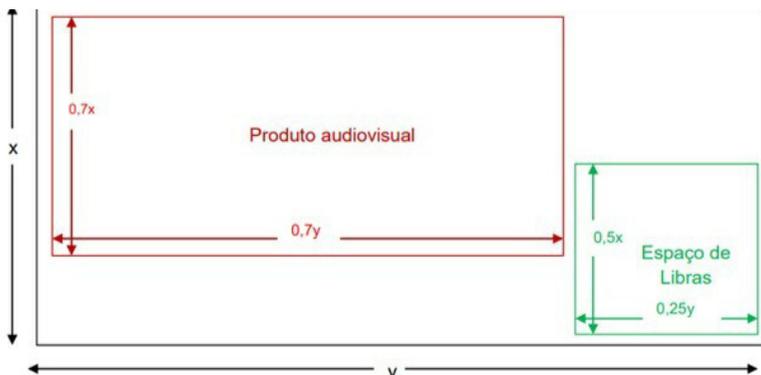
7.1.2 A boa visualização dos sinais feitos pelo intérprete de LIBRAS é garantida através de:

- a) vestes contrastantes com o fundo e com a pele;
- b) posicionamento e iluminação que permitam que o intérprete seja visto pelo público (ABNT, 2008, p. 25).

Essa norma, apesar de ser voltada para o contexto audiovisual, apresenta questões pertinentes para a atuação dos TILS em outros contextos, como a segurança quanto ao seu posicionamento, iluminação, marcação no solo, vestimentas, posicionamento, altura e largura da janela para uma boa visualização.

Com base na Figura 1 a seguir, é possível compreender como deve ser dividido o espaço para a janela de Libras e o tamanho mínimo e visível para os seus usuários.

Figura 1 - Espaço de Libras na tela para produções audiovisuais



Fonte: NAVES *et al*, 2016, p. 22.

Ademais, tanto esta norma quanto outras, caminham em uma consonância com as legislações vigentes em nosso país. Todavia, isso não significa que qualquer janela seja suficiente. Existem regras gerais que devem ser seguidas para que os surdos possam, de fato, acompanhar a interpretação e ter o seu direito linguístico respeitado.

4 Acessibilidade linguística em Libras como um lugar ideológico na atualidade

Para explicar acerca da acessibilidade, é preciso conceituá-la a partir das fontes consultadas na legislação brasileira como, por exemplo, a Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI, em que a definição para a acessibilidade é considerada no seu Art. 3º como:

I – Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros ser-

viços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

Ainda conforme a LBI em seu artigo 42, do Capítulo IX, destaca-se o excerto que garante sobre o direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer.

Art. 42. A pessoa com deficiência tem direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, sendo-lhe garantido o acesso:

I - A bens culturais em formato acessível;

II - A programas de televisão, cinema, teatro e outras atividades culturais e desportivas em formato acessível; e

III - A monumentos e locais de importância cultural e a espaços que ofereçam serviços ou eventos culturais e esportivos (BRASIL, 2015).

A legislação prevê, de certa maneira, atender às necessidades das pessoas que têm alguma deficiência quanto ao seu acesso aos espaços de fomento à cultura, mas, ao observar a singularidade linguística das pessoas surdas que utilizam a Libras como forma de comunicação, é necessário criar diferentes estratégias para além da acessibilidade estabelecida. De acordo com Moreira e Lioli (2020), nos diversos contextos sociais em que os surdos estão inseridos, as barreiras comunicacionais prevalecem e a dificuldade de acesso nesse processo se manifesta.

[...] algumas estratégias de acessibilidade cultural não apenas reforçam preconceitos e estereótipos sobre os surdos, mas também prejudicam a autonomia criativa desses sujeitos. Ao invés de incluir essencialmente, reforça-se a separação entre as pessoas surdas e as pessoas ouvintes (MOREIRA; LIOLI, 2020, p. 66).

Tais dificuldades de acesso foram percebidas principalmente neste período em que o mundo se encontra na pandemia da Covid-19. Com ela, o isolamento social se tornou presente, ao passo que o modo de viver, de aprender, de se relacionar e de lazer foram modificados.

Mas, apesar disso, a Libras e a presença dos TILS começaram a ser transmitidas nos meios audiovisuais com mais frequência, tornando-se um lugar ideológico, de relacionamentos, de visibilidade ao TILS, sua posição, formas de interpretar, fazem parte do todo a ser transmitido.

Nos recortes a seguir, serão apresentadas diferentes atuações de TILS vinculadas em plataformas de *streaming*, realizadas em diversos contextos a fim de propagar informações e entretenimento em Língua de Sinais para a comunidade surda brasileira com a presença de TILS na janela de Libras.

Castells (2009) afirma que a lógica do funcionamento de redes, cujo símbolo é a internet, figura como aplicável a todos os tipos de atividades, a todos os contextos e a todos os locais que possam ser conectados eletronicamente.

As Figuras 2 e 3 pontuam o contexto político e educacional em que o conteúdo apresenta a janela de interpretação para Libras por meio de redes sociais. Ambos seguem as regras, além da legislação e normativas para estas atividades, com o intuito de informar a comunidade surda sobre assuntos relacionados ao SUS e à saúde mental em tempos de pandemia e isolamento social.

Figura 2 – Live de contexto político



Fonte: acervo da autora (2020).

Figura 3 – Live de contexto educacional



Fonte: acervo da autora (2020).

Observa-se, ainda, que a própria atuação do TILS e a acessibilidade linguística também sofreram processos de ressignificação estética e desneutralização³ em relação ao lugar, vestimentas e atuação. Nesse sentido, no tocante à questão mencionada, diversos aspectos precisam ser rediscutidos e repensados, como esclarecem Pajeú e Miotello (2018):

A concepção estética resulta de um processo que busca representar o mundo sob um ponto de vista exótico do sujeito, de um posicionamento de fronteira de onde o homem enxerga o mundo com adequado distanciamento; para transfigurá-lo na edificação da sua palavra estética e que carrega também os aspectos sociais e históricos (PAJEÚ; MIOTELLO, 2018, p. 776).

Tal como os autores ressaltam acima e corroborando com a atividade do TILS, entende-se que a janela de interpretação de Libras é o espaço que o TILS ocupa e que esse movimento em ascensão por uma maior procura por esse profissional no mercado de trabalho contribuiu, ainda mais, com a visibilidade do profissional, da língua e do público materializado na comunidade surda brasileira.

³ 5°. O intérprete deve adotar uma conduta adequada de se vestir, sem adereços, mantendo a dignidade da profissão e não chamando atenção indevida sobre si mesmo, durante o exercício da função (QUADROS, 2007, p. 32).

A seguir, nas Figuras 4, 5, 6 e 7, destaca-se que a janela de Libras faz relação aos contextos musicais em cada *live* e vídeo audiovisual em Língua de Sinais, onde os TILS utilizam figurinos que dialogam com as cenas e temáticas, estando de acordo com as normativas sobre o tamanho das respectivas janelas. Apesar de estarem em diferentes tamanhos, os vídeos receberam engajamento da comunidade surda brasileira nas redes sociais.

Figura 4 – Live musical de sertanejo



Fonte: JORGE & MATEUS, 2020.

Figura 5 – Live de Axé Music



Fonte: SANGALO, 2020.

Figura 6 – Live de contexto artístico-cultural



Fonte: NOVO, 2020.

Figura 7 – Cocoricó - Tradução em Libras



Fonte: FLUINDO LIBRAS, 2020.

Já nos recortes 8 e 9 a seguir, observa-se que, além de figurar como uma janela de Libras com TILS, o referido espaço ideológico se apresenta como um lugar de representatividade, militância e lugar de fala para identificação do público. Esta tem sido uma pauta aplicada na prática pela programação da TV Cultura e na Parada do Orgulho LGBT+ SP.

Figura 8 – Tv Cultura: Programa Roda Viva



Fonte: RODA VIVA, 2020.

Figura 9 – Parada Virtual do Orgulho LGBT+ SP



Fonte: DIA ESTÚDIO, 2020.

O TILS assume esse lugar ideológico, que é percebido e celebrado pelos espectadores surdos, tornando “a entonação expressiva, a modalidade apreciativa sem a qual não haveria enunciação, o conteúdo ideológico, o relacionamento com uma situação social determinada, afetam a significação” (BAKHTIN, 2006, p.10).

Nos casos a seguir, nas Figuras 10 e 11, são destacadas duas problemáticas em relação aos padrões estabelecidos para as janelas de Libras. É perceptível que existe uma contradição no tocante às normati-

vas utilizadas, tanto por seu tamanho quanto pela utilização do recurso de *Avatar*.

Figura 10 – Vídeo janelinha de Libras?



Fonte: HAND TALK, 2020.

Figura 11 – Vídeo da Fundação Nacional das Artes



Fonte: VIDEO SHACK, 2020.

Considera-se que a grande problemática nestes casos esteja relacionada com a dificuldade de compreensão e acesso às informações para o público surdo – até mesmo em sites oficiais – não tornando possível a apropriação, nem mesmo significação, pontuadas por Bakhtin (2006). São problemáticas que têm se tornado amplamente discutidas

na atualidade, tanto por surdos quanto por profissionais da área audiovisual.

Acompanhando os movimentos que surgem na internet, destaca-se na Figura 12 a TILS que participou da primeira live da cantora Marília Mendonça em 8 de abril de 2020, sendo alvo de *memes*, por conta de suas expressões faciais e sinalização.

Figura 12 – Memes com intérprete de Libras



Fonte: GLOBO, 2020.

É importante salientar um trecho da reportagem encontrada em que a TILS entrevistada, Gessilma Dias, explica:

Outros memes associaram um sinal feito por ela ao chifre, tema comum nas músicas sobre traição de Marília Mendonça. Mas ela explica: “É o sinal eu te amo, que é universal. Você mostra o polegar, o indicador e o dedo mínimo com a mão virada pra frente” (LORENTZ, 2020).

No que diz respeito à gramática da Libras e conforme Quadros (2007) explica, é notório que as expressões não manuais fazem parte dos cinco parâmetros gramaticais para a execução dos seus sinais de forma satisfatória. Essas expressões podem conotar traços linguísticos das línguas orais nos movimentos de cabeça, olhos, boca, sobrancelhas etc. Sendo assim, cabe ao tradutor fazer suas escolhas linguísticas e os elementos espaciais que compõem sua sinalização na construção de sentidos.

5 Considerações Finais

A acessibilidade linguística para surdos produzida nos contextos sociais revela suas modificações, tal como salientadas neste texto. Conquistar novos espaços significa impulsionar a cultura surda por meio do reconhecimento da Língua de Sinais, e isso tem se tornado tendência para expressões das diferenças surdas e suas desconstruções no mundo contemporâneo.

Observou-se que os dispositivos legais que regulam as normativas e suas definições sobre acessibilidade demonstram o quanto ainda estão frágeis quando são tomadas como verdades únicas, como o caso de incluir somente o profissional TILS, sem levar em conta os sujeitos, espaços e suas configurações necessárias. Ainda, as produções audiovisuais envolvendo tradução e interpretação em Libras são pouco exploradas quando relacionadas aos mais variados contextos, assim como as pesquisas que envolvem as temáticas nesse sentido.

Ao se discutir sobre o lugar que o TILS ocupa, percebeu-se que é necessário refletir sobre o papel do TILS, pois não se trata somente de promover a acessibilidade ao público surdo, mas sim de representar um espaço de negociação entre línguas e culturas, um lugar ideológico que perpassa o campo interpretado e os seus espectadores.

Ressalta-se que, para uma atuação ser considerada satisfatória, é necessário, além da experiência desse profissional, a qualificação e formação necessária para tornar compatível a relação entre as línguas e seus respectivos sujeitos – considerando suas especificidades visuais e espaços de trabalho.

Conforme apresentado, a pandemia da Covid-19, que se instaurou pelo mundo, de certa forma, colaborou com o acontecimento de mudanças rápidas e significativas no acesso dos sujeitos aos espaços so-

ciais por meio da internet, bem como na atuação do profissional TILS, levando em conta que ele está cada vez mais em evidência nos diversos contextos, assim como há um aumento de demandas que solicitam a presença desse profissional, sobretudo, da janela de Libras.

As reflexões expostas nesse texto propiciam o diálogo e contribuem com o fomento de novas pesquisas envolvendo a Libras, tradução e interpretação. Bem como, favorecem discussões sobre práticas novas e acessíveis aos surdos de maneira clara e efetiva, principalmente no tocante à valorização da Língua de Sinais, sem que se esgotem as possibilidades de novas produções.

REFERÊNCIAS

ABNT, **NBR 15599**: acessibilidade – comunicação na prestação de serviços. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://www.normas.com.br/visualizar/abnt-nbr-nm/27489/abnt-nbr15599-acessibilidade-comunicacao-na-prestacao-de-servicos>. Acesso em: 10 dez. 2020.

ALBRES, Neiva de Aquino. Política linguística e política educacional: duas faces de uma mesma moeda para surdos. *In*: BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de; CALIXTO, Hector Renan da Silveira; NEGREIROS, Karine Albuquerque de (org.). **Libras em diálogo**: interfaces com as políticas públicas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 15-48.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch (VOLOCHÍNO V). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõem sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: <https://bityli.com/WF1HXO>. Acesso em: 6 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. **Decreto 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei 10.436 de 24/04/2001 e o artigo 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso: 20 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.319**, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Diário oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 2010. Disponível em: <https://bityli.com/8wS2Nt>. Acesso em: 11 mar. 2020.

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). Disponível em: <https://bitly.com/cBYHcv>. Acesso em: 02 out. 2019.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede – a era da informação**: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

DIA ESTUDIO. **Canal do Youtube: Dia estúdio: #ParadaSPaoVivo - 1ª Parada Virtual do Orgulho LGBTQ+ de São Paulo**. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vCFsw3M9jEE&t=1007s>. Acesso em: 23 jul. 2020.

FLUINDO LIBRAS. **Canal do Youtube: Fluindo Libras: Abertura Cocoricó - Tradução em Libras**, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qfeErURKV0Q>. Acesso em: 23 jul. 2020.

GLOBO. **G1: Intérprete de Libras da live de Marília Mendonça fala sobre repercussão após performance**. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/musica/noticia/2020/04/10/interprete-de-libras-da-live-de-marilia-mendonca-fala-sobre-repercussao-apos-performance.ghtml>. Acesso em: 23 jul. 2020.

HAND TALK. **Canal do Youtube: Hand Talk: Janelinha de Libras?** 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SPaX4tZObE8>. Acesso em: 23 jul. 2020.

JORGE & MATEUS. **Canal do Youtube: Jorge & Mateus Oficial – Sunset Live**, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j-jgWXn-WkjE&t=4071s>. Acesso em: 05 dez. 2022.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **O intérprete de Língua Brasileira de Sinais**: investigando aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS). *In*: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (org.). **Letramento, bilíngüismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 247-287.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LORENTZ, Braulio. Intérprete de Libras da live de Marília Mendonça fala sobre repercussão após performance. **G1**. Disponível em: <https://bitly.com/J3R-CDpR>. Acesso em: 17 mai. 2020.

MOREIRA, Catharine; LIOLI, Amanda. Experiências transcriativas. *In*: RIGO, Natália Schleder. (org.). **Textos e contextos artísticos e literários**: tradução e interpretação em Libras: volume III. Petrópolis: Arara Azul, 2020. p. 62-83.

NAVES, Sylvia Bahiense; MAUCH, Carla; ALVES, Soraya Ferreira; ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago. **Guia para produções audiovisuais acessíveis**. Brasília: Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura, 2016. Disponível em: https://www.camara.leg.br/internet/agencia/pdf/guia_audiovisuais.pdf. Acesso em: 15 mai. 2020.

NOVO, Repertório. **Canal do Youtube: Live Cabaré - Leonardo e Eduardo Costa (Reprise) 2020 Só Modão**. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SBavB0mfDpE>. Acesso em: 21 mai. 2020.

PAJEÚ, Hélio Márcio; MIOTELLO, Valdemir. A compreensão da cultura pelo ato responsável e pela alteridade da palavra dialógica nos estudos bakhtinianos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, v. 60, n. 3, p. 775-794, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8652007>. Acesso em: 02 out. 2019.

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua de sinais brasileira e língua portuguesa**. 2 ed. Secretaria de Educação Especial/Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

RIGO, Natália Schleder. **Textos e contextos artísticos e literários**: tradução e interpretação em Libras: volume III. Petrópolis: Arara Azul, 2020.

RODA VIVA. **Canal do Youtube Roda Viva**. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/@rodaviva/featured>. Acesso em: 23 jul. 2020.

SANGALO, Ivete. **Canal do Youtube: Ivete Sangalo - Live Leve**. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9eiQKGTHID8>. Acesso em: 23 jul. 2020.

SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. *In*: SKLIAR, Carlos. (org.). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação. 2015. p. 5-32.

VIDEO SHACK. **Canal do Youtube Vídeo Shack: Janela de Libras serviço de produção de acessibilidade gravação de Libras com Intérprete Virtual**. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1xNZPhh-QmuA>. Acesso em: 23 jul. 2020.

SOBRE OS AUTORES

Antônio Firmino de Oliveira Neto

Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Presidente Prudente (2003). Mestre em Geografia pela Universidade de São Paulo, USP (1997). Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ e dos Programas de Pós-Graduação em Estudos Fronteiriços, campus do Pantanal (UFMS/CPAN) e Estudos Culturais, campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ). E-mail: firmino.oliveiraneto@gmail.com.

Carina Elisabeth Maciel

Doutora em educação pela UFMS (2009). Mestre em educação pela Universidade Católica Dom Bosco, UCDB (2005). Licenciada em Pedagogia pela UFMS (1991). Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, atuante no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu). Atualmente atua como vice-presidente da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) representando a Região Centro-Oeste (2019-2021). E-mail: carina22em@gmail.com.

Carlos Roberto de Oliveira Lima

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/UFMS). Mestre em Educação (2021) e Intérprete de Libras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus do Pantanal (UFMS/CPAN). Licenciado em Letras-Libras pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (2022) e com Exame de Proficiência em Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais – PROLIBRAS/MEC (2015). E-mail: oliveira.lima@ufms.br.

Gabriel Silva Xavier Nascimento

Doutorando em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência (Unifesp). Mestre em Educação (Ufes). Graduado em Letras Português-Inglês (Unibe). Professor de Língua Portuguesa e Libras (IFSP), integrante do Grupo de Pesquisa em Inclusão Social-Educacional e Formação (Isef) e do Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos, Subjetividades e Diferenças (GPESDi). E-mail: tilgabriel@gmail.com.

Gabriela Lima Hinoue

Mestranda no Curso de Mestrado Profissional em Administração Pública (Profiap) da UFMS. Graduada em Serviço Social pela Universidade Católica Dom Bosco (2021) e em Direito pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2019). Especialista em Educação Inclusiva com ênfase em Libras pela UFMS (2021). Atualmente é assistente em administração da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: gabrielahinoue@gmail.com.

Jonatas Rodrigues Medeiros

Mestre em Estudos da Tradução, UFSC (2020). Pós-graduado em Produção Cinematográfica e Audiovisual PUC/PR (2021). Graduado em Letras/Libras pela UFPR (2019). Tradutor/Intérprete de Libras UFSC/MEC (2011). Tradutor/Intérprete da Universidade Federal do Paraná - UFPR. Diretor regional sul adjunto na Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais - FEBRAPILS (gestão 2019-2023). E-mail: jonataslibras@gmail.com.

José Raimundo Rodrigues

Doutor e Mestre em Teologia pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE-BH). Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Licenciado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) e Pedagogia pela Escola de Ensino Superior FABRA. Coordenador de Turno da Prefeitura Municipal de Vitória/ES. Integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (Giples). E-mail: educandor@gmail.com.

Karine Albuquerque de Negreiros

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS (2021). Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS (2016). Docente de Língua Brasileira de Sinais da UFMS, campus Campo Grande. Possui certificação de Proficiência em Tradução/Interpretação da Libras/Língua Portuguesa/Libras Nível Superior e Uso e Ensino da Libras em Nível Superior. E-mail: karinea1987@hotmail.com.

Katicilayne Roberta de Alcântara

Mestre em Estudos Culturais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Aquidauana, UFMS/CPAQ (2021). Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Libras pela Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD (2018). Atualmente é Tradutora e Intérprete de Libras – Língua portuguesa na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), com certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa (PRO-LIBRAS/MEC). E-mail: katyroberta@gmail.com.

Michelle Sousa Mussato

Doutora e Mestre (2017) em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFMS, campus de Três Lagoas (UFMS/CPTL). Graduada em Letras com habilitação Português e Espanhol (2009) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ). Atua como tradutora-intérprete de Língua Brasileira de Sinais na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas (UFMS/CPTL). E-mail: michelle.mussato@ufms.br.

Sheyla Cristina Araujo Matoso

Doutora em Letras (20022) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas (UFMS/CPTL). Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2014). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2004) e, atualmente, professora de Libras na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus Três Lagoas (UFMS/CPTL). Atua nos seguintes temas: Libras; alunos surdos e aquisição da linguagem. E-mail: sheyla.matoso@ufms.br.

Este livro foi editorado com as fontes Crimson Text e Montserrat.
Publicado on-line em: <https://repositorio.ufms.br>



ISBN 978-85-7613-618-7



9 788576 136187

 editora
UFMS