ORGANIZADORAS

Clarissa Luna Borges Fonseca Guerretta

Marília Uchôa Cavalcanti Lott de Moraes Costa

10 ANOS DE LETRAS-LIBRAS NA UFRJ

desafios e conquistas

CAPES

UFRJ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

DEPARTAMENTO DE LETRAS LIBRAS UFRJ

PPGLIN UFRJ

pimenta cultural

ORGANIZADORAS

Clarissa Luna Borges Fonseca Guerretta

Marília Uchôa Cavalcanti Lott de Moraes Costa

10 ANOS DE LETRAS-LIBRAS NA UFRJ

desafios e conquistas

CAPES UFRJ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO DEPARTAMENTO DE LETRAS LIBRAS UFRJ PPGLIN UFRJ I São Paulo I 2024 I pimenta cultural

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

D532
10 anos de Letras-Libras na UFRJ: desafios e conquistas / Organização Clarissa Luna Borges Fonseca Guerretta, Marília Uchôa Cavalcanti Lott de Moraes Costa. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-137-6
DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-137-6

1. Libras. 2. Educação de Surdos. 3. Tradução. 4. Acesso ao Ensino Superior. 5. Material Didático. I. Guerretta, Clarissa Luna Borges Fonseca (Org.). II Costa, Marília Uchôa Cavalcanti Lott de Moraes (Org.). III. Título.

CDD 419.371

Índice para catálogo sistemático
I. Linguística - Libras
II. Educação de Surdos
Simone Sales – Bibliotecária – CRB: ES-000814/O

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2024 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2024 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).
Os termos desta licença estão disponíveis em:
<*https://creativecommons.org/licenses/*>.
Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.
O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini Milena Pereira Mota
Imagens da capa	Freepik - Colorful people hands,
Tipografias	Acumin, Dazzle Unicase, Rockwell, Albiona, Rage
Revisão	Os autores e os organizadores
Organizadoras	Clarissa Luna Borges Fonseca Guerretta Marília Uchôa Cavalcanti Lott de Moraes Costa

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

2024

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoras

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadétte Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva.
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

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

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

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

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

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

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

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

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

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

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

Handherson Leyltton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

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

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

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

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

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

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

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

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

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

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

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

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

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

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

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Bieging
Universidade de São Paulo, Brasil

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

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

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

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

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

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

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

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

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

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade Estadual de Goiás, Brasil

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

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

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

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

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS
E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

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

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

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

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

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

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

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

SUMÁRIO

Clarissa Luna Borges Fonseca Guerretta
Marília Uchôa Cavalcanti Lott de Moraes Costa
Apresentação 10

CAPÍTULO **I**
Deize Vieira dos Santos
Caminhos até a Fundação do Departamento e dos Cursos de Letras-Libras da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ 14

CAPÍTULO **II**
Roberto de Freitas Jr
Ruan Sousa Diniz
Clarissa Luna Borges Fonseca Guerretta
Desafios da Educação de Surdos e seus Reflexos no Acesso aos Cursos de Graduação em Letras-Libras da UFRJ 28

CAPÍTULO **III**
Clarissa Luna Borges Fonseca Guerretta
Valeria Fernandes Nunes
Disciplinas de Libras nos Cursos Letras Libras da UFRJ 47

CAPÍTULO **IV**
Paulo Roberto Tonani do Patrocínio
A Construção de uma Perspectiva Socioantropológica da Diferença Surda 61

CAPÍTULO **V**
Luiz Carlos Barros de Freitas
Experiências de Translinguagem na Sala de Aula do Letras-Libras da UFRJ 75

CAPÍTULO **VI**
Lia Abrantes Antunes Soares
Marília Uchôa Cavalcanti Lott de Moraes Costa
Iniciativas para Instrumentalização Da Libras:
materiais didáticos multimodais nos cursos do Letras-Libras/UFRJ 89

CAPÍTULO **VII**

Dafny Saldanha Hespanhol Vital
Rodrigo Pereira Leal de Souza
A Consolidação de um Setor de Tradução no Departamento de Letras-Libras da UFRJ e os Padrões de Formatação dos Vídeos em Libras **116**

CAPÍTULO **VIII**

Renata Cardoso de Sá Ribeiro Razuck
Adriana Baptista de Souza
Os cursos de Letras Libras da UFRJ e seus Estágios Curriculares:
licenciatura e bacharelado **137**

CAPÍTULO **XIX**

Heloise Gripp Diniz
Loise Soares de Azevedo
Comunidade Surda Acadêmica no Espaço Externo da UFRJ:
parceria do curso de extensão em uma das associações de surdos **152**

CAPÍTULO **X**

Marije Soto
Marília Uchôa Cavalcanti Lott de Moraes Costa
Introdução à Neurofisiologia de Línguas de Sinais:
investigação do processamento lexical com experimentos psicolinguísticos e ERP **167**

CAPÍTULO **XI**

Danielle Cristina Mendes Pereira Ramos
Literatura em Libras na Contemporaneidade:
formação de campo e propostas de leituras **186**

Sobre as organizadoras **199**

Sobre os autores e as autoras **200**

Índice remissivo **206**

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Clarissa Luna Borges Fonseca Guerretta
Marília Uchôa Cavalcanti Lott de Moraes Costa

Desde a inauguração dos cursos de Letras-Libras em 2014, na prestigiosa Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a jornada da comunidade contou com muitos desafios, no entanto, é possível notar a desenvoltura do corpo social na resolução de conflitos e dificuldades que os últimos 10 anos colocaram à prova. O departamento de Letras-Libras foi fundado a partir da abertura de dois cursos de graduação, licenciatura e bacharelado, que aos poucos foi ganhando corpo com transferência de docentes ligados à área de libras, atuantes já na casa, bem como com a chegada de novos docentes via concurso, incluindo substitutos, tradutores-intérpretes concursados, bolsistas ou terceirizados, somando riqueza a nossa experiência coletiva. As recordações geradas por essas interações permanecem inextinguíveis em nossa memória acadêmica.

O propósito fundamental deste livro transcende a mera documentação de nossos trabalhos; ele busca imortalizar as realizações que surgiram de nossos esforços dedicados e, de maneira igualmente significativa, preservar um registro sólido de nossas contribuições à pesquisa, ao ensino e à extensão. Além disso, este é um momento de comemoração especial, pois celebramos uma década completa de existência dos cursos de Letras-Libras da UFRJ. Este marco é de importância para nossa sociedade, pois nos permite compartilhar nossa riqueza acadêmica com o mundo. Nesse espírito festivo, estendemos um convite solene a nossos estimados colegas do departamento para que se juntassem a nós na celebração de uma década de realização acadêmica, em que juntos honraremos nossa Minerva intelectual e suas incontáveis contribuições à sociedade. Neste livro, comemoramos o marco histórico de 10 anos dessa jornada de lutas, vitórias e desafios. O volume é composto por capítulos escritos por colegas do departamento de Letras-Libras e também de profissionais que de alguma forma contribuíram para a construção coletiva desse legado.

A história da libras com a Universidade Federal do Rio de Janeiro não começa com a criação dos cursos de Letras, mas com o trabalho da renomada linguista Lucinda Ferreira[1]. Figura pioneira, a linguista tem importância significativa

1 *Cf.* homenagem aos 25 anos de "Por uma gramática de línguas de sinais" em https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/issue/view/1607 Acesso em 27 mar. 2024

na pesquisa relacionada a línguas de sinais, não só a libras, mas também línguas de sinais indígenas. De sua curiosidade científica e afinco surgiram gerações de pesquisadores que foram atuar em outras instituições e mesmo na UFRJ, como é o caso das professoras Deize Vieira, professora ouvinte, e Myrna Salerno Monteiro, primeira professora surda a ocupar cargo de docente em uma universidade federal. Do trabalho dessas colegas, em especial da professora Deize, a UFRJ homologa em 2014 o início da formação em Letras-Libras no Rio de Janeiro, um marco para o Estado. O percurso histórico dessa empreitada é apresentado no Capítulo I intitulado Caminhos até a Fundação do Departamento e dos Cursos de Letras-Libras da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, escrito pela pessoa que impulsionou de forma magnífica a libras dentro da UFRJ, formalizando primeiro uma pós-graduação *lato-sensu* e, anos mais tarde, dois cursos de Letras-Libras, como já foi mencionado.

Os segundo e terceiro capítulos discutem os desafios voltados para o processo de admissão nos cursos de graduação em Letras-Libras e os desafios envolvidos perante a decisão de exigir ou não proficiência mínima na entrada dos cursos de graduação. O segundo capítulo, com título *Desafios da educação de Surdos e seus reflexos no acesso aos cursos de graduação em Letras-Libras da UFRJ*, é escrito por Roberto de Freitas Junior, professor ouvinte do Setor de Estudos Linguísticos e parte do coletivo do departamento desde 2014; Ruan Diniz, também ouvinte, ex-professor substituto do Setor de Estudos da Tradução, que atua hoje no Colégio Pedro II; e Clarissa Guerretta, professora surda também membro do departamento desde 2014. O terceiro capítulo tem autoria das professoras Clarissa Guerretta, que, além de professora, foi coordenadora dos cursos de graduação por 5 anos, e Valéria Nunes, professora ouvinte, que se juntou ao coletivo em 2016 e também atuou na coordenação de 2017-2018.

O quarto capítulo, com o título *A construção de uma perspectiva socioantropológica da diferença surda* versa sobre a definição de experiência surda como diferença étnico-cultural, em que o professor ouvinte Paulo Roberto Tonani discute o modelo socioantropológico que subjaz à compreensão da diferença surda. Professor Paulo atua nos cursos de Letras-Libras desde sua fundação.

O quinto capítulo, intitulado *Experiências de translinguagem na sala de aula do Letras-Libras da UFRJ*, aborda os desafios da sala de aula multilíngue a partir da experiência do professor Luiz Carlos de Freitas Barros, professor ouvinte, docente do departamento desde 2014.

Já o sexto capítulo – *Iniciativas para instrumentalização da libras: materiais didáticos multimodais nos cursos do Letras-Libras/UFRJ* – discute a produção de materiais didáticos no âmbito do Letras-Libras da UFRJ, abordando a complexidade de processamento de textos multimodais. Foi escrito pelas professoras ouvintes Lia Abrantes Antunes Soares, membro do departamento desde 2016, e Marília Uchôa Cavalcanti Lott de Moraes Costa, professora desde 2014 e chefe de departamento na gestão 2018-2020.

O sétimo capítulo, intitulado A *consolidação de um setor de tradução no Departamento de Letras-Libras da UFRJ e os padrões de formatação dos vídeos em Libras*, aborda a questão da tradução, seu histórico no departamento e uma proposta de padronização. O texto é produzido pelos tradutores-intérpretes Dafny Hespanhol Vital, membro da Faculdade de Letras desde 2010, e Rodrigo Souza, desde 2015, ambos ouvintes. Cabe destacar que Rodrigo é egresso do curso de bacharelado na primeira turma do curso.

O oitavo capítulo relata os avanços no estágio realizado nos cursos de Licenciatura e Bacharelado escrito pelas professoras Renata Razuck, professora ouvinte, que ministra prática de ensino, lotada na Faculdade de Educação e parceira do curso de licenciatura desde 2016.2, e Adriana Baptista, professora ouvinte e membro do departamento de Letras-Libras desde 2017, com o título *Os cursos de Letras Libras da UFRJ e seus estágios curriculares: licenciatura e bacharelado.*

O nono capítulo, *Comunidade Surda Acadêmica no Espaço Externo da UFRJ: parceria do curso de extensão em uma das Associações de Surdos,* versa sobre experiências em dois cursos de extensão, eixo importante do tripé universitário e que foi prontamente abraçado pelo departamento de Letras-Libras, participando com larga expressão nessa área desde sua fundação. As autoras do capítulo são as professoras surdas Heloise Gripp Diniz, recém-doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFRJ, e Loise Soares, doutoranda do mesmo programa. A participação das professoras se dá por caminhos distintos. A professora Heloise foi transferida da Faculdade de Educação para a Faculdade de Letras em 2015, já a professora Loise fez concurso diretamente na abertura dos cursos em 2014.

No décimo capítulo, intitulado *Introdução à neurofisiologia de línguas de sinais: investigação do processamento lexical com experimentos psicolinguísticos*, discute-se uma dimensão inovadora de pesquisa que é a metodologia de neurofisiologia EEG/ERP e o desafio para empreender nessa linha de pesquisa com línguas de sinais. As professoras ouvintes Marije Soto, a integrante mais recente,

2020, do corpo docente do Letras-Libras/UFRJ, e Marília U.C.L.M. Costa abordam o processamento lexical de sinais, algo ainda pouco discutido no Brasil na literatura sobre estudos neuro e psicolinguísticos.

Por fim, temos no décimo primeiro capítulo, *Literatura em Libras na Contemporaneidade: formação de campo e propostas de leituras*, uma apresentação do campo da literatura em libras que nos leva a refletir sobre as disciplinas desse campo do saber dentro dos cursos de Letras-Libras com suas especificidades e congruências das manifestações literárias em libras. O texto foi escrito por Danielle Cristina Mendes Pereira Ramos, professora ouvinte de literatura desde 2014.

Foi uma jornada de enorme aprendizado e enfrentamento de desafios empreender em uma língua minoritária dentro da primeira universidade do país, conhecida por muitos como a Universidade do Brasil. A vivacidade do corpo social, em especial dos estudantes, reafirmou a necessidade de manter firme nosso propósito de ensino, pesquisa e extensão de qualidade. Os capítulos aqui apresentados não delimitam o escopo de nossa atuação. Alguns colegas não puderam contribuir com textos para essa comemoração, mas atuam nas diversas frentes de luta pelo ensino, pesquisa e extensão de qualidade que as comunidades surdas e ouvintes esperam de uma universidade com a tradição da UFRJ. Agradecemos a todos os colegas que participaram com textos, pareceres e carinho contínuo e que muito mais anos estejam no porvir do Letras-Libras/UFRJ.

SUMÁRIO

1

Deize Vieira dos Santos

CAMINHOS ATÉ A FUNDAÇÃO DO DEPARTAMENTO E DOS CURSOS DE LETRAS-LIBRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - UFRJ

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-137-6.1

SUMÁRIO

RESUMO:

O presente capítulo faz um breve relato dos estudos linguísticos sobre língua de sinais, iniciados pela Professora Lucinda Ferreira, no final da década de 1970. Suas pesquisas foram consolidadas através do Grupo de Estudos da Linguagem e Surdez - GELES, que congregou pesquisadores de Pernambuco, São Paulo e Rio de Janeiro; do Laboratório de Linguagem e Surdez, verdadeiro celeiro para a formação de novos pesquisadores, na área; do Grupo de Trabalho Linguagem e Surdez, da Associação Nacional de Pesquisa em Letras e Linguística-ANPOLL. Sua forte influência evidencia que foi na convivência com esta mentora que pude firmar o protagonismo na trajetória para a fundação do Departamento e dos Cursos de Letras-Libras (Licenciatura e Bacharelado).

Palavras-chave: Língua de Sinais. Ensino de Libras. Bilinguismo. Educação Bilíngue para Surdos. Letras-Libras.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

O caminho percorrido para a criação de um curso novo, principalmente em nível de graduação, em uma instituição com sólida tradição nos pilares do ensino, pesquisa e extensão, não é uma tarefa trivial.

A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) foi a primeira universidade criada no Brasil e é a segunda maior universidade federal do país em número de vagas. Sugerir a criação de dois novos cursos, em sua Faculdade de Letras - FL, tornou-se um grande desafio, pois os cursos deveriam se adequar à vasta tradição da FL-UFRJ em termos de contribuição social na formação de personalidades notáveis nas áreas de Línguas, Linguística e Literaturas, inclusive escritores renomados e professores membros imortais da Academia Brasileira de Letras e também de Academias Estaduais de Letras. Portanto, um longo trajeto foi percorrido para que os dois cursos se tornassem realidade.

O objetivo principal para a criação dos Cursos de Letras-Libras, um de Licenciatura, para a formação do professor de Libras, e outro de Bacharelado, para a formação do Tradutor e Intérprete de Libras-Língua Portuguesa, sempre foi pautado pela relevância social desses cursos, com vistas à contribuição não só para a Comunidade Surda, como também para elevar o patamar, já existente, de inclusão social da UFRJ. Com tal motivação de cunho social a perspectiva era tornar o ensino superior cada vez mais acessível para um segmento significativo da população brasileira excluído pela barreira da comunicação linguística.

Podemos lançar luz neste trajeto pelo viés da Legislação que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais, a Lei nº10.436 de 24 de abril de 2002 que, em seu Art. 1º declara: "É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados", ou ainda pela regulamentação desta lei, através do Decreto nº5.626 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, além do art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

De certa forma, a fundamentação para a criação dos novos Cursos de Letras-Libras nas instituições federais de ensino estava posta na própria legislação e, aparentemente, parecia ser suficiente para a sua implementação. No entanto, na UFRJ, a história que se escreveu até a criação do Departamento e dos respectivos Cursos de Letras-Libras precedeu quase duas décadas à legislação de Libras, anteriormente citada, seguindo primeiramente pelo viés acadêmico.

A pedra fundamental foi fincada nos trabalhos seminais de pesquisa da professora titular Lucinda Ferreira, que depois de passar por duas universidades renomadas como a Universidade Federal de Pernambuco - UFPE e a Universidade de Campinas - UNICAMP, veio para a UFRJ na qualidade de professora visitante durante a gestão do saudoso professor emérito Edwaldo Machado Cafezeiro. O professor Edwaldo, carinhosamente chamado por Café, era ex-diretor da FL, cargo que assumiu em 1986. Café tinha uma visão agregadora da sociedade e estimulava a inclusão de grupos diversos na FL. Em 1987, a professora Lucinda entrou em contato com o professor Café e ele logo se interessou pela pesquisa, em linguística da Libras, iniciada pela professora no final da década de 1970.

O pioneirismo da professora Lucinda trazia um novo vigor para a academia, e inspirou novas ideias e criações, especialmente pela novidade que ela trazia, em termos de modalidade de língua gestual visual, totalmente distinta das orais auditivas. Ela estimulou a reflexão sobre o funcionamento da capacidade universal da linguagem humana. Evidenciou que princípios observados nas línguas orais são expressos de formas sensivelmente diferente pelas línguas de sinais, assinalando que as diferenças entre elas estão diretamente relacionadas à modalidade de língua.

A cada palestra ministrada com a projeção de fitas de vídeos contendo dados da Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros - LSCB e da Língua de Sinais Kaapor Brasileira - LSKB, a professora Lucinda pontuava diferenças e similaridades entre as duas línguas. Desta forma, sua exposição cativava o interesse de colegas para seu objeto de pesquisa. Portanto, não faltou incentivo para que ela se efetivasse na UFRJ, o que aconteceu através de concurso para o Departamento de Linguística e Filologia, em 1987. Foi neste Departamento que ela escreveu definitivamente a sua história como a primeira especialista sobre língua de sinais no Brasil.

No entanto, neste caminho, nem tudo fluiu facilmente, pois ao provar para a academia o *status* linguístico das línguas de sinais, um efeito em cascada recaía sobre questões não só da linguagem humana, mas principalmente sobre metodologias de ensino, conceitos sobre aquisição linguística (primeira e segunda línguas) e necessidades psicocognitivas das pessoas surdas.

Paralelamente ao trabalho na academia, a professora realizava encontros com pessoas na comunidade surda para conscientização sobre o *status* linguístico de sua língua, no sentido de buscar com elas o desenvolvimento de métodos de

SUMÁRIO

SUMÁRIO

ensino para os ouvintes. Desses encontros, informantes[2] surdos passaram a integrar, voluntariamente, o grupo de pesquisa no Laboratório Linguagem e Surdez coordenado por ela. A professora passou a ser reconhecida, no âmbito internacional, fazendo intercâmbio de conhecimentos com pesquisadores de diversos países, apresentando e publicando trabalhos nos Estados Unidos da América, Argentina, Itália, França, Uruguai, Finlândia e Alemanha.

O mesmo aconteceu, no Brasil, com a professora atuando em São Paulo, Rio de Janeiro e Pernambuco. Destacamos a criação e liderança, por ela, do Grupo de Estudos sobre Linguagem, Educação e Surdez (GELES), em 1979 na UNICAMP.

GRUPO DE TRABALHO LINGUAGEM E SURDEZ (GTLS) DA ANPOLL E II CONGRESSO DE BILINGUISMO (1993)

A criação do GTLS na ANPOLL, em 1988, foi um marco para a mudança histórica da Educação de Surdos no Brasil, com a coordenação da professora Lucinda Ferreira.

A primeira participação efetiva do GTLS foi no IV Encontro Nacional da ANPOLL, realizado em julho de 1989, na cidade de São Paulo. As atividades do GTLS, sob a forma de mesas-redondas, palestras e comunicações, versaram principalmente sobre a gramática (fonologia, morfossintaxe e semântica, da então LSCB). Entretanto, também foram apresentados e discutidos dois trabalhos de sociolinguística (variação e empréstimos) e um de escrita relacionados com a LSCB.

Um dos objetivos do grupo era explicitar a estrutura da LSCB para documentação e elaboração de material didático. As pesquisas apresentadas situavam-se em áreas diversas da Linguística, tendo como ponto em comum o fenômeno linguagem para o surdo.

O vínculo da Faculdade de Letras ficava cada vez mais estreito não só com a Federação Nacional de Integração e Educação de Surdos - FENEIS e com o Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, como também com pesquisadores de diversos países, que durante a realização do I Congresso Internacional sobre

2 O termo informante foi usado por algum tempo, de forma generalizada, referindo-se aos surdos que participavam das pesquisas fornecendo dados linguísticos de sua língua de sinais e/ou da escrita da língua oral. Com o passar do tempo, alguns surdos começaram, de fato, a colaborar com as reflexões linguísticas dos projetos de pesquisa e, então, passaram a ser denominados colaboradores. Por fim, com a qualificação e formação dos surdos, estes passaram a ser pesquisadores, desenvolvendo seus próprios projetos de pesquisa.

Educación Bilingue (Lengua Oral/Lengua de Señas) para Sordos, realizado em 1992, em Buenos Aires, a professora Lucinda se comprometeu a realizar a segunda edição desse congresso, no Brasil.

O II Congresso Latino-Americano de Bilinguismo (língua oral/língua de sinais) para Surdos foi realizado no período de 12 a 17 de setembro de 1993, no Hotel Copa D'Or, no Rio de Janeiro. O objetivo principal desse Congresso foi propiciar a divulgação de trabalhos e a integração de especialistas da área de Linguagem e Surdez da América Latina. Tinha como foco colocar pesquisadores latino-americanos em contato com especialistas da Europa e dos Estados Unidos, com a finalidade de impulsionar o desenvolvimento da pesquisa sobre Línguas de Sinais e Educação de Surdos.

O Congresso foi um marco divisor na história da educação de/para Surdos, provocando uma mudança no paradigma da educação oralista, que privilegiava somente a língua oral, no processo de ensino/aprendizagem dos surdos. Foi um espaço para temas variados como Bilinguismo e Educação de Surdos; Ensino/aprendizagem de Língua Oral (Alfabetização, Leitura/Escrita, Fonoaudiologia); Cultura Surda; Neurolinguística e Surdez; Psicolinguística e Surdez e muito mais. Esse evento contou com o lançamento de dois livros, "Vendo Vozes" e "Integração Social e Educação de Surdos", além de conferências, minicursos e mesas-redondas.

Para concluir este breve relato da relevância dos trabalhos da professora Lucinda, fazemos referência à sua contribuição para a criação do Curso de Fonoaudiologia da Faculdade de Medicina da UFRJ e para a primeira vaga de professor auxiliar de Libras na UFRJ, em 1997.

QUANDO OS NOSSOS CAMINHOS SE ENCONTRAM

Em 1989, eu já trabalhava na FL e fui selecionada para o Mestrado. Logo depois, recebi o convite da professora Lucinda para participar do seu grupo de pesquisa. Passei a assessorá-la, então, no cargo de Diretora-Adjunta de Apoio Acadêmico da FL.

O período de 1989 a 1997 foi caracterizado por anos de grande efervescência na aquisição de conhecimento na área da Linguagem e Surdez, uma área que era,

SUMÁRIO

SUMÁRIO

para mim, totalmente desconhecida. Atuei efetivamente na Comissão Organizadora do II Congresso Latino-americano de Bilinguismo citado anteriormente.

A professora Lucinda me orientou na pesquisa de Mestrado, defendida na FL/UFRJ, em 1994, com o tema Coesão e Coerência em Escrita de Surdos, que analisou a escrita, em português, de adultos surdos, limitando-se ao gênero carta pessoal.

Essa dissertação assumiu que a Libras é uma língua natural que propicia o desenvolvimento cognitivo e psicológico necessários ao crescimento global e à realização pessoal do surdo brasileiro.

Em abril de 1996, fui aprovada e nomeada docente do Departamento de Linguística e Filologia da UFRJ para ministrar aulas das disciplinas de Linguística para os cursos da FL e para o curso de Fonoaudiologia, principalmente a disciplina de Linguagem e Surdez. No mesmo ano, fui aprovada para dar início ao doutorado no Programa de Pós-Graduação em Linguística, na UFRJ.

No ano seguinte, 1997, a professora Lucinda se afastou para um Pós-Doutorado, no *Max Planck Institute for Psycholinguistics*, MPI, Holanda quando retornou ao Brasil, não reassumiu mais as suas funções no grupo de pesquisa. Segui, então, o doutorado com a orientação de outra docente pioneira nos estudos da gramática, a professora emérita Miriam Lemle. Miriam muito se dedicou a empreitada se aproximando da comunidade surda com trocas profícuas em que os surdos apresentavam a Libras e Miriam apresentava o português escrito.

Além do desafio de aprender a Língua de Sinais do Brasil, eu tinha a tarefa não menos simples que era fazer o levantamento e a seleção dos dados linguísticos para a minha futura pesquisa de doutorado. Naquela época, não existia a facilidade tecnológica que, hoje em dia, está disponível em um simples celular. Encontrar registros da Libras era raríssimo. Sem mencionar o fato de que registrar dados linguísticos da Libras era muito custoso, pois exigia equipamento de filmagem caro, e a filmagem demandava conhecimento técnico.

Como forma de minorar as dificuldades de uma orientadora que não era especialista em Libras, Miriam sugeriu que eu passasse um período no Rio Grande do Sul em contato com a hoje professora Ronice Müller de Quadros. Conheci Ronice no Rio de Janeiro enquanto veio encontrar com a professora Lucinda, sua coorientadora. Desse contato renovado nasceu uma coorientação que muito

enriqueceu minha pesquisa. As duas pesquisadoras atuavam no mesmo GT da ANPOLL, o GT de Estudos da Gramática.

Em 2002, defendi a tese de Doutorado intitulada "Estudos de Línguas de Sinais: um contexto para a análise da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)", orientada pelas professoras Miriam Lemle e Ronice Quadros. A tese apresentou uma revisão dos estudos sobre línguas de sinais com o principal objetivo de reunir várias questões teóricas e criar contextos para a análise da Língua Brasileira de Sinais.

No nível fonológico, a tese capturou a trajetória na evolução dos estudos linguísticos sobre as línguas de sinais que, de alguma forma, acompanhou o desenvolvimento da teoria fonológica, passando de uma abordagem meramente linear para uma abordagem auto-segmental. No nível morfossintático, a tese descreveu uma gramática que usa a dimensão do espaço em frente do corpo do sinalizador para formar sinais e construções. Foram identificadas propriedades distintivas na estrutura morfológica das línguas de sinais, bem como as diferenças nas propriedades combinatórias em relação às línguas orais. Observou-se que o uso do movimento tem a função de fornecer informação sobre o relacionamento dos verbos com seus argumentos, tais como a noção de pessoa e número. O papel do rosto e do corpo foram considerados nos diferentes tipos de sentença. Alguns sistemas de transcrição foram discutidos; além disso, a tese adotou o desenvolvimento de um sistema de escrita das línguas de sinais e formas de criar novos elementos no léxico.

O LABORATÓRIO DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO EM LIBRAS - LAPEL

O LAPEL foi aprovado no âmbito do Programa Incluir, da Secretária de Educação Especial e da Secretária de Educação Superior do Ministério da Educação, através de chamada de edital para processo seletivo, em 2006.

No ano de 2007, o Programa Incluir abriu nova seleção para proposições de criação de Núcleos de Inclusão nas universidades brasileiras. Sabedora da existência de outros projetos isolados, na UFRJ, que promoviam a acessibilidade de pessoas com algum tipo de necessidade especial, elaboramos, em conjunto com a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação - PR1/UFRJ a proposta de criação do Núcleo Interdisciplinar de Acessibilidade - NIA, do qual, o LAPEL fez parte integrante,

SUMÁRIO

SUMÁRIO

sendo aprovado no processo de seleção do Edital 03 de 26 de abril de 2007, publicado no Diário Oficial da União de 06 de junho de 2007.

Observando que na universidade não havia alunos surdos nos cursos de graduação, comecei a adotar ações para que esse quadro fosse revertido através de parcerias em conjunto com a Direção da FL, com o LAPEL, com o NIA, alguns professores do Departamento de Linguística e Filologia, do Departamento de Letras Clássicas, Departamento de Letras Neolatinas e do Departamento de Ciências da Literatura.

Naquele momento, sentia que era possível dar o primeiro passo, rumo a inserção efetiva de alunos surdos na UFRJ. Desta maneira, propus a criação de um novo curso de Pós-Graduação, *Lato Sensu*.

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*, ESPECIALIZAÇÃO EM LINGUÍSTICA, ENSINO, TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO

Criado em 2011, o curso de pós-graduação "Libras: ensino, tradução e interpretação" nasceu de uma necessidade imperiosa, no sentido de criarmos condições para um novo campo de trabalhadores da área educacional envolvendo alunos e professores surdos. Digo isto, porque este curso é fruto do Decreto nº 5.626/2005, que dispõe sobre o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e estabelece que os sistemas educacionais devem garantir a inclusão do ensino de LIBRAS em todos os cursos de formação de professores; considerando a necessidade de promover a eliminação das barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações que impedem ou dificultam o acesso das pessoas com deficiência à educação, em cumprimento à legislação vigente. Então, a qualificação de professores de Libras e dos tradutores-intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, na UFRJ, começou pelo nosso curso de pós-graduação. Assim, pudemos conferir certificação em Letras para os surdos e ouvintes que já atuavam, de uma maneira ou de outra, como professores e/ou tradutores e intérpretes de Libras. Com o curso dando certo, com o apoio da Direção e da Reitoria no pagamento de intérpretes, fincamos mais a base para a proposição dos cursos de graduação.

SUMÁRIO

PLANO NACIONAL DOS DIREITOS DAPESSOA COM CEFICIÊNCIA - VIVER SEM LIMITE

Com o lançamento do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, via Decreto 7.612 de 17 de novembro de 2011, o Governo Federal ressalta o compromisso do Brasil com as prerrogativas da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU, ratificada pelo nosso país com equivalência de emenda constitucional.

Em 14 de julho de 2012, o Ofício 05/2012-GAB/SESu/MEC (Gabinete da Secretaria de Educação Superior) foi enviado aos Magníficos Reitores das Universidades Federais, declarando que o Ministério da Educação "apoia a formação inicial de profissionais para o ensino, a tradução e interpretação da Língua Brasileira de Sinais - Libras, no âmbito do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite". O referido solicita a manifestação das universidades quanto ao interesse em um ou mais dos seguintes cursos:

- Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras Libras/Língua Portuguesa.
- Habilitação em Libras aos portadores de diploma em Letras ou Pedagogia.
- Pós-Graduação *lato sensu*, abordando o ensino de Libras e de Língua Portuguesa, na perspectiva da educação bilíngue.

Em resposta ao ofício do Gabinete da Secretaria de Educação Superior, auxiliei a Direção da Faculdade de Letras a produzir um documento informando ao Reitor sobre o interesse da Faculdade em promover ações para a formação e profissionais para o ensino, tradução da Língua Brasileira de Sinais - Libras, no âmbito do Plano Nacional dos Direitos de Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite; ressaltando que, desde março de 2011, a Faculdade de Letras já vinha oferecendo o Curso de Pós-Graduação, na perspectiva da educação bilíngue.

A universidade manifestou o interesse de ofertar Cursos em Letras-Libras (Licenciatura e Bacharelado), para os quais já tinha aprovação, através do processo de número 2379.052202/2011-64, no âmbito da Faculdade de Letras e do Conselho do Centro de Letras e Artes. Naquele momento, o processo estava sob apreciação do Conselho de Ensino de Graduação. Ao final da resposta ao ofício, foi relatado que, para a implantação dos Cursos de Letras-Libras, a UFRJ necessitaria do apoio do MEC/SEsu/SECADI no sentido de disponibilizar recursos humanos e materiais para o planejamento e gestão dos novos cursos.

SUMÁRIO

CRIAÇÃO DO DEPARTAMENTO DOS CURSOS DE LETRAS-LIBRAS (LICENCIATURA E BACHARELADO)

Como foi dito na sessão anterior, o início da solicitação de criação do Departamento e dos Cursos de Letras-Libras foi protocolado através de Processo de 2011, com aprovação na Congregação da Faculdade de Letras no dia 27/09/2011 e pelo Conselho de Coordenação do Centro de Letras e Artes no dia 20/10/2011. No entanto, ao longo de sua tramitação, houve a necessidade de desmembrar o processo original em quatro processos, para a facilitação das análises pelas instâncias competentes e, ao mesmo tempo, cumprir exigências antes de ir para o órgão máximo de deliberação da universidade, o Conselho Universitário - CONSUNI.

No dia 24 de outubro de 2013, através dos processos desmembrados e oriundos do original, autuados sob os números 23079.057003/2013-87-CLA/FL, 230.7905700/2013-00-CLA/FL, 23079.057006/2013-75-CLA/FL e 23069.056994/2013-08-CLA/FL, em sessão do Conselho Universitário, foram aprovadas por unanimidade, respectivamente, as seguintes criações: (a) Curso Letras-Libras: Tradução e Interpretação (Bacharelado); (b) Curso de Licenciatura em Letras-Libras; (c) Curso de Licenciatura em Letras-Libras - Turma Especial PARFOR[3] e (d) Departamento de Letras-Libras.

A criação do oitavo Departamento na Faculdade de Letras foi absolutamente necessária para abrigar os dois novos cursos, com características distintas e com demandas peculiares ao mundo que envolve alunos e professores surdos, tradutores e intérpretes e principalmente a Língua Brasileira de Sinais - Libras, que sobrevivia no seio da Comunidade Surda e era desconhecida, ainda, por alguns segmentos do mundo da academia. Com relação à criação do Departamento, o CONSUNI baixou a Resolução 12/2013, necessária para alterar o Regimento da Faculdade de Letras para a inclusão do oitavo Departamento.

Cabe ressaltar que os cursos tiveram início no primeiro semestre de 2014 e o tempo para toda a implementação de Editais para Concurso Público e nomeação dos novos docentes era exíguo. Foi necessário empreender um trabalho hercúleo para que pudéssemos receber nossas primeiras turmas dos Cursos de Letras-Libras.

3 O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR é conduzido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes),

Conforme sinalizado em 19 de setembro, através do Memorando número 163 da Pró-Reitoria de Graduação, obtivemos o quantitativo inicial de 12 (doze) vagas docentes referentes à implantação dos cursos em 2014-1 e mais 02 (duas) vagas para nomeação em 2015. Também tivemos recursos financeiros que começaram a ser descentralizados em 2015 e 2016 para aquisição de equipamentos. No entanto, parte da verba foi objeto de celebração do Convênio 10.15 (SICONV 821080/2015) com a Fundação Universitária José Bonifácio - FUJB. O projeto para este convênio foi a Implantação dos Laboratórios dos cursos Letras-Libras (licenciatura e bacharelado).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo relatou a trajetória percorrida através de pelo menos quatro décadas para criar massa crítica sobre o status linguístico das línguas de sinais no Brasil e provocar o desencadeamento de ações conjuntas da academia com a Comunidade Surda. A partir desse encontro entre surdos nas pesquisas e com surdos em suas instituições, como a FENEIS e suas associações, é que foi possível criar subsídios para servir de fundamentação aos órgãos competentes para uma mudança de paradigma na educação de surdos. Reconhecer que a Educação Bilíngue para os surdos é o melhor caminho para o desenvolvimento das pessoas surdas é aceitar sua língua de sinais como sua primeira língua e a língua oral, sua segunda. Assim, a Faculdade de Letras da UFRJ se antecipou à legislação e adotou ações que puderam dar acessibilidade à formação superior. Mais do que pelo viés da legislação, foi pelo viés da pesquisa acadêmica que traçamos os caminhos que nos guiaram até a criação do Departamento e dos Cursos de Letras-Libras.

REFERÊNCIAS

Aprovação da Criação do Departamento e dos Cursos de Letras-LIBRAS, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pelo Conselho Universitário, no dia 24 de outubro de 2013 e publicado no Boletim nº45, de 07 de novembro de 2013.

Decreto nº5.626 de dezembro de 2005. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842- publicacao original-39399-pe.html. Acesso em 22 mar. 2024.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

FARIA, Carla Valéria; SANTOS, Deize V. dos. **Aspectos da Conversação em LIBRAS: estratégias de tomada de turno**. *In:* Anais do VI Seminário da Associação de Estudo da Linguagem do Rio de Janeiro - ASSEL/Rio, p. Rio de Janeiro, 1996.

FERREIRA BRITO, Lucinda e LANGEVIN, Remy. **Sistema Ferreira Brito-Langevin de Transcrição de Sinais**. *In:* BRITO, Lucinda F. Por uma gramática de Línguas de Sinais. Rio de Janeiro. Babel, 1995.

FERREIRA BRITO, Lucinda e LANGEVIN, Remy. **Negação em uma língua brasileira de sinais**. Delta. v. 10, n.2: 309-327. PUCSP. São Paulo. 1994.

FERREEIRA BRITO, Lucinda e LANGEVIN, Remy. **The Sublexical Structure of a Sign Language**. *In:* Mathématique, informatique et sciences humaines. 32 e année, n. 125, p.17- 40. Paris, 1994.

FERREIRA BRITO, Lucinda e SANTOS, Deize V. dos. **Resgatando dos Surdos da Marginalização**. *In:* Terceira Margem. O Centro e as Margens. Outros Ensaios. Revista da Pós-Gradução em Letras da UFRJ. Ano II, n° 2, p. 72-76. 1994.

FERREIRA BRITO, Lucinda. **Integração Social e Educação de Surdos**. Babel Editora. Rio de Janeiro, 1993.

FERREIRA BRITO, Lucinda e SANTOS, Deize V. dos. **A Importância das Línguas de Sinais para Aquisição da Escrita pelos Surdos**. *In:* Anais do VII Encontro Nacional da ANPOLL. v. 2. 1993.

FERREIRA BRITO, Lucinda. (org.), **Revista do Grupo de Estudos sobre a Linguagem, Educação e Surdez - GELES. nº 6** - Editora Babel.1992.

FERREIRA BRITO, Lucinda. (org.), **Boletim Informativo do Grupo de Estudos sobre a Linguagem, Educação e Surdez - GELES. n° 4**. UFRJ, Rio de Janeiro.1990.

FERREIRA BRITO, Lucinda. (org.), **Boletim Informativo do Grupo de Estudos sobre a Linguagem, Educação e Surdez - GELES. nº 5**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 1990.

FERREIRA BRITO, Lucinda. **Uma abordagem fonológica dos sinais da LSCB**. *In:* Espaço: Informativo Técnico-Científico do INES, Rio de Janeiro, v. 1, nº 1, p. 20-43, 1990.

FERREIRA BRITO, Lucinda. (org.), **Boletim Informativo do Grupo de Estudos sobre a Linguagem, Educação e Surdez - GELES. n° 3**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 1988.

FERREIRA BRITO, Lucinda. (org.), **Boletim Informativo do Grupo de Estudos sobre a Linguagem, Educação e Surdez - GELES. n° 2**. Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. 1986.

FERREIRA BRITO. Lucinda; FELIPE, Tanya Amara; e SIQUEIRA, SIQUEIRA, Elizabeth Angélica. (orgs,), **Boletim Informativo do Grupo de Estudos sobre a Linguagem, Educação e Surdez - GELES, n° 1**. Universidade Federal de Pernambuco.1985.

FERREIRA BRITO, Lucinda. **Similarities And Differences In Two Brazilian Sign Languages**. SIGN LANGUAGE STUDY, SILVER SPRING, USA, v. 42, p. 45-56, 1984.

FERREIRA BRITO, Lucinda. **Língua Brasileira de Sinais.** Brasília: MEC, 1979.

Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm Acesso em: 22 mar. 2024.

Lei nº10.436 de 24 de abril de 2002. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm Acesso em: 22 mar. 2024.

Programa Incluir. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/programa-incluir. Acesso em: 22 mar. 2024.

Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor/parfor. Acesso em: 22 mar. 2024.

Programa Viver sem Limite. Disponível em: chrome extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gov.br/turismo/pt-br/centrais-de-conteudo-/publicacoes/turismo-acessivel/Cartilha_Plano_Viver_sem_Limite.pdf. Acesso em: 22 mar. 2024.

Resolução 12/2013, do Conselho Universitário da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Cria o Departamento de Letras-LIBRAS e altera o Regimento da Faculdade de Letras. (Publicada no Boletim UFRJ nº 45, de 07/11/2013) Disponível em: https://consuni.ufrj.br/images/Resolucoes/Res_12-2013.pdf Acesso em 22 mar. 2024

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes. 1** ed. Editora Companhia das Letras.São Paulo, 1998.

SANTOS, Deize V. dos. **Coesão e Coerência em Escrita de Surdos**. Dissertação (Mestrado em Linguística) . Universidade Federal do Rio de Janeiro.1994.

SANTOS, Deize V. dos. **Estudos de Línguas de Sinais: um contexto para a análise da Língua Brasileira de Sinais (Libras)**. (Tese de Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2002.

SUMÁRIO

II

Roberto de Freitas Jr
Ruan Sousa Diniz
Clarissa Luna Borges Fonseca Guerretta

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS E SEUS REFLEXOS NO ACESSO AOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM LETRAS-LIBRAS DA UFRJ

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-137-6.2

SUMÁRIO

RESUMO:

Este capítulo realiza uma leitura crítica acerca dos requisitos formais para entrada discente nos cursos de bacharelado e licenciatura em Letras-Libras da UFRJ. Ao longo dos últimos dez anos, o escopo dos vestibulares realizados para tais graduações apresentou enfoques diversos. A depender do perfil avaliativo em vigência, percebemos que os diferentes tipos de acesso podem ter gerado impactos no interesse/ingresso de candidatos, em particular, candidatos Surdos. O capítulo, portanto, descreve os diferentes processos de acesso aplicados ao longo dos anos de existência dos cursos, na tentativa de verificar a relação entre o ingresso de candidatos e o escopo avaliativo em voga. A motivação para esta investigação deu-se pela percepção empírica de que, a depender do tipo de avaliação e perfil linguístico dos candidatos, a adesão de interessados poderia ser diferenciada. Em suma, o objetivo do capítulo é trazer uma reflexão sobre se os requisitos de entrada implicam impacto na inclusão e acessibilidade dos alunos nos cursos de graduação em Letras-Libras e discutir como tais pontos se conciliam com a discussão maior acerca do acesso ao ensino de graduação para grupos social e historicamente minorizados.

Palavras-chave: Acesso. Inclusão. Letras-Libras.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Não é de hoje que a educação de grupos minorizados, como as Comunidades Surdas, vem sendo debatida no Brasil e no mundo. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração de Salamanca (1994), a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em 2006, são alguns dos documentos internacionais que respaldam essa temática. No Brasil, a Lei de Acessibilidade nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, a Lei de Libras nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, a Lei Brasileira de Inclusão, nº. 13.146, de 06 de julho de 2015 e, mais recentemente, a Lei 14.191, de 03 de agosto de 2021, são alguns dos instrumentos legais em prol da educação de grupos minorizados.

Ao mesmo tempo, o aparato supracitado e as diretrizes do Plano Viver Sem Limites (2011) construíram caminhos para, entre outros feitos, o acesso equânime de pessoas surdas aos diversos níveis e modalidades de ensino, para o reconhecimento oficial da Libras como meio de comunicação e para a responsabilidade dos órgãos públicos em equipar as instituições de formação para o campo da surdez e da Libras.

As políticas de inclusão, linguísticas e sociais, nem sempre, porém, alcançam o que realmente se almeja, ao menos potencialmente (Rezende-Curione, 2014; Campelo e Rezende, 2014). Infelizmente, o quadro brasileiro corrente da educação de Surdos não é muito animador nos diferentes níveis educacionais. Apesar dos consideráveis avanços no contexto educacional, uma breve avaliação da performance de muitos alunos Surdos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) revela o quanto as Comunidades Surdas ainda necessitam de atenção por parte dos responsáveis pela organização da educação bilíngue/inclusiva no Brasil (Lima, 2012; Martins e Lacerda, 2015; Junqueira e Lacerda, 2019).

Os cursos de graduação em licenciatura e bacharelado em Letras-Libras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) tiveram início no primeiro semestre de 2014, com o objetivo de oferecer conhecimento especializado para futuros profissionais Surdos e ouvintes atuarem como professores de Libras e como tradutores e intérpretes do par linguístico português-Libras. Este capítulo realiza uma leitura crítica acerca dos requisitos formais (descritos ao longo do trabalho) de entrada discente nesses cursos. Sendo a Libras a primeira língua das Comunidades Surdas no Brasil, surge a seguinte indagação: em que medida a língua deve ser um fator determinante no ingresso dos estudantes surdos?

SUMÁRIO

Sem dúvida, alcançar o equilíbrio entre o uso da Libras e do português escrito, tanto em forma quanto em conteúdo, seja para o acesso ou para a permanência do aprendiz no ensino superior, será sempre um desafio. Para além de discussões populistas e, em geral, superficiais e tendenciosas sobre o ponto, almejamos apenas refletir sobre a questão em prol de uma colaboração minimamente consistente para a evolução da educação de Surdos na UFRJ e no Brasil.

Em termos gerais, ao longo dos dez anos, o escopo dos vestibulares até então realizados para os cursos de Letras-Libras, apresenta vieses com enfoques diversos, ora voltados para aspectos conteudistas típicos de um vestibular tradicional, ora para a proficiência em Libras, ora para o português escrito ou para ambas as línguas. A depender do perfil avaliativo em vigência, percebemos que os diferentes tipos de acesso podem ter gerado impactos no interesse/ingresso de candidatos às referidas graduações, em particular, candidatos Surdos.

Para abordar as questões citadas, o capítulo, portanto, descreve os diferentes processos de acesso aplicados ao longo dos dez anos de existência desses cursos, na tentativa de verificar a relação entre o ingresso de candidatos e o escopo avaliativo em voga. A motivação para tal investigação deu-se inicialmente pela percepção empírica dos pesquisadores sobre o fato de, a depender do tipo de avaliação e, por consequência, perfil linguístico dos candidatos, a adesão de interessados nos cursos de Letras-Libras poderia ser diferenciada.

Em suma, o objetivo primordial do capítulo é trazer uma reflexão sobre se os requisitos de entrada implicam impacto na inclusão e acessibilidade dos alunos nos cursos de graduação em Letras-Libras e discutir como tais pontos se conciliam com a discussão maior acerca do acesso ao ensino de graduação para grupos social e historicamente minorizados.

AS REALIDADES SOCIOLINGUÍSTICAS DAS COMUNIDADES SURDAS NO BRASIL

Uma breve investigação sobre o perfil linguístico dos Surdos no Brasil permite a observação de que apenas alguns usam exclusivamente Libras para comunicação como língua de aquisição, e de que apenas alguns são bilíngues, apresentando diferentes graus de proficiência em Libras, em português escrito e/ou falado, ou mesmo em outras línguas estrangeiras. Devido às limitações

econômicas e sociais em geral, nesses casos, a fluência e a proficiência em cada idioma podem variar muito, a depender de fatores como idade de aquisição, escolaridade, conhecimento de mundo e assim por diante. (Duarte, 2013; Fernandes e Moreira, 2009; Lima, 2018).

Também não será difícil perceber que, infelizmente, há um grande número de Surdos que não têm acesso a nenhum tipo de variante da Libras, simplesmente, porque são significativamente marginalizados, permanecendo, em geral, em suas casas e sendo privados do convívio social. O surgimento de línguas de sinais caseiras e outros sistemas familiares de comunicação são comuns nesses cenários, tornando-as o veículo de comunicação entre os habitantes do espaço social do Surdo, muitas vezes, em interação social restrita.

Outra realidade linguística muito comum das Comunidades Surdas brasileiras refere-se ao grupo de pessoas que de fato adquire a língua portuguesa como L1, seja por contato com a família e/ou pela intervenção clínica. Embora possamos definir dificuldades quanto a esse tipo de aquisição, dadas as limitações advindas dos canais de produção e percepção linguísticos desses indivíduos para aquisição de uma língua oral, muitos Surdos adquirem o português oral (Toffolo *et al.*, 2017) ou ao menos conseguem compreender e/ou serem compreendidos através de estratégias relacionadas à leitura labial. Obviamente, de alguma maneira, esse perfil linguístico está associado a um maior grau de inserção social e possibilidades de trânsito interacional verbal, quando comparado à situação de emergência de línguas caseiras.

O que os pontos até aqui levantados demonstram é que o uso da Libras pelas Comunidades Surdas brasileiras não acontece de forma uniforme. O acesso à Libras ocorre de formas muito distintas dentro da Comunidade. Algumas pessoas apenas têm acesso à língua anos após o período ideal de aquisição, na infância, o que pode prejudicar sua fluência/proficiência mais à frente. Outros têm a oportunidade de aprendê-la nos anos mais tenros da vida, seja em casa, nas escolas bilíngues ou classes bilíngues em escolas regulares. Muitos só terão acesso à língua na idade escolar e/ou adulta.

Ainda, a heterogeneidade dos perfis linguísticos dos Surdos brasileiros torna-se mais complexa quando pensamos no impacto que o acesso ao português pode ter na representação cognitivo-gramatical dessas pessoas. O contato linguístico costuma provocar profundas diferenças na sinalização desses indivíduos, dependendo de questões como a língua de aquisição – o português e/ou a Libras –, o grau de letramento e escolarização, o perfil linguístico da família

SUMÁRIO

SUMÁRIO

etc.. O contato mais significativo com o português escrito e/ou oral trará, ainda, maior facilidade na representação escrita do idioma ou mesmo ao utilizá-lo na sua modalidade oral (Quadros, 1997; Freitas Jr. e Nascimento, 2020; Freitas Jr., Soares e Nascimento, 2020). Destaca-se que as diferenças na representação gramatical e os efeitos do contato linguístico, por exemplo, são observados em qualquer indivíduo e não só nos surdos.

O papel da escolarização faz também enorme diferença na discussão sobre a variedade de perfis linguísticos dos Surdos brasileiros. O acesso à escola no Brasil é universalmente garantido por lei, porém nem sempre ocorre de fato diante das adversidades que os diferentes segmentos sociais desta nação enfrentam. No caso da população Surda, a questão torna-se ainda mais complexa, por uma série de motivos geralmente relacionados à falta de informação familiar, falta de condições financeiras, de recursos ou mesmo ao constrangimento injustificado pela exposição das crianças, devido à sua condição de surdez. Algumas dessas barreiras também podem incluir problemas como materiais didáticos inadequados ao ensino bilíngue em Libras e português escrito, bem como a falta de metodologias adaptadas e professores capacitados para ensinar essa língua de sinais e o português como L2 (Ladd, 2003; Lane, 1997; Luz, 2013).

Um ponto crucial que emerge no contexto do acesso escolar dos Surdos no Brasil retoma nossa discussão sobre o perfil linguístico primário desses indivíduos. Que línguas eles usam ao chegar ao ambiente escolar? Uma língua de sinais caseira? A Libras? O português? Levando em consideração o fato inevitável de que, em geral, a língua da escola é o português, muitos Surdos brasileiros encontram uma barreira inicial significativa para sua inserção no contexto escolar (Luccas, Chiari e Goulart, 2012).

Mesmo se o Surdo tiver oportunidade de ter a Libras como língua de instrução, ele enfrentará anos de estudos via português ou voltados para o ensino de sua norma padrão. Tal fato revela uma série de equívocos, a começar pela negligência (ou invisibilização) da L1 do Surdo, ao menos politicamente falando, a Libras. É imprescindível que a educação bilíngue em Libras e português escrito seja garantida desde os primeiros anos de vida dos Surdos, para que eles possam desenvolver plenamente as habilidades linguísticas e cognitivas em sua língua materna e também na L2.

A experiência escolar não verdadeiramente voltada para uma educação inclusiva e de qualidade para Surdos faz com que tais alunos muitas vezes não apresentem compatibilidade relativa ao nível de conhecimento educacional formal

SUMÁRIO

dos ouvintes. Em outras palavras, a proposta de inclusão supostamente garantida pela Lei de Libras ainda não se sustenta plenamente, devido a uma gama de questões relacionadas à garantia de sua aplicação e que precisam ser enfrentadas pelas esferas públicas e privadas brasileiras. O acesso ao ensino superior gratuito é um desses espaços a serem observados com critério.

UM BREVE HISTÓRICO SOBRE OS PROCESSOS AVALIATIVOS PARA O INGRESSO NOS CURSOS DE LETRAS-LIBRAS DA UFRJ

Como já descrito, este capítulo tem como objetivo discutir a relação entre os diferentes modelos de acesso e a admissão de candidatos Surdos e ouvintes aos cursos de graduação de Letras-Libras da UFRJ ao longo dos dez primeiros anos de existência desses cursos. Para tal, aborda os perfis linguísticos desses alunos e reflete sobre os diferentes modelos de avaliação que podem resultar em maior ou menor adesão de candidatos: uma relação que pode espelhar como a realidade linguística e educacional pode motivar ou afugentar interessados nos cursos citados.

Com a consolidação de políticas públicas voltadas para pessoas com deficiência, a UFRJ vem adotando medidas para a inclusão e a acessibilidade desse público. A criação dos cursos de graduação em Letras-Libras da UFRJ (2014) e o ENEM em Libras (movimento iniciado em 2017 pelo INEP) são fruto dos movimentos sociais das Comunidades Surdas, o que tem exigido adequações diversas por parte das instituições, como a UFRJ.

Outra possibilidade de avaliação a ser escolhida como forma de acesso pela UFRJ é o chamado THE (Teste de Verificação de Habilidade Específica) - também chamado de TCE (Teste de Conhecimento Específico) -, que visa avaliar o nível de proficiência em Libras do candidato e o domínio de conteúdos relativos à área de ingresso. Essas modalidades podem ser aplicadas em combinação, ou não, com o ENEM. Exames de orientação conteudista independentes do ENEM, a depender de aprovação institucional, também podem ser uma alternativa e já foram, de fato, realizados ao longo desses anos.

SUMÁRIO

A aplicação de políticas públicas de inclusão de alunos Surdos na UFRJ é, no entanto, desde o início, atravessada por diversos fatores. Um dos desafios diz respeito aos modelos de avaliação utilizados para o acesso aos cursos de Letras-Libras, para os quais, anualmente, são oferecidas 60 vagas, sendo 30 para a licenciatura e 30 para o bacharelado. A única exceção foi o ano de 2014, primeira oferta do curso, para a qual foram disponibilizadas 40 vagas, sendo 20 para o bacharelado e 20 para a licenciatura. O aumento no número de vagas de 40 para 60 pode ser justificado pela quantidade de inscritos nos processos seletivos. A saber, entre os anos de 2014 e 2017, a quantidade de inscritos, respectivamente, foi: 302, 258, 276, 271.

A questão se coloca na medida em que os modelos de acesso devem observar o perfil linguístico dos candidatos, além das habilidades mínimas requeridas para as demandas acadêmicas. Em breves palavras, o que se percebe ao longo dos anos de existência dos cursos é uma grande oscilação do número de candidatos interessados no acesso aos cursos de Letras-Libras, o que pode estar relacionado à formatação linguística e conteudista da avaliação de acesso. Ainda, percebe-se que a depender da escolha avaliativa em jogo, o desempenho linguístico do aluno ao longo da graduação pode ser diferenciado, seja na L1 e/ou na L2.

Neste contexto, observamos um contínuo de tensões associadas à oferta de ensino bilíngue de qualidade por um lado, e à busca da inclusão do Surdo no ensino superior público, por outro. A questão relaciona-se com os profundos impactos que o ensino formal, bilíngue ou monolíngue, desprovido de qualidade e adaptação à realidade da surdez, pode criar para a inclusão nos domínios do ensino superior, apesar das políticas e esforços especialmente desenhados para seu alcance.

Com a análise documental feita para nossa discussão, identificamos duas modalidades de avaliação para acesso aos cursos de Letras-Libras: um exame de conhecimento específico (ora denominado TCE, ora THE) e o ENEM. Os dados deste trabalho foram extraídos dos Editais 388/2013, 304/2014, 399/2015, 432/2016, 712/2017, 907/2018, 765/2019, 71/2021, 943/2021 e 842/2022, disponíveis no sítio eletrônico da Pró-Reitoria de Graduação da UFRJ.

Na sequência, resumimos como os processos seletivos e os exames de conhecimento específico ocorreram entre os anos de 2013 - para ingresso no primeiro semestre de 2014 - e 2022 - para ingresso no primeiro semestre de 2023. Em 2013, a seleção se deu por meio de THE e ENEM. Nos anos de 2014, 2015 e 2016, a seleção se deu exclusivamente por THE. Nos anos de 2017, 2018 e 2019, a seleção foi feita através de TCE e ENEM. Em 2020 e 2021, deu-se exclusivamente

SUMÁRIO

via SiSU (diante da crise sanitária causada pelo novo coronavírus) e, por fim, em 2023, o processo seletivo foi através de TCE e ENEM. Ressalta-se, ainda, que não foram considerados os ingressos via PARFOR, Reingresso Especial, Transferências Internas e Externas e outros que não os descritos ao longo deste trabalho.

Em 2014, o THE foi composto por uma parte comum aos dois cursos e outra parte específica para cada um deles. A parte comum envolvia os aspectos linguísticos da Libras, da cultura e das Comunidades Surdas. A parte específica para os candidatos à licenciatura focalizava aspectos da educação de Surdos e ensino de Libras como L1 e L2. Para os candidatos ao bacharelado, o THE abordou questões profissionais e éticas relativas ao processo de tradução e interpretação e conceitos de tradução/interpretação em suas diferentes modalidades.

A tabela abaixo resume os números relativos ao preenchimento de vagas de distribuição de Surdos e ouvintes nos dois cursos:

Tabela 1: Preenchimento de vagas entre Surdos e ouvintes em 2014

Forma de ingresso: the/enem		Surdos		Ouvintes	
Modalidade	Preenchidas	Quantidade	%	Quantidade	%
Bacharelado	20	0	0	20	100
Licenciatura	20	16	75	4	25
Total	40 (100,00%)	16 (40,00%)		25 (60,00%)	

Fonte: Elaborado pelos autores (2023), com base nos dados extraídos da PR-1 - UFRJ (2014).

Os resultados revelaram completa adesão de interessados. O curso de bacharelado foi escolhido categoricamente (100%) por ouvintes e o de licenciatura majoritariamente (75%) por Surdos.

O fato de serem cursos novos ofertados pela UFRJ pode explicar, ao menos parcialmente, o considerável interesse de candidatos. Entretanto, a avaliação aplicada como forma de acesso aos cursos de Letras-Libras pode ter também alavancado o número de interessados, já que privilegiava não apenas o aspecto conteudista típico de uma seleção de vestibular, mas também valorizava os aspectos linguísticos, profissionais e culturais dos grupos possivelmente interessados. Uma característica dos primeiros anos dos cursos foi a entrada de muitos alunos já profissionais, mas que almejavam a formação específica.

Em 2015, foi acrescentado ao THE a realização de uma redação em língua portuguesa, para ambos os cursos. No geral, os números não foram muito diferentes de um ano para o outro, em relação à entrada de alunos Surdos. Destaca-se a maior adesão de candidatos ouvintes interessados no curso de licenciatura (55,18%). Novamente, em termos globais, houve forte preenchimento do total das vagas ofertadas (95%), como pontuado na tabela a seguir.

Tabela 2: Preenchimento de vagas entre Surdos e ouvintes em 2015

Forma de ingresso: the		Surdos		Ouvintes	
Modalidade	Preenchidas	Quantidade	%	Quantidade	%
Bacharelado	28	0	0	28	100
Licenciatura	29	13	44,82	16	55,18
Total	57 (95,00%)	13 (22,80%)		44 (77,20%)	

Fonte: Elaborado pelos autores (2023), com base nos dados extraídos da PR-1 - UFRJ (2015).

Em 2016 e 2017, o THE foi composto de redação em língua portuguesa, compreensão de texto em Libras e uma avaliação de múltipla escolha, sinalizada, com conteúdos de geografia, história e matemática do ensino médio. Nesses dois anos houve reserva de 50% das vagas para candidatos Surdos ao curso de licenciatura, isto é, quinze vagas. Dois pontos se destacam no acesso dos anos em destaque, como veremos na sequência:

Tabela 3: Preenchimento de vagas entre Surdos e ouvintes em 2016

Forma de ingresso: the		Surdos		Ouvintes	
Modalidade	Preenchidas	Quantidade	%	Quantidade	%
Bacharelado	17	6	35,30	11	64,70
Licenciatura	25	14	56	11	44
Total	42 (70,00%)	20 (47,62%)		22 (52,38%)	

Fonte: Elaborado pelos autores (2023), com base nos dados extraídos da PR-1 - UFRJ (2016).

SUMÁRIO

SUMÁRIO

Tabela 4: Preenchimento de vagas entre Surdos e ouvintes em 2017

Forma de ingresso: the		Surdos		Ouvintes	
Modalidade	Preenchidas	Quantidade	%	Quantidade	%
Bacharelado	9	0	0,00	9	100,00
Licenciatura	13	4	30,77	9	69,23
Total	22 (36,67%)	4 (18,18%)		18 (81,82%)	

Fonte: Elaborado pelos autores (2023), com base nos dados extraídos da PR-1 - UFRJ (2017).

Em 2016, ocorreram as primeiras entradas de alunos Surdos no curso de bacharelado. Contudo, dos seis alunos ingressantes, apenas um permaneceu. Os demais ou migraram para a licenciatura ou trancaram a matrícula ou desistiram do curso.

Em 2017, ocorreu diminuição drástica do número total de candidatos, particularmente de Surdos (4), quando comparamos com os anos anteriores. Ao que parece, mesmo após um ano de oferta da política de cotas, a necessidade de fazer o ENEM pode ter afugentado alguns estudantes Surdos da seleção via esse tipo de prova (com foco conteudista), mesmo ela sendo ofertada na versão em Libras.

Não fica claro o motivo para que tal resultado aconteça, mas além das possíveis causas apresentadas, pode ser também que o fato de o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) ofertar o curso de graduação em Pedagogia Bilíngue (inclusive, anteriormente ao Letras-Libras da UFRJ), cuja seleção não ocorre via ENEM, pode também se revelar como opção interessante para o candidato Surdo que se sinta inseguro para prestar este tipo de avaliação. Há que se considerar, também, que em 2014, mesmo havendo necessidade de realização do ENEM no ano anterior, tratava-se da formação da primeira turma, o que sugere uma oportunidade de ingresso de uma demanda reprimida. Além disso, o número de vagas ofertadas foi menor.

Deve-se refletir, também, sobre o fator "comunicação". O tempo de divulgação do processo seletivo – sua formatação, reserva de vagas etc. – parece não ter atendido à demanda de publicação de informações sobre o exame. Ainda, questões relativas à acessibilidade do edital podem ter impactado negativamente os resultados de preenchimento de vagas. Apesar de em todos os anos os editais terem sido traduzidos, a forma como essas traduções figuravam nos sites oficiais podem ter dificultado ou impedido o acesso. Percebe-se, ainda, que há uma massiva circulação de informações (em libras, pode meio de vídeos) nas Comunidades

Surdas através das redes sociais e outros *softwares* de mensagens instantâneas. Os diferentes níveis de letramento digital também podem estar associados às barreiras de acesso à informação em sites institucionais e oficiais.

Em 2018, houve também reserva de vagas para candidatos Surdos, porém em ambas as modalidades, sendo 5 vagas (16,66%) para o bacharelado e 15 vagas (50%) para a licenciatura. Vale ressaltar que essa configuração foi para um edital específico do TCE, no qual, inclusive, a quantidade de vagas reservadas foi maior do que a prevista na legislação vigente.A tabela abaixo apresenta os resultados de inscrição:

Tabela 5: Preenchimento de vagas entre Surdos e ouvintes em 2018

Forma de ingresso: the		Surdos		Ouvintes	
Modalidade	Preenchidas	Quantidade	%	Quantidade	%
Bacharelado	19	1	5,26	18	94,74
Licenciatura	26	17	65,38	9	34,62
Total	45 (75,00%)	18 (40,00%)		27 (60,00%)	

Fonte: Elaborado pelos autores (2023), com base nos dados extraídos da PR-1 - UFRJ (2018).

Diferentemente do ano de 2017, em 2018, o número de selecionados se mostrou relativamente igual aos anos anteriores, apresentando preferência de Surdos interessados na licenciatura e de ouvintes no bacharelado. A opção de fazer uma prova apenas de compreensão de língua portuguesa, além do THE com foco no conhecimento da Libras, parece ter causado maior efeito de adesão de candidatos Surdos, provavelmente dada a maior segurança desses em fazer apenas tal tipo de avaliação.

Em 2019, seguiram-se os mesmos critérios dos dois anos anteriores, excluindo do certame a prova de conteúdos de geografia, história e matemática do ensino médio, mantendo a prova de compreensão de texto em português, redação, compreensão de texto em Libras e o ENEM. Manteve-se também a reserva de vagas para ambas as modalidades. Entretanto, o preenchimento global de vagas ficou em 30%: uma diminuição importante em relação ao ano anterior, cujo processo de seleção foi semelhante. Tal como ocorreu em 2017, o número de candidatos Surdos foi ainda mais baixo, se comparado ao de candidatos ouvintes. Vejamos os números:

SUMÁRIO

Tabela 6: Preenchimento de vagas entre Surdos e ouvintes em 2019

Forma de ingresso: the/enem			Surdos		Ouvintes	
Modalidade	Preenchidas	Quantidade	%	Quantidade	%	%
Bacharelado	4	13,33	0	0,00	4	100,00
Licenciatura	14	46,67	5	35,71	9	64,29
Total	18 (30,00%)		5 (27,78%)		14 (72,22%)	

Fonte: Elaborado pelos autores (2023), com base nos dados extraídos da PR-1 - UFRJ (2019).

Em 2020, além da realização do ENEM, os candidatos foram submetidos a um TCE, composto apenas de uma prova de compreensão e outra de produção em Libras. Tendo em vista o não preenchimento de vagas reservadas aos candidatos Surdos nos anos anteriores para o curso de bacharelado, em 2020 a reserva foi feita apenas para o curso de licenciatura, com a mesma porcentagem dos anos anteriores. O total global de preenchimento de vagas foi novamente muito baixo (30%), um indicativo de que as políticas de acesso que visam adaptar a seleção em função da realidade linguística do aluno Surdo não necessariamente garantem a inclusão desses indivíduos, conforme podemos constatar na tabela:

Tabela 7: Preenchimento de vagas entre Surdos e ouvintes em 2020

Forma de ingresso: the/enem			Surdos		Ouvintes	
Modalidade	Preenchidas	Quantidade	%	Quantidade	%	%
Bacharelado	8	26,67	0	0,00	8	100,00
Licenciatura	15	50	10	66,67	5	33,33
Total	23 (38,33%)		10 (43,48%)		13 (56,52%)	

Fonte: Elaborado pelos autores (2023), com base nos dados extraídos da PR-1 - UFRJ (2020).

Em 2021, a pandemia do Covid-19 obrigou a adoção de medidas que visassem à segurança dos candidatos e demais pessoas envolvidas no processo seletivo. Não havia, nesse contexto, a possibilidade de realização de TCE, tendo em vista que um exame presencial traria forte exposição e baixíssima segurança, já que o uso das máscaras compromete a produção e compreensão da Libras. Ainda, um exame virtual poderia comprometer a partipação daqueles que não possuem acesso ou possuem acesso restrito à internet.

SUMÁRIO

A fim de contribuir para o refreamento da propagação do vírus e, assim, a manutenção da vida, foi necessária a adesão ao SiSU como forma de seleção. A reserva de vagas para pessoas com deficiência foi a já prevista no SiSU, não a habitual praticada para os cursos de Letras-Libras. De todos os anos, este foi o que teve menor entrada de alunos Surdos (apenas um). As demais vagas, tanto de licenciatura quanto de bacharelado, foram preenchidas por candidatos ouvintes. Não se quer, com isso, atribuir a esta forma de seleção a responsabilidade dos números apresentados. Há que se considerar que a situação foi extremamente atípica e as medidas tomadas eram as mais cabíveis à época. Por certo, de um modo geral, pessoas com deficiência e outros grupos minoritários foram os mais atingidos nesse período. Os resultados do SiSU foram apenas mais uma das situações que ilustram o quanto as consequências da pandemia e a má gestão do governo da época atingiram de forma diferente a sociedade brasileira.

A pandemia ocasionada pelo novo coronavírus foi um dos fatores que levou à diminuição geral de candidatos no ENEM: de 5.523.029 em 2020 para 3.444.171 em 2021, uma redução geral de 37,64% de candidatos aos cursos superiores. Ainda em 2021, a quantidade de ausentes no ENEM foi maior que a de presentes, representando o total de 55,3% de ausência. O cenário sugeria uma reformulação emergencial no processo avaliativo, o que não foi feito, tornando o processo ainda mais excludente para candidatos Surdos. O escritório da ONU no Brasil (2021) revelou que pessoas com deficiência fazem parte dos grupos que mais foram impactados devido à pandemia do novo coronavírus. Esse impacto também pode ser visto no resultado do processo seletivo aqui descrito.

Em 2022, manteve-se o processo de seleção via SiSU, o que resultou na entrada de 6 alunos Surdos no curso de licenciatura e de 18 alunos ouvintes. Para o curso de bacharelado, foram selecionados 30 candidatos, todos ouvintes. Ainda que, em 2022, o ingresso de alunos Surdos tenha sido baixo, não se pode desconsiderar o aumento quando comparado ao ano anterior.

Com o retorno das atividades presenciais devido à progressiva contenção da pandemia da Covid-19, em 2023 o processo de seleção deu-se por meio de TCE, composto por prova de compreensão e produção de texto em Libras, acrescido do ENEM (considerou-se, apenas, que o candidato não tenha zerado nenhuma das provas). Identifica-se que, além de prorrogação das inscrições e tradução do edital para Libras, realizou-se uma *live* para sanar possíveis dúvidas dos candidatos. Tais esforços resultaram na inscrição de 17 candidatos para a realização do TCE, sendo 9 para o curso de bacharelado e 8 para o de licenciatura. No dia da avaliação, nenhum candidato compareceu e não foram encontrados os motivos para tal fato.

SUMÁRIO

Diante disso, houve um novo processo de seleção, denominado TCE-2. Neste novo processo, houve 78 candidatos inscritos, dos quais 19 foram considerados aptos e apenas 3 se matricularam, sendo 2 para licenciatura (um Surdo e um ouvinte) e 1 para bacharelado.

A Pró-Reitoria de Graduação da UFRJ (2024), em nota oficial, declarou que:

> [...] o Teste de Conhecimento Específico em Libras para o Acesso aos Cursos de Graduação de Letras - Libras foi extinto. Dessa forma, a partir do ano de 2024, os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Letras - Libras, ministrados pela Faculdade de Letras, passarão a ter suas vagas ofertadas, exclusivamente, por meio do Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação (SiSU/MEC).

Até a data de entrega deste trabalho para publicação, não se tinham divulgados os resultados referentes a 2024.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tabela abaixo resume os números referentes à entrada de alunos Surdos nos cursos de Letras-Libras da UFRJ nos últimos anos:

Tabela 8: Ingresso de Surdos nos cursos de Letras-Libras da UFRJ de 2014 a 2023

Entrada de alunos Surdos nos cursos de Letras-Libras da UFRJ entre 2014 - 2023									
2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
16	13	20	4	18	5	10	1	6	1

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Como podemos perceber, há grande oscilação na entrada de candidatos Surdos nos cursos de Letras-Libras da UFRJ. Destacamos que ao longo dos anos houve tendência de diminuição geral de Surdos interessados nos cursos. O mesmo parece ter ocorrido com os candidatos ouvintes, embora, esporadicamente este grupo tenha mostrado maior adesão à inscrição nos cursos.

Na presente discussão, vimos que diversos modelos de acesso foram aplicados na UFRJ para entrada nos cursos ao longo dos últimos 10 anos. Vimos também que os modelos se diferenciavam a partir de ênfases relativas ao peso conteudista, ao tipo de abordagem referente ao uso da língua portuguesa, ao papel da

SUMÁRIO

Libras etc.. Em quase todo o percurso, o ENEM foi ofertado, como esperado, como forma de acesso, embora não tenha sido amplamente ou exclusivamente adotado como forma de seleção, mesmo estando em Libras.

A diminuição do número de alunos Surdos ao longo do tempo parece estar associada a inúmeros fatores. A oferta do curso de Pedagogia bilíngue do INES, o uso do ENEM como forma de acesso, o possível desconhecimento sobre o curso, a localização e oferta noturna do curso ou mesmo problemas relativos à comunicação em decorrência de problemas de acessibilidade etc. podem ser alguns dos fatores associados ao ponto. Nesse escopo, o ENEM em Libras pode ter dado abertura a outras frentes de formação.

Acima de tudo, o que parece mesmo estar em jogo são as questões relativas às limitações para o desenvolvimento de uma educação bilíngue de qualidade no contexto da surdez no Brasil. A falta de candidatos pode estar associada a um processo de resistência ao ENEM, devido à possível crença por parte do Surdo de que ele não será capaz de fazer o exame em libras e obter resultados satisfatórios. Obviamente, esta percepção pode estar associada a diversos outros fatores, como a baixa autoestima educacional do Surdo, desenvolvida, em geral, graças aos múltiplos problemas sociais, políticos, linguísticos e educacionais, muitos dos quais aqui já discutidos.

A presente análise trouxe reflexões que apontam fragilidades no acesso dos cursos de Letras-Libras da UFRJ, mas também, a partir de uma concepção crítica, ela mostra como é possível mensurar potencialidades futuras. Tendo em vista às especificidades apresentadas ao longo deste capítulo, no que tange à conjuntura social, política, linguística e econômica dessa parcela das Comunidades Surdas, um plano de ação deve ser tomado a fim de que sejam traçados possíveis caminhos (e caminhos possíveis) para um processo seletivo ainda mais específico, que leve em consideração os múltiplos atravessamentos de ser Surdo em um país que descarta a diferença e as diversas formas de manifestação funcional da natureza humana.

A academia pode ser o espaço social para o início de uma reparação histórica em favor dos marginalizados. Se os caminhos diversos têm sido fatores de exclusão para Surdos, por que não assumir o compromisso de construção de um vestibular que leve em conta os atributos potenciais deste público? Ainda, por que não enfrentar a hierarquização dos saberes e horizontalizar os espaços de poder, reconhecendo a diversidade de conhecimentos? Uma pontual e radical mudança ocorrerá a partir do momento em que as línguas de sinais ocuparem, em igualdade, o mesmo espaço das línguas orais, promovendo, assim, caminhos para a construção de um ambiente multilíngue.

SUMÁRIO

Espera-se que as reflexões aqui levantadas contribuam para uma redefinição das formas de acesso e, consequentemente, permanência dos alunos Surdos nos cursos de Letras-Libras e possibilitem novos caminhos para a construção de uma sociedade mais justa e equânime para todas as pessoas.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon. **Tarefas da educação linguística no Brasil**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 5, p. 63-82, 2005.

BRASIL. Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Lei da Acessibilidade**. Brasília, 2020. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

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.

BRASIL. Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão. Estatuto da Pessoa Com Deficiência**. Brasília, 2020.Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. Congresso. Senado. 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**. Lei. Brasília, 03 ago. 2021.

BRASIL. Congresso. Senado. **Decreto nº 5626, 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. Decreto Nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005.. Brasília, 22 dez. 2005.

BRASIL. Presidência da República. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:** protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Brasília: Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência-Corde, 2007. 48 p. Tradução Oficial/Brasil.

BRASIL. **Viver sem Limites:** plano nacional dos direitos da pessoa com deficiência. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2011. 44 p.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Em defesa da escola bilíngue para surdos:** a história de lutas do movimento surdo brasileiro. Educar em Revista, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 71-92, ago. 2014.

DUARTE, Soraya Bianca Reis *et al*. **Aspectos históricos e socioculturais da população surda**. História, Ciências, Saúde-Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 20, n. 4, p. 1713-1734, dez. 2013.

SUMÁRIO

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. **Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos:** reflexões e encaminhamentos. Educação Especial, Santa Maria, v. 22, n. 34, p.225-236, maio/ago. 2009.

FREITAS JÚNIOR, Roberto de; NASCIMENTO, João Paulo da Silva. **Aquisição e ensino de PBL2 para surdos**: um estudo de caso sobre a hipótese do choque construcional na interlíngua. *In:* FREITAS JÚNIOR, Roberto de; SOARES, Lia Abrantes Antunes; NASCIMENTO, João Paulo da Silva (org.). Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas. reflexões teóricas e práticas. Rio de Janeiro: PPGLEN - Faculdade de Letras - UFRJ, 2020. Cap. 8. p. 116-129.

FREITAS JUNIOR, Roberto de; SOARES, Lia Abrantes Antunes; NASCIMENTO, João Paulo da Silva (org.). **Aprendizes surdos e escrita em L2**: reflexões teóricas e práticas. Rio de Janeiro: PPGLEN - Faculdade de Letras, UFRJ, 2020. 200 p.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **ENEM 2021:** resultados edição impressa, digital e PPL. Brasília: Ministério da Educação, 2022. 20 p.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Versão impressa:** balanço da aplicação| 2º domingo. Brasília: Ministério da Educação, 2022. 20 p.

JUNQUEIRA, R. D., E LACERDA, C. B. F. de. (2019). **Avaliação de estudantes surdos e deficientes auditivos sob um novo paradigma:** Enem em Libras. Revista Educação Especial, 32, e 28/ 1–17.

LADD, Paddy. **Understanding Deaf Culture:** In Search of Deafhood. Bristol: Multilingual Matters, 2003.

LANE, Harlan. **A máscara da benevolência:** a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1997. 286 p.

LIMA, Priscila Escanfella Alves de. **O acesso e permanência de indivíduos surdos no ensino superior**. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade.

LIMA, Marisa Dias. **Política educacional e política linguística na educação dos e para os surdos**. 2018. 453 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

LUCCAS, Marcia Regina Zemella; CHIARI, Brasília Maria; GOULART, Bárbara Niegia Garcia de. **Compreensão de leitura de alunos surdos na rede regular de ensino**. Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, [S.L.], v. 24, n. 4, p. 342-347, 2012.

LUZ, Renato Dente. **Cenas surdas:** os surdos terão lugar no coração do mundo**?**. São Paulo: Parábola, 2013.

MARTINS, Diléia Aparecida; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. **Exame Nacional do Ensino Médio e acesso de estudantes surdos ao Ensino Superior Brasileiro**. Pro-Posições, Campinas, v. 26, n. 3, p. 83-101, dez. 2015. Http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507804.

SUMÁRIO

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

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris; Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 AIII) em 10 de dezembro de 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - BRASIL. **Pessoas com deficiência estão entre as mais impactadas pela pandemia**. 2021.

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

REZENDE-CURIONE, Patrícia Luiza Ferreira. **Políticas educacionais para surdos**. Rio de Janeiro: Slide., 2014. 42 slides, color. Aula ministrada no curso de Pedagogia (Bilíngue) do Instituto de Nacional de Educação de Surdos (DESU-INES).

TOFFOLO, Andreia Chagas Rocha *et al*. **Os benefícios da oralização e da leitura labial no desempenho de leitura de surdos profundos usuários da Libras**. Revista Brasileira de Educação, [S.L.], v. 22, n. 71, p. 1-24, 7 dez. 2017.

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Acesso à graduação. Processos encerrados**. 2023. Pró-Reitoria de Graduação - PR-1.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Barcelona, 1996.

SUMÁRIO

III

Clarissa Luna Borges Fonseca Guerretta
Valeria Fernandes Nunes

DISCIPLINAS DE LIBRAS NOS CURSOS LETRAS LIBRAS DA UFRJ

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-137-6.3

SUMÁRIO

RESUMO:

Este capítulo oferece uma visão panorâmica sobre a evolução dos cursos de Letras Libras no Brasil, desde sua concepção até os desafios contemporâneos. Inicialmente, destaca-se a origem desses cursos na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 2006, marcando o pioneirismo nessa área educacional. A expansão subsequente para outras instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas, é discutida, ressaltando a disseminação geográfica e a diversificação das ofertas acadêmicas.Uma análise crítica é feita em relação aos critérios de seleção dos cursos, passando da utilização do Teste de Conhecimento Específico (TCE) para a adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Essa mudança reflete a necessidade de adequação dos processos seletivos às características específicas dos candidatos, contribuindo para uma maior diversidade no ambiente acadêmico.Além disso, são exploradas as implicações das abordagens bilíngues e biculturais no contexto dos cursos de Letras Libras, enfatizando a importância do reconhecimento e valorização da diversidade linguística e cultural das comunidades surdas. A adaptação do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR) ao ensino de Libras é discutida como um marco no reconhecimento da legitimidade e relevância dessa língua. Por fim, são delineados os desafios futuros enfrentados pelos cursos de Letras Libras, incluindo a necessidade de atualização constante das práticas pedagógicas, a formação de profissionais qualificados e o fortalecimento da identidade surda no contexto educacional e social. Esses desafios ressaltam a importância contínua desses cursos na promoção da igualdade de oportunidades para as pessoas surdas no Brasil.

Palavras-chave: Letras Libras. QECR. Bilíngues. Biculturais. História das Ideias Linguísticas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Cursos de Ensino Superior em Letras Libras tiveram seu início na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Em 2006, a UFSC iniciou pioneiramente a oferta da graduação em Letras Libras, na modalidade semipresencial, abrangendo quinze estados do Brasil (Quadros, 2014; Perse, 2006).

Com o passar dos anos, outras instituições – públicas e particulares, também passaram a oferecer essa formação. Assim, em 2014, na modalidade presencial, os cursos de bacharelado e licenciatura em Letras Libras foram inaugurados na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Esse fato é consequência de esforços e incentivos das comunidades acadêmicas surdas, entre os quais destacamos o empenho da professora doutora Deize Vieira dos Santos, primeira coordenadora dos cursos.

Para o ingresso nesses cursos, os candidatos realizavam um Teste de Conhecimento Específico (TCE), que avaliava conhecimentos sobre a Libras por meio de avaliações de produção e de compreensão dessa língua, *Cf.* capítulo II deste livro. Dessa forma, nos cursos, havia calouros surdos e ouvintes que já possuíam fluência em Libras. Logo, em relação à Libras, as disciplinas da grade curricular dos cursos focavam mais em estudos linguísticos do que em estudos para o ensino de Libras.

Ao longo dos anos, o departamento de Letras Libras tem dedicado esforços consideráveis para acolher os candidatos. No entanto, o perfil desses candidatos tem passado por mudanças significativas. Devido à redução no número de inscrições por parte de candidatos surdos, a maioria dos inscritos agora são ouvintes sem conhecimento prévio de Libras. No ano de 2020, os preparativos apra realizar o TCE com os candidatos aprovados no ENEM estava em curso, com o intuito de avaliar seu conhecimento prévio em Libras. Contudo, devido à declaração de emergência da COVID-19, fomos obrigados a adotar o SISU como única alternativa viável para não interrompermos o ingresso de novos alunos. O TCE, que anteriormente era conduzido de forma presencial, foi substituído pelo SISU como método de seleção. Durante o período de quase dois anos de pandemia, observamos a entrada de muitos alunos sem experiência anterior em Libras. Ficou evidente que as disciplinas existentes não atendiam adequadamente às necessidades desses alunos, o que motivou o início de um trabalho para revisão da grade curricular, visando adaptá-la para melhor acolher os estudantes sem experiência prévia em Libras.

SUMÁRIO

Diante dessa realidade, foi necessário investir em estratégias, como cursos de extensão e cursos livres, para que esses alunos pudessem adquirir conhecimentos teóricos e práticos sobre Libras. Entretanto, mais do que estratégias, foi necessário revisar a grade curricular e as ementas das disciplinas do curso, a fim de atender a essa nova demanda de graduandos.

Sendo assim, por meio de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, à luz dos pressupostos teóricos das Histórias das Ideias Linguísticas (HIL), investigamos ementas de Libras dos cursos de Letras-Libras.

As ementas das disciplinas de Libras selecionadas são comuns aos cursos de licenciatura e bacharelado e fazem parte dos estudos do primeiro semestre do curso. A primeira ementa foi criada na inauguração do curso e está em vigor no momento (Libras I: Aspectos Linguísticos, Sociais, Culturais e Identitários). Essa primeira disciplina tem como público-alvo alunos que já possuíam o conhecimento prévio e fluência em Libras, pois não se concentrava no ensino básico dessa língua. A outra ementa trata-se de uma disciplina criada pelo Setor de Libras do Departamento de Letras Libras, que visa à futura integração à grade curricular dos cursos, a fim de ser oferecida concomitantemente com a disciplina anterior, contribuindo com os alunos que não possuem conhecimento prévio de Libras (Libras I – A1). Vale ressaltar que a disciplina Libras I – A1, foi criada com base no Quadro Comum Europeu de Referência de Línguas (QECR), o que pode fornecer uma estrutura sólida para o ensino e aprendizado de Libras. Além disso, a proposta de criar outras disciplinas que abrangem um espectro mais amplo, indo desde o nível A1 até o nível C2, isso sugere um compromisso com o desenvolvimento completo das habilidades em relação ao uso da Libras ao longo do tempo.

Este capítulo está organizado em quatro seções distintas, cada uma abordando um aspecto específico relacionado ao ensino de Libras como língua instrumental no contexto do curso de Letras Libras da UFRJ. A seguir, apresentamos uma breve descrição de cada seção. Na primeira seção "História das Ideias Linguísticas", focamos no emprego da ementa como instrumento linguístico. Na segunda seção "Relações bilíngues e biculturais nas disciplinas de Libras nos cursos de Letras Libras", exploramos como as questões culturais e bilíngues são trabalhadas para serem incorporadas ao currículo das disciplinas de Libras. Na terceira seção "Quadro Comum Europeu de Referência de Línguas (QECR)", abordamos o Quadro Comum Europeu de Referência de Línguas, que é utilizado como referência no ensino de Libras como língua instrumental. Na última seção, "Ensino de Libras como língua instrumental nos cursos de Letras Libras da UFRJ", fornecemos informações sobre como a Libras é ensinada nos cursos de Letras Libras da UFRJ.

SUMÁRIO

HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS:
EMENTA COMO INSTRUMENTO LINGUÍSTICO

Nesta seção, descrevemos o campo de estudos linguísticos conhecido como História das Ideias Linguísticas (HIL) a fim de subsidiar nossos estudos relacionados às ementas de algumas disciplinas de Libras nos cursos de bacharelado e licenciatura em Letras-Libras da UFRJ.

O termo "história", tradicionalmente ligado à disciplina história, pressupõe o estudo de eventos e de fatos relativos ao passado do ser humano. Segundo Marc Bloch (2001), a história tem por objeto o homem, pois investiga seu percurso ao longo do tempo.

Compreendemos os acontecimentos de nossa sociedade por meio do estudo de um contexto específico temporal. Segundo Fávero e Molina (2004), no final do século XIX e início do século XX, propôs-se o diálogo entre os estudos históricos com outras disciplinas. No século XX, a *École des Annales* foi um movimento historiográfico promovido pelo periódico francês *Annales d'histoire économique et sociale*, cujos estudos enfatizavam as Ciências Sociais e a História. Nunes (2020, p.23) destaca os pesquisadores Lucien Febvre e Marc Bloch, da Universidade de Estrasburgo, na França, como pioneiros.

Segundo Fávero e Molina (2004, p. 136-137), nessa fase, o estudo histórico consistia nas seguintes perspectivas: (i) na superfície, história dos acontecimentos em um tempo curto; (ii) na meia encosta, história conjuntural com ritmo mais lento; (iii) na profundidade, história de longa duração. Nessa perspectiva, o foco não era estudar épocas, mas sim estruturas particulares que pudessem abandonar a história em fatos isolados e se concentrar em aspectos coletivos e sociais, substituindo a anterior fixação em indivíduos e elites.

A última geração, conhecida como *Nouvelle Histoire*, demonstrou preocupações com as mentalidades e as vidas cotidianas, baseando-se em representações e interpretações e amplificando a fonte de dados, podendo utilizar em suas pesquisas documentos psicológicos, arqueológicos, orais e religiosos. Dessa forma, a história buscou identificar "o modo como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída, interpretada e deixada para a posteridade" (Fávero; Molina, 2004, p. 138).

Diante desse pensamento, inicia-se a História das Ideias Linguísticas (HIL) com a valorização dos estudos históricos no campo das ciências da linguagem. Dentre os pesquisadores que contribuíram com essa proposta, podemos citar Sylvain Auroux (França) tendo em vista que, nos anos 1970 foram criadas condições acadêmico-científicas para o desenvolvimento do domínio da HIL.

Para Orlandi (2001), na HIL, as análises das ideias linguísticas vinculam-se a "difundir estudos sistemáticos que abordem a questão da história do conhecimento linguístico e da história da língua, articuladamente, explorando novas tecnologias de pesquisa" (Orlandi, 2001, p. 9).

Orlandi (2002), ao estudar o processo de disciplinarização dos estudos da linguagem no Brasil, que tem como base dicionários e gramáticas, também descreve outros instrumentos linguísticos que contribuíram para a formação da Língua Nacional e da Língua Portuguesa. A língua de um país está relacionada à identidade e à autonomia dos sujeitos de uma sociedade. Nomear a língua usada no Brasil como 'língua portuguesa' ou 'língua brasileira' era uma questão desde o período de colonização no Brasil, que se intensificou no século XIX. Durante esse período histórico, houve um resgate para a valorização de uma língua nacional. Assim, instrumentos linguísticos, tais como gramáticas, dicionários, antologias, programas de ensino (Fausto Barreto), e instituições como Colégio Pedro II, a Academia Brasileira de Letras (ABL) e a Biblioteca Nacional, contribuíram para o processo de ensino da língua e para a relação do brasileiro com sua língua.

Muitos estudos apontam que, nesse período histórico, houve a proibição do uso da comunicação por sinais. Essa proibição, tradicionalmente, surgiu em 1880, explicada pelo Congresso de Milão. No entanto, é necessário também entender o contexto histórico brasileiro, que visava a construção de uma identidade nacional. Por isso, não havia um foco em prestigiar as línguas indígenas ou a língua de sinais utilizada por surdos.

A produção de instrumentos linguísticos está relacionada a questões da língua, da ciência, da sociedade e, consequentemente, a questões políticas. Isso ocorre porque, ao mesmo tempo em que a linguística se constitui como ciência, a questão da língua é afetada pela relação do sujeito com o Estado.

A noção de política linguística está relacionada com a língua que falamos e com o modo de acesso a essa língua – seja pelo ensino, pela produção de instrumentos linguísticos, pela leitura das publicações, pelos rituais de linguagem, pela legitimidade dos acordos ou pela construção das instituições linguísticas (Guimarães; Orlandi, 2001, p. 36).

Dessa forma, atos políticos, programas disciplinares, ementas e planos de curso são também instrumentos linguísticos que influenciam nas relações entre uma língua e seus usuários.

Para a História das Ideias Linguísticas (HIL), falar das ideias linguísticas é investigar referências sobre a "definição da língua, a construção de um saber sobre a língua, a produção de instrumentos tecnológicos que lhe são ligados e também sua relação com a história do povo que fala" (Guimarães; Orlandi, 2001, p. 32). Busca-se compreender os processos de constituição de identidades linguísticas, as relações entre sujeitos e a institucionalização do saber linguístico. Essa institucionalização permeia questões da língua, da ciência e da sociedade.

Dessa forma, segundo Perse (2020), para o estudo da disciplinarização e institucionalização da Libras, que em sua história apresenta marcas de luta e reconhecimento, é necessário "olhar para além dos dados históricos e considerar de forma analítica e crítica sua relação com os já-ditos e suas ressignificações" (Perse, 2020, p. 23). Por isso, neste estudo, focamos nas ementas dos cursos de Letras Libras da UFRJ como instrumentos linguísticos que contribuem para a institucionalização e disciplinarização dessa língua.

Perse (2020) destaca que no processo de disciplinarização de uma língua, "a ementa de uma disciplina é o registro de saberes valorizados (e/ou apagados) que definem traços identitários para a formação do profissional que atuará como professor de Libras" (Perse, 2020, p.93). Vale destacar que no curso de bacharelado em Letras Libras, a ementa também está relacionada à formação de profissionais que atuam com a tradução e a interpretação em Libras e em Língua Portuguesa.

Tradicionalmente, a ementa de uma disciplina acadêmica significa um "apontamento", um "resumo", que de forma clara, concisa e objetiva apresenta o que será estudado em uma determinada disciplina ou atividade. Assim, a ementa é um lugar institucional que registra historicamente "conteúdos disciplinares selecionados como representantes daquilo que merece ser registrado como saberes a serem aprendidos pelo estudante, de modo que este possa vir a atuar profissionalmente" (Sant´Anna, 2014, p. 319).

SUMÁRIO

SUMÁRIO

RELAÇÕES BILÍNGUES E BICULTURAIS NAS DISCIPLINAS DE LIBRAS NOS CURSOS DE LETRAS LIBRAS

Nesta seção, exploraremos a presença e a importância das relações biculturais e bilíngues nas disciplinas sobre a estrutura linguística e gramatical da Libras (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática), bem como a escrita de sinais, os aspectos sociolinguísticos da Libras, os aspectos sociais, culturais e identitários dos povos surdos, a história da educação de surdos oferecidas nos cursos de Letras Libras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Tendo como ponto de partida essas relações bilíngues/biculturais, a estrutura linguística e gramatical da Libras emerge como uma estratégia robusta para abordar relações contrastantes e contemplar a complexidade envolvida no trabalho com línguas de sinais, na comunidade surda acadêmica. Os alunos surdos e ouvintes têm participado do processo de ensino-aprendizagem juntos em salas de aula bilíngue e bicultural com os professores surdos e ouvintes. Os termos bilíngue e bicultural são utilizados para representar a coexistência de duas línguas - a Libras e o português num mesmo espaço universitário, concomitantemente ocorre com duas culturas distintas: a cultura surda e a cultura ouvinte.

O foco primordial reside na criação de um ambiente plenamente acessível e enriquecedor em termos linguísticos, onde todos no campus se comunicam, inicialmente, seja por gestos, mímica, escrita de português e a Libras básico. Dessa forma, os alunos ouvintes podem incidentalmente assimilar todas as atividades que ocorrem no ambiente acadêmico, enquanto os alunos surdos têm a oportunidade de aprimorar seus conhecimentos por meio da escrita em português, embora sua língua principal seja a Libras. A única distinção observada na sala de aula é a questão da língua. Por exemplo, na ausência de um professor que domine a Libras, é providenciado um intérprete de Libras.

Essa integração nas disciplinas de Libras nos cursos desempenha um papel crucial na formação acadêmica e no entendimento das comunidades surdas. Essa incorporação não é apenas uma questão de enriquecimento curricular, mas sim uma abordagem fundamental para promover uma compreensão mais profunda e respeitosa da diferença linguística e cultural.

> [...] o conhecimento de mundo e de língua elaborado pela Língua Brasileira de Sinais permitirá que os alunos surdos vivenciem práticas sociais que envolvam a escrita e, deste modo, constituam o conhecimento da Língua Portuguesa (Pereira, 2011, p. 5).

Essa passagem de Pereira (2011) sugere que o conhecimento da Libras não apenas facilita a comunicação para os alunos surdos, mas também os capacita a participar de práticas sociais que envolvam a escrita em língua portuguesa, ressalta a centralidade do engajamento das comunidades surdas na concepção e estruturação dos cursos de Letras Libras. Esse engajamento transcende simplesmente a transmissão de conhecimentos linguísticos, abrangendo também a preservação e valorização da identidade, cultura e história surda. Assim, os cursos de Letras Libras emergem como um reflexo das intrincadas relações estabelecidas no âmago das comunidades surdas, em que as nuances linguísticas, as tradições culturais e as experiências educacionais compartilhadas desempenham papéis fundamentais.

Nesse contexto, o desenho curricular dos cursos não pode ser concebido de forma isolada ou desvinculada da realidade e das aspirações das comunidades surdas. Pelo contrário, é imperativo que seja desenvolvido de maneira colaborativa e participativa, levando em consideração as necessidades e demandas dessas comunidades. Portanto, os cursos não se limitam apenas ao ensino de língua de sinais, mas atuam como um instrumento para a preservação e fortalecimento das identidades surdas.

No âmbito acadêmico, os aspectos biculturais e bilíngues proporcionam uma vasta gama de conhecimentos e perspectivas essenciais para profissionais com o respeito e o compromisso de atuar no trabalho com os surdos e com a Libras. Ao explorar os valores, tradições, história e identidade das comunidades surdas, os estudantes adquirem uma compreensão mais abrangente sobre a Libras e de seus contextos sociais, históricos e culturais. Esse enfoque não apenas enriquece a aprendizagem da Libras e a compreensão do que significa ser Surdo na perspectiva socioantropológica, mas também promove uma abordagem mais consciente e integrada no trabalho coletivo entre profissionais surdos e ouvintes.

Ademais, a incorporação das relações bilíngues e biculturais nas disciplinas de Libras contribui para a desconstrução de estereótipos e preconceitos em relação aos povos surdos, à Libras e às comunidades surdas, fomentando uma visão mais equilibrada e positiva. Ao compreender as vivências e desafios enfrentados pelos surdos, os alunos estão mais bem preparados para se tornarem defensores da igualdade de direitos e oportunidades para as pessoas surdas em todas as esferas da sociedade.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA LÍNGUAS:
ENSINO DE LIBRAS COMO LÍNGUA INSTRUMENTAL

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), promulgado em 2001 pelo Conselho da Europa, emerge como um marco central no panorama educacional e de avaliação linguística em muitos países europeus. Sua utilidade se estende ao âmbito do ensino e da avaliação de línguas estrangeiras e segundas línguas. Dado seu alcance abrangente, o QECR oferece uma visão detalhada dos requisitos necessários para a aprendizagem e uso eficaz das línguas de sinais. Este delineamento compreensivo abarca os conhecimentos e habilidades que os aprendizes necessitam desenvolver para uma atuação eficiente, incorporando igualmente considerações culturais pertinentes ao contexto linguístico em questão. Além disso, o QECR estabelece uma estrutura de níveis de proficiência que permite a avaliação e medição do progresso dos aprendizes em diferentes estágios de sua jornada educacional.

A partir de 2011, a adaptação do Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas de sinais emergiu como uma prioridade significativa para numerosas instituições na Europa, destacando-se como um reflexo do crescente reconhecimento acadêmico e social da importância da equidade linguística. Esse movimento reflete uma evolução paradigmática na compreensão das línguas de sinais como sistemas linguísticos legítimos e fundamentais, exigindo, portanto, uma abordagem holística e adaptativa em termos de desenvolvimento curricular e práticas avaliativas.

Nos cursos de Letras Libras que inauguramos na UFRJ em 2014, o perfil dos candidatos era predominantemente constituído por indivíduos com conhecimento prévio em Libras. A aplicação de avaliações específicas de conhecimento, como o TCE, era prática comum. No entanto, após uma década, observou-se uma mudança significativa nesse perfil, com a maioria dos candidatos apresentando falta de familiaridade com Libras. Diante deste cenário, optou-se por abolir o TCE e revisar o currículo das disciplinas de Libras. Até o presente ano, ainda estamos organizando um modelo baseado em seis níveis (A1, A2, B1, B2, C1 e C2) para o ensino da língua. Essa reformulação representa uma estratégia inovadora para os futuros candidatos, oferecendo-lhes a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos em Libras em diferentes estágios de proficiência, além de possibilitar a transferência de alunos para verificar a possibilidade de reaproveitamento das

disciplinas de ensino instrumental de Libras conforme o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR). É importante notar que muitos indivíduos não puderam realizar o curso de Libras anteriormente devido à escassez de tempo, à falta de oferta do curso e também a outros motivos.

ENSINO DE LIBRAS COMO LÍNGUA INSTRUMENTAL NOS CURSOS DE LETRAS LIBRAS DA UFRJ

Após anos de lutas e conquistas em território nacional, as comunidades surdas cariocas receberam os cursos de bacharelado e licenciatura em Letras Libras. Desde sua inauguração em 2014, esses cursos estão lotados na Faculdade de Letras (FL) da UFRJ. Neto (2017) traz uma breve recapitulação das principais ações legais desenvolvidas nos últimos anos que possibilitaram o fomento e a demanda para a criação do curso, tais como:

> implementação de programas e ações articuladas para a formação continuada de professores para atuarem na educação especial, a formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC), a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade ; o Programa Incluir , o Programa Prolibras , Decreto nº 3.298 de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências; Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais; o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei de Libras; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ; a Lei nº 12.319/2010, que regulamenta a profissão dos tradutores intérpretes de Libras e Português; o Plano Nacional de Educação; entre outros (Neto, 2017, p. 27-28).

Vale destacar que cursos na modalidade de educação a distância já eram oferecidos no Brasil anteriormente pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente, na UFRJ, a formação acadêmica tem a duração prevista de oito semestres, totalizando quatro anos de curso, tanto para o professor de Libras no curso de licenciatura quanto para o Tradutor e Intérprete de Libras-Português no curso de bacharelado.

Durante a formação, graduandos estudam sobre tradução e interpretação interlingual (em duas ou mais línguas diferentes) e intermodal (de diferentes modalidades), fatos históricos, sociais, políticos, pedagógicos, linguísticos e literários

SUMÁRIO

relacionados à Língua de Sinais Brasileira. Por uma questão de gestão, os professores e disciplinas são organizados em setores.

Devido à extensão desta pesquisa, iremos delimitar nosso estudo focando nas disciplinas específicas sobre a estrutura linguística e gramatical da Libras, que estão atualmente alocadas no setor de Libras. A grade curricular atual dos cursos dispõe de várias disciplinas específicas sobre Libras; no entanto, iremos nos concentrar no primeiro semestre de formação, nas disciplinas específicas de Libras que são comuns aos dois cursos, licenciatura e bacharelado. Destacamos que o foco deste estudo são os conteúdos abordados, por isso, não detalhamos informações específicas sobre a carga horária das disciplinas.

Figura 1 – Libras I: Aspectos Linguísticos, Sociais, Culturais e Identitários

EMENTA

Este curso explora as relações entre língua sociedade, cultura e identidade Surda, a partir de um ponto de vista antropológico e sociolinguístico. Os estudantes são introduzidos a várias abordagens para análise qualitativa como ferramentas de pesquisa para o entendimento da relação entre língua e cultura na Comunidade Surda. Aspectos históricos, culturais, linguísticos e sociais da surdez. Introdução às práticas de compreensão e produção em LIBRAS. Estudo das correlações entre estruturas em LIBRAS e suas funções comunicativas.

PROGRAMA

Surdez como diferença linguística, social e cultural
Cultura Surda
Introdução à história da educação dos Surdos
Estrutura linguística da Libras

Fonte: documento institucional do curso de Letras Libras da UFRJ

Na figura 1, os conteúdos selecionados apontam para reflexões sobre aspectos históricos, linguísticos, culturais e sociais que envolvem a Libras. Portanto, essa primeira disciplina dos cursos de Letras Libras propõe uma contextualização da Libras enquanto língua das comunidades surdas brasileiras.

SUMÁRIO

Figura 2 – Libras I: A1

EMENTA

Habilidades de produção e compreensão da Libras segundo o nível A1 do Quadro Comum Europeu de Referências para as Línguas, por exemplo, identificação pessoal na comunidade surda, produção e compreensão de itens lexicais simples de uso corrente no dia a dia e introdução à elementos básicos da Libras.

PROGRAMA

1. **Conteúdo sociocultural:** identificação pessoal na comunidade surda; identidades surdas; importância do contato visual entre interlocutores; condições espaciais; convenções sociais básicas na comunidade surda; reconhecimento legal da Libras.
2. **Conteúdo pragmático:** produção e compreensão de sinais simples de uso corrente que estão relacionados à vida pessoal do sinalizante, desde que o interlocutor sinalize de forma clara e pausada.
3. **Conteúdo lexical:** saudações, características pessoais (sinal de identificação, nome, idade, local de residência, descrição física...); casa e habitação; animais domésticos, refeições; família (parentes de 1º grau); lugares frequentados no cotidiano; disciplinas e materiais escolares (educação básica); algumas profissões, expressões de tempo (partes do dia e dias da semana); tecnologias de cotidiano.
4. **Conteúdo gramatical:** alfabeto manual; tipos de frases; introdução aos parâmetros fonológicos da Libras; numerais (cardinais e ordinais); pronomes (pessoais, possessivos e pronomes interrogativos; verbos simples e verbos espaciais; expressões de tempo em Libras.

Fonte: documento institucional do curso de Letras Libras (versão disponível em 2023-1)

Para a nova disciplina apresentada, na Figura 2, desenvolvida pelo Setor de Libras, a base do ensino da Libras segue as diretrizes do Quadro Comum Europeu de Referência de Línguas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desdobramento deste estudo, percorremos uma análise detalhada sobre a trajetória dos cursos de Letras Libras no panorama do Ensino Superior brasileiro, desde sua emergência na UFSC até sua consolidação na UFRJ. Exploramos minuciosamente a importância das ementas das disciplinas de ensino de Libras como língua instrumental como instrumentos fundamentais no processo de institucionalização e disciplinarização dessa língua, sob a ótica da História das Ideias Linguísticas (HIL).

SUMÁRIO

Adicionalmente, examinamos com profundidade a integração das relações bilíngues e biculturais nas disciplinas de Libras, ressaltando seu papel crucial na promoção de uma compreensão mais ampla e respeitosa da diferença linguística e cultural. Também abordamos a adaptação do QCER ao ensino de Libras, refletindo sobre o crescente reconhecimento da equidade linguística e consideração das línguas de sinais. Nesse contexto, enfatizamos a necessidade premente de uma formação acadêmica abrangente e sensível às demandas das comunidades surdas.

Os cursos de Letras Libras não apenas representam espaços de educação, mas também atuam como agentes de preservação e celebração da cultura surda. Portanto, é imperativo que esses cursos continuem a evoluir e se adaptar às exigências em constante mutação, assegurando a capacitação de profissionais comprometidos com a promoção da igualdade de direitos e oportunidades para as pessoas surdas em todas as esferas da sociedade.

REFERÊNCIAS

FÁVERO, L.L.; MOLINA, M. A. G. **História das ideias linguísticas:** origem, método e limitações. Anpoll, n. 16, p. 136-137, jan./ jun. 2004.

GUIMARÃES, E. R. J.; ORLANDI, E. P. **Formação de um espaço de produção linguística.** A gramática no Brasil. *In:* Guimarães, Eduardo Roberto Junqueira. (Org.). História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico. Campinas, 2001.

NETO, V. S. S. **A formação de tradutores de teatro para Libras:** questões e propostas. Dissertação de Mestrado (Pós-Graduação em Estudos da Tradução). Universidade de Brasília, 2017.

NUNES, V. F. História das Ideias Linguísticas: políticas linguísticas sobre língua de sinais. **Revista Fragmentum** (UFSM), Santa Maria, v. 55, p. 19-277, jan./jun. 2020.

ORLANDI, E. P. **História das ideias linguísticas:** construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. São Paulo: Pontes, 2001.p. 09-10.

QUADROS, R. M (org). **Letras LIBRAS:** ontem, hoje e amanhã. Florianópolis : Ed. da UFSC, 2014.

PEREIRA, M. C. C. (2011) **Aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas.** Anais do SIELP. Uberlândia: EDUFU.

PERSE, E. L. **Memória e sentidos na institucionalização e disciplinarização da língua de sinais em cursos de Letras-Libras.** 2020. 263f. Tese (Doutorado em Linguística) Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

SANT'ANNA, V.L.A. Práticas delimitadoras de conteúdos: estudo de ementas da formação profissional de professor de línguas. **Letras de hoje** , v.49, p. 317-325, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** Uma Introdução às Teorias de Currículo. 3 ed. Editora Autêntica. 2010.

IV

Paulo Roberto Tonani do Patrocínio

A CONSTRUÇÃO DE UMA PERSPECTIVA SOCIOANTROPOLÓGICA DA DIFERENÇA SURDA

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-137-6.4

SUMÁRIO

RESUMO:

O presente capítulo tem como principal objetivo a análise das contribuições críticas e teóricas dos Estudos Culturais acerca da compreensão da experiência surda enquanto diferença, rompendo com a ideia de deficiência que orientava as leituras do sujeito surdo. Parte-se do pressuposto que as representações da experiência surda devem ser lidas enquanto resultado e efeito primeiro de reflexões e configurações discursivas de saber-poder que resultam em representações que transitam entre um modelo médico terapêutico – baseado em uma perspectiva que nomeia o sujeito surdo enquanto deficiente e lança mão de estratégias e recursos clínicos que almejam a sua reabilitação – e um modelo socioantropológico – fundado em uma perspectiva culturalista inspirada nos Estudos Culturais que nomeia a experiência surda enquanto uma diferença que constitui uma cultura própria, a Cultura Surda. A presente análise busca identificar os principais trabalhos e pesquisas produzidas no âmbito acadêmico brasileiro que promovem uma compreensão da comunidade surda enquanto um grupo minoritário que instaura um elemento de distinção na cultura hegemônica e funda um campo de investigação próprio denominado Estudos Surdos, uma espécie de apropriação do arcabouço teórico dos Estudos Culturais para pensar a experiência surda e suas representações e autorrepresentações.

Palavras-chave: Estudos Culturais. Diferença. Surdez. Identidade Surda.

SUMÁRIO

O presente artigo[4] tem como principal objetivo analisar as contribuições dos Estudos Culturais na constituição de uma definição da experiência surda enquanto diferença étnico-linguista. Interessa-me observar o uso e o processo de acomodação de conceitos caros aos Estudos Culturais, como diferença, cultura, identidade e representação, para tratamento da experiência surda e do sujeito surdo. Minha análise terá como objeto a obra de intelectuais brasileiros, principalmente da área de educação e linguística, responsáveis pela construção deste modelo socioantropológico de compreensão da diferença surda, constituindo um campo disciplinar que se nomeou como Estudos Surdos ou Estudos Surdos em Educação, uma espécie de apropriação dos legados teóricos dos Estudos Culturais para o estudo da diferença surda enquanto minoria linguística e cultural.

No trabalho de levantamento bibliográfico realizado no âmbito da pesquisa, privilegiou-se as pesquisas e estudos de intelectuais brasileiros que atuam no campo da educação em interface com os Estudos Culturais. Dessa forma, buscou-se localizar artigos, teses e livros de pesquisadores que desenvolveram estudos sobre a experiência surda e a educação de surdos em uma perspectiva socioantropológica. Nesta etapa da pesquisa foi possível localizar como marco temporal a década de 1990 como período em que começam a ser publicados os primeiros estudos no Brasil que tratam a experiência surda como uma diferença étnico-linguística. Além disso, é igualmente possível afirmar que os estudos de Carlos Skliar podem ser tomados como referência primeira para a construção de um modelo socioantropológico para a compreensão da experiência surda enquanto uma diferença étnico-linguística. Ao lado do trabalho de Carlos Skliar o levantamento bibliográfico localizou também as contribuições de Ana Dorziat, Karin Strobel, Gladis Perlin, Maura Corcini Lopes e Marcia Lise Lunardi-Lazzarin, para citar algumas das principais referências da área. Em comum, tais estudos partem da premissa que a experiência surda se constitui como uma diferença, rompendo com a ideia estanque de deficiência que regia o tratamento do sujeito surdo. Nos dizeres de Carlos Skliar, "a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência" (Skliar, 2016, p.11). Na breve definição do autor está presente um dos principais alicerces teóricos da compreensão da experiência surda enquanto diferença étnico-linguística, a saber: o reconhecimento político dos sujeitos surdos a partir de suas especificidades linguísticas, culturais e identitárias. Tal investimento teórico tem como

4 O presente artigo apresenta parte dos resultados da pesquisa "A representação da diferença surda na literatura brasileira", financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ, por meio do Programa Jovem Cientista do Nosso Estado.

objetivo primeiro romper com a medicalização da experiência surda e promover o reconhecimento da particularidade linguística e cultural dos surdos. A mudança epistemológica proporcionada pela perspectiva culturalista instaura um modelo de educação bilíngue para os surdos contrastando os outros modelos já existentes: o oralismo e a comunicação total. É importante observar que a defesa do modelo de educação bilíngue para surdos emerge em diálogo com as produções acadêmicas da área de linguística sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e, principalmente, em decorrência do engajamento de associações e federações de surdos em favor da afirmação da Libras como língua natural, movimento este que culminou no dispositivo jurídico recente que reconhece a Libras como uma língua legítima no interior da nação por meio da Lei Federal 10.436/2002.

César Augusto de Assis, em *Cultura surda, agentes religiosos e a construção de uma identidade*, apresenta de modo objetivo a forma como se constrói o modelo de educação bilíngue de Skliar:

> Dada a afirmação da condição de particularidade linguística e cultural dos surdos, Skliar reivindica, de maneira original, a retirada da educação de surdos do âmbito da educação especial e deficiência e a colocação dela no debate sobre educação e opressão de minorias (raciais, identitárias, linguísticas e de gênero). (Silva, 2012, p. 32)

Ao propor o modelo de educação bilíngue e reivindicar a retirada do tema da experiência surda – e, por conseguinte, da educação de surdos – do âmbito da educação especial e do debate sobre deficiência, Carlos Skliar busca conceitua-la enquanto uma diferença em uma perspectiva amparada nos Estudos Culturais. Neste sentido, seguindo o argumento do autor, passamos a compreender a comunidade surda enquanto um grupo minoritário que instaura um elemento de distinção na cultura hegemônica, resultando na construção de uma nova forma de representação do Outro sob o prisma da diferença. Os surdos não são mais sujeitos desviantes de uma norma, de um modelo universal, mas como indicador de outras posturas possíveis. A medicalização da experiência surda e as consequentes ações terapêuticas que almejam promover a inclusão do surdo em busca de uma normatização de sua "deficiência auditiva" por meio de intervenções clínicas que objetivavam a oralização são abandonadas em favor da defesa da diferença linguística e cultural dos surdos. O acionamento deste referencial teórico pretende alcançar a construção de uma leitura da sociedade em uma perspectiva multicultural, na qual todos são iguais respeitando as suas diferenças. No entanto, conforme examina Carlos Skliar,

SUMÁRIO

> [...] o conceito de diferença não é utilizado como um termo a mais, dentro de uma continuidade discursiva, em que habitualmente se incluem outros como, por exemplo, "deficiência" ou "diversidade". Esses, no geral, mascaram e neutralizam as possíveis consequências políticas, colocam os outros sob um olhar paternalista e se revelam como estratégias conservadoras para ocultar uma intenção de normalização (SKLIAR, 2012, p. 5-6).

Na leitura do pesquisador, a recusa das noções de "deficiência" ou "diversidade", enquanto ferramentas teórico-críticas para a definição da experiência surda, obedece à compreensão de que tais conceitos apontam para uma certa normalização e mascaram atitudes paternalistas. Nesta perspectiva, a diversidade assume um contorno liberal a partir da presença de conceitos edificantes como da tolerância e do respeito, impedindo a produção de um olhar crítico acerca da dinâmica dos sujeitos e de suas identidades. O próprio Carlos Skliar esclarece que a "diversidade cria um falto consenso, uma ideia de que a normalidade hospeda os diversos, porém mascara normas etnocêntricas e serve para conter a diferença." (Skliar, 2012, p.13). Por outro lado, o uso do conceito de diferença para nomeação da experiência surda e do sujeito surdo, se coloca em um espaço diametralmente oposto ao discurso paternalista, uma vez que

> A diferença como significação política é construída histórica e socialmente; é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistência às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante. (Skliar, 2012, p.6)

Pensar a experiência surda enquanto diferença étnico-linguística não pode significar apenas a adoção de um conceito mais contemporâneo e afeito às modas dos discursos disciplinares. A diferença, principalmente enquanto categoria política, deve ser construída de forma discursiva com o claro intuito de demarcar as contingências do sujeito surdo. O uso do conceito de diferença emerge enquanto categoria legitimadora de dois princípios reivindicatórios distintos e complementares: Identidade e Igualdade. Será na produção discursiva dos pares "Identidade e Diferença' e "Igualdade e Diferença" que será edificada a constelação teórica que promove uma definição socioantropológica da surdez. Seja enquanto aparato discursivo interdependente do conceito de identidade ou como categoria desestabilizadora do desejo de normatividade ou homogeneidade, o conceito de diferença rege a concepção culturalista da diferença surda inaugurada no Brasil por Carlos Skliar. Antes de avançar nas formas de apropriação do conceito de diferença no campo dos Estudos Surdos, torna-se necessário ressaltar que – seja em uma perspectiva que privilegia a construção de uma identidade ou em uma dimensão política promovedora de uma heterotopia – o conceito sempre deve ser lido enquanto

SUMÁRIO

uma construção discursiva, fruto de uma operação linguística e, principalmente, dentro de uma intencionalidade explicita de demarcação da diferença.

O trabalho de Tomaz Tadeu da Silva, principalmente o volume *Identidade e diferença, a perspectiva dos Estudos Culturais*, organizado pelo pesquisador, constitui referência primeira no Brasil da perspectiva culturalista de tratamento da experiência surda. O organizador do volume é uma referência na área dos Estudos Culturais por promover um diálogo do campo com a área da Educação, principalmente com as teorias do currículo, resultando na produção de um arcabouço teórico que irá determinar de modo claro a questão da educação de surdos em diálogo com a teoria do currículo. Além do trabalho inaugural de Carlos Skliar, outros pesquisadores adotam essa perspectiva para produzir um novo modelo de tratamento da experiência surda e da educação de surdos, como Ana Dorziat, em *O outro da educação*; Gladis Perlin, em *O ser e estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade*, entre outros. O livro de Tomaz Tadeu da Silva apresenta três ensaios que examinam a questão da identidade e diferença em uma perspectiva crítica de natureza pós-estruturalista e próxima ao olhar dos Estudos Culturais. Como traço comum aos três ensaios, a relação entre identidade cultural e diferença é lida em uma perspectiva teórica que privilegia a sua representação na contemporaneidade, identificando os processos de subjetivação que são acionados por grupos culturais e seus diferentes recursos discursivos. No artigo **"**A produção social da identidade e da diferença", Tomaz Tadeu da Silva experimenta a adoção do conceito de diferença enquanto reflexo direto da política de identidade. Amparado em uma abordagem da sociolinguística, o autor aciona as contribuições de Ferdinand de Saussure para examinar as clivagens existentes no duplo: identidade e diferença. Nesta perspectiva, além de serem elementos congêneres e interdependentes – afinal o processo de construção identitária demarca como princípio a instauração de uma diferenciação – a produção da identidade e da diferença obedece a uma criação linguística. Tal premissa é fruto da inspiração pós-estruturalista que guia o olhar do autor e permite observar a dinâmica cultural contemporânea em uma perspectiva crítica, concebendo os dois conceitos enquanto construções discursivas fixadas em um plano sociocultural de base histórica. Afinal, é o próprio Tomaz Tadeu da Silva quem afirma que:

> A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou do mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais. (Silva, 2014, p. 76)

A adoção deste modelo teórico recusa toda e qualquer a concepção essencialista, seja para a compreensão da identidade ou da diferença. Ao ser elevada à categoria de constructo social e discursivo, as noções passam a ocupar um espaço diametralmente oposto à ideia de essência: "Dizer que são o resultado de atos de "criação" significa dizer que não são "elementos" da natureza, que não são essenciais, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas." (Silva, 2014, p,76). Assim, seguindo os passos apontados por Tomaz Tadeu da Silva, podemos aferir que, enquanto frutos de um ato discursivo, identidade e diferença se tornam elementos intercambiáveis, devido ao próprio mecanismo de construção da linguagem. Em outras palavras, tal qual a teorização de Saussure em relação à linguagem, que se fundamenta na observação da ausência de simbolização absoluta dos signos, o mecanismo de construção identitária também não apresenta um valor absoluto. A identidade, assim como os elementos e signos que compõem a linguagem, não pode ser considerada como um traço isolado e autônomo. Dessa forma, toda matriz identitária necessita do conceito e da noção de diferença como movimento intrínseco a sua formulação. O movimento de construção identitária resulta de forma direta na demarcação de uma diferenciação. Afinal, quando se delimita o espaço discursivo circunscrito de uma identidade, o gesto secundário e inseparável é a localização da diferença como traço de distinção de uma identidade construída frente às outras. De forma didática, Tomaz Tadeu da Silva apresenta um exemplo bastante esclarecedor, que nos auxilia a compreender a relação entre identidade e diferença sob a perspectiva da teoria da linguagem em Saussure:

> A afirmação "sou brasileiro", na verdade, é parte de uma extensa cadeia de "negações", de expressões negativas de identidade, de diferenças. Por trás da afirmação "sou brasileiro", deve-se ler: "não sou argentino", "não sou chinês", "não sou japonês" e assim por diante, numa cadeia, neste caso, quase interminável. (Silva, 2014, p.75)

Assim, tal qual ocorre com a afirmação de uma identidade, a produção de um signo, segunda a teoria da linguagem mencionada acima, demarca uma série infinita de negações em relação a outros signos. Os signos – assim como as identidades – só são definidos no momento em que sua delimitação resulta na negação e diferenciação de outros signos – ou identidades. Este modelo de interpretação silencia o apego à ordem das essências identitárias e reforça as concepções pós-estruturalistas da identidade (e da diferença) enquanto celebração discursiva. No entanto, mesmo que a noção essencialista da identidade seja colocada em xeque, é necessário termos a compreensão de que os discursos sobre a diferença – seja ela de ordem cultural, de gênero, de raça, de sexualidade, ou quaisquer outras formas de se diferenciar a

SUMÁRIO

SUMÁRIO

partir do estabelecimento de uma identidade – apontam para um regime segundo o qual uma essência não pode ser rasurada, apagada ou normatizada. Nesta clave, as diferenças são produzidas a partir de aparatos identitários enquanto essências, concebidos enquanto dados da natureza. Tal premissa não apaga a percepção da diferença enquanto ato discursivo, mas transfere o debate para uma nova arena, agora política. José D'Assunção Barros, em *Igualdade de diferença: construções históricas e imaginárias em torno da desigualdade humana*, examina com especial atenção as estruturas políticas que fundamentam os discursos da diferença, opondo tal noção ao conceito de desigualdade. Seguindo os passos do autor, podemos afirmar que "quando se considera o par 'igualdade x diferença' (ou 'igual' x 'diferente'), tem-se em vista algo da ordem das essências: uma coisa ou é igual à outra, pelo menos em um determinado aspecto, ou então dela se difere" (Barros, 2016, p.9). Aqui a ideia de essência é também uma construção, uma determinada invenção, que dependendo do ponto de vista, no ato de cotejo com o outro, aponta para uma igualdade ou para a diferença. Mas, se a oposição entre igualdade e diferença é regida sob a noção de essência, por seu turno,

> o contraste entre igualdade e desigualdade refere-se quase sempre não a um aspecto "essencial", mas sim a uma "circunstância" associada a uma forma de tratamento, mesmo que esta circunstância se eternize no interior de determinados sistemas políticos ou situais sociais específicas. (Barros, 2016, p. 10. Grifos do autor)

Dessa forma, podemos acionar a noção de desigualdade para nomear a oferta de escolas para surdos em comparação ao número de escolas regulares para ouvintes, mas acionamos o conceito de diferença para construirmos uma abordagem dos métodos e práticas educacionais que possuem como público-alvo estudantes surdos. A desigualdade surge como nomeação de toda e qualquer circunstância em que o princípio de "igualdade" possa ser acionado como resultado de um processo reivindicatório. O mesmo princípio não pode ser aplicado à ideia de diferença, afinal o desejo de "igualdade" acaba por silenciar e apagar os elementos discursivos que são acionados para a construção de uma identidade que se estabelece pela diferença. Contudo, é necessário sempre recordar que "tanto as desigualdades como as diferenças são históricas, sociais, culturais, mesmo quando, no caso das diferenças, revestem-se de certa aparência natural no seu núcleo de formação." (Barros, 2016, p.73-4)

O uso do binômio Identidade/Diferença orienta de modo claro os trabalhos que se debruçam sobre a experiência surda em uma perspectiva culturalista, revelando o acento pós-estruturalista das abordagens e, principalmente, o diálogo com os Estudos Culturais, realizado pelos autores destes estudos. O resultado da

adoção desta perspectiva é a compreensão que a experiência surda passa a ler lida em um campo formado por diferentes representações de saber-poder marcadas por disputas simbólicas. Ana Dorziat, em *O outro da educação, pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, currículo e inclusão*, examina com propriedade o processo de construção das relações de poder que envolve a emergência do binômio Identidade/Diferença em um contexto de produção de uma política identitárias minoritária, como no caso da experiência surda:

> A partir da constatação de que as identidades constroem-se no e pelo discurso, em lugares históricos, institucionais e específicos, em formações prático-discursivas determinadas e por estratégias enunciativas precisas, é possível dar-se início a um processo de desvendamento das sinuosidades do poder, ocultos na sociedade, levando-se a possibilidade de reflexão sobre as ambiguidades existentes entre o ser, evocadas muitas vezes pela identidade, e o não ser, geralmente lembrado para enunciar o outro. (Dorziat, 2009, p. 19)

Para a construção da identidade surda – ou identidades surdas, conforme examinaremos a seguir a partir da produção de Gladis Perlin – é necessário localizar e, igualmente, produzir o binômio Identidade/Diferença, que no caso de experiência surda estará amparado no dualismo binário que opõe a experiência surda (e o sujeito surdo) à audição (e o sujeito ouvinte). A identidade surda emerge em diferença à identidade ouvinte, uma construção discursiva que propõe demarcar as ambiguidades, contingências e particularidades do sujeito surdo enquanto minoria cultural e linguística. Neste processo de produção discursiva o conceito Ouvintismo, formulado no Brasil por Carlos Skliar e adotado por diferentes pesquisadores e pesquisadoras da área de Estudos Surdos, será peça fundamental para demarcar a reinvindicação por uma educação bilíngue para os surdos e em defesa da cultura e das identidades surdas. Na apreciação do autor, o ouvintismo é

> um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais. (Skliar, 2013, p. 15)

O conceito é formulado a partir da apropriação de conceitos e modelos interpretativos dos Estudos Culturais e do pensamento Decolonial ao identificar na relação entre ouvintes e surdos mecanismos de subordinação e hierarquização que se assemelham ao processo de colonização perpetrado pelo hemisfério Norte em relação ao Sul durante a modernidade. O ouvintismo seria a representação de discursos hegemônicos em busca da normatização da experiência surda por meio de intervenções terapêuticas e clínicas no desejo de incluir o surdo através

SUMÁRIO

de estratégias de oralização e por intervenções cirúrgicas de implantes cocleares, com o desejo de transformar o surdo em ouvinte. O ouvintismo surge como categoria para nomear práticas e representações fundadas no oralismo, para citar outro conceito de Skliar. A leitura produzida por César Augusto de Assis Silva é útil por observar a perspectiva historiográfica alcançada pela criação dos conceitos:

> O autor faz crítica histórica ao oralismo – período pedagógico no qual o cerne da educação foi o ensino da oralidade –, segundo ele uma forma institucionalizada do ouvintismo, visão etnocêntrica que colonizou a educação de surdos por mais de cem anos, oprimindo a língua e a cultura do grupo. Diante do fracasso do oralismo para garantir a plena inserção de surdos na sociedade, Skliar ainda advoga em favor do modelo pedagógico bilíngue. (Silva, 2012, p. 32)

Colonização, etnocentrismo e opressão são apenas algumas das expressões empregadas por César Augusto Silva para dar corpo à materialidade política agonística que recobre o conceito de Carlos Skliar. Trata-se de um empenho crítico que deseja claramente destacar a inspiração Pós-Colonial do pensamento do autor, tornando visível o diálogo que Skliar mantém com pensadores como Eduard Said, Homi Bhabha, Stuart Hall e Michel Foucault, para citar apenas algumas das referências teóricas que são visitadas para a formulação do conceito. No entanto, Skliar adverte que "não se trata de dizer que os surdos padecem dos mesmos problemas que todos os demais grupos minoritários, obscuros, colonizados, subalternos e dominados" (Skliar, 2013, p.14). Não significa um deslocamento e substituição de termos, o investimento crítico assume o lugar de um exercício político que deseja "produzir uma política de significações que gere um outro mecanismo de participação dos próprios surdos no processo de transformação pedagógica"(Skliar, 2013, p.14). Além de instrumento de compreensão das representações de saber-poder, o investimento crítico de Carlos Skliar, assim como de outros pesquisadores dos Estudos Surdos, assume o papel de mecanismo de subjetivação que busca a produção de uma agência do sujeito surdo.

A pesquisa de Gladis Perlin sobre identidades surdas pode ser tomada com um exemplo do desejo de produção de subjetivação a partir de um instrumental teórico dos Estudos Culturais e pós-estruturalista. Autora da tese *O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade*, defendida no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Gladis Perlin ofereceu uma grande contribuição ao debate sobre a constituição das identidades surdas e acerca da concepção da diferença surda enquanto diferença étnico-linguística. Seu artigo "Identidades surdas", publicação no volume *A surdez*, organizado por Carlos Skliar, se constituiu como uma referência para as

SUMÁRIO

pesquisas no campo da educação de surdos e nos Estudos Surdos. No artigo a autora inicia explicitando o seu lugar de fala, a sua situação e condição diante do campo ao qual deseja investigar: "Ao iniciar este trabalho, quero falar um pouco da minha vida. A minha identidade, em poucas palavras, pode ser dita assim: mulher, surda não nativa, teóloga, militante pela causa surda, residente em um país latino-americano" (Perlin, 2013, p.51). Trata-se, é claro, de um gesto político a adoção da primeira pessoa enquanto forma de enunciação do discurso, busca-se evidenciar a conquista do discurso e da representação. Se o surdo outrora era objeto da representação do ouvinte, agora, por meio do discurso de uma pesquisadora surda, travamos contato com a autorrepresentação da experiência surda. Mas tal dimensão política assume também um traço essencialista que defende a constituição de uma perspectiva própria quando travamos contato com um discurso produzido por um surdo: "O uso de minha pessoa significa ver o surdo do ponto de vista de dentro, o que implica usar óculos diferentes dos ouvintes" (Perlin, 2013, p.51). A metáfora é esclarecedora do desejo de delimitação de uma diferença incontornável que opõe de modo estanque surdos e ouvintes. O binômio Identidade/Diferença, mesmo que não seja citado, orienta de modo claro a percepção da autora ao oferecer um contorno totalizador e fixo da definição de sujeitos surdos e ouvintes. A defesa da constituição de um discurso que seja revelador de novos modelos de interpretação da diferença surda, materializado pela publicação do artigo da autora e explicitado pela afirmação do lugar de fala da mesma, busca também romper com modelos e visões produzidas por sujeitos ouvintes.

Amparada nas contribuições de Stuart Hall, Perlin busca oferecer uma compreensão das identidades surdas em uma perspectiva plural, múltipla e não-fixa, tal qual defende o crítico em seu ensaio *As identidades culturais na pós-modernidade*. No entanto, ao desenvolver o quadro analítico que emoldura e descreve as identidades surdas, Perlin apresenta um olhar que em certa medida realiza um movimento próximo ao que deseja refutar, revelando uma apreciação de identidades fixas, imóveis, estáticas e quase permanentes. Na leitura da autora, em seu artigo "As identidades surdas", as identidades surdas são as seguintes: identidade surda política, identidades surdas híbridas, identidades surdas de transição, identidade surda incompleta e identidade surdas flutuantes. O quadro construído pela autora no artigo citado foi ampliado em outro artigo publicado na Revista da Feneis (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos), no qual acrescenta outros exemplos de identidades, resultando neste novo elenco: identidade surdas política, identidades surdas híbridas, identidades surdas flutuantes, identidades surdas embaraçadas, identidades surdas de transição, identidades surdas de diáspora e identidades intermediarias. Não cabe aqui uma descrição e reprodução dos

SUMÁRIO

elementos formadores de cada identidade localizada por Gladis Perlin, interessa-me o método utilizado pela pesquisadora para estabelecer a composição, limites e configuração de cada identidade. Em uma leitura atenta da descrição das identidades surdas, observamos que é ofertado um quadro gradativo que estabelece como referência as formas de aquisição e fluência em Libras como mediação para a delimitação destas identidades surdas. Dessa forma, seguindo o modelo interpretativo de Gladis Perlin, as identidades surdas políticas forma o "grupo pelo qual entram os surdos que fazem uso com experiência visual propriamente dita. Noto nesses surdos formas muito diversificadas de usar a comunicação visual" (Perlin, 2013, p.63). Em uma linha oposta, as identidades surdas flutuantes são marcadas pela ausência de contato com a experiência de comunicação visual, "essa identidade interessante porque permite ver um surdo 'consciente' ou não de ser surdo, porém vítima da ideologia ouvintista que segue determinando seus comportamentos e aprendizados" (Perlin, 2013, p.66). Não acredito que a perspectiva totalizante e fixa oferecida pela autora representa um equívoco metodológico de sua abordagem, creio que o investimento crítico produzido por Gladis Perlin aponta para uma leitura política das identidades surdas que elege como referência o uso de formas de comunicação gesto-visual enquanto recurso para a afirmação de uma identidade cultural do sujeito surdo. No entanto, tal premissa apresenta traços hierárquicos na representação dos sujeitos surdos, ofertando um maior nível de representatividade política aos sujeitos ativos politicamente na comunidade surda em detrimento de sujeitos surdos não fluentes em línguas de sinais. Estes últimos, nas palavras de Gladis Perln, vivem um verdadeiro insulamento, "pois não conseguiram estar a serviço da comunidade ouvinte por falta de comunicação e nem a serviço da comunidade surda por falta da língua de sinais" (Perlin, 2013, p.66). Contudo, seguindo os passos ofertados por Ana Dorziat, "consideramos impossível o enquadramento das pessoas em cada uma dessas categorias, devido à complexa rede de relações de vida dos indivíduos" (Dorziat, 2009, p.32). Afinal, é necessário recordarmos a premissa que funda o debate inaugurado por Stuart Hall e que inaugura a reflexão sobre as identidades culturais na contemporaneidade: as identidades que outrora eram lidas como cristalinas e naturais, recebem hoje um novo molde de apreciação da relação entre identidade e diferença, agora fora de uma dualidade e dentro de um escopo baseado na multiplicidade. Deriva dessa reflexão a compreensão da multiplicidade da própria noção de identidade cultural, que agora passa a ser pensada e concebida enquanto uma celebração móvel.

A emergência do conceito de cultura surda também pode ser lida nesta clave do debate político que aponta para um processo de subjetivação e agência do sujeito surdo. Dentro dos Estudos Surdos, uma inegável referência é a pesquisa

SUMÁRIO

de Karin Strobel, *As imagens do outro sobre a cultura surda*, que apresenta uma perspectiva ancorada nos Estudos Culturais ao problematizar a criação do conceito e promover uma leitura descritiva dos artefatos culturais da comunidade surda. A autora utiliza como referência o debate sobre cultura em uma dimensão da reprodução social que busca ofertar ao conceito uma perspectiva plural que permite a emergência de novas experiências culturais e discursivas: "a cultura é uma ferramenta de transformação, de percepção a forma de ver diferente, não mais de homogeneidade, mas de vida social constitutiva de jeitos de ser, de fazer, de compreender e de explicar."(Strobel, 2008, p.18). A produção do conceito cultura surda é resultado não apenas da acomodação da noção de diferença para nomeação e definição da diferença surda, mas, principalmente, como reflexo da relação entre língua e comunidade. César Augusto de Assis Silva narra com propriedade o processo de constituição do conceito:

> Assim, o que ocorreu nas últimas décadas do século XX, foi a emergência da crença por parte de muitos agentes da existência de uma cultura particular dos surdos, a denominada cultura surda. Religiosos, ativistas políticos e intelectuais concordam precisamente com o argumento de que em razão dos surdos terem uma língua particular, a chamada Libras, e, além disso, devido á ausência de um sentido – a audição – eles teriam uma cultura. O que fundamenta tal crença é um senso prático presente entre esses agentes que faz da língua e cultura categorias que se implicam e estabelecem equivalências (Silva, 2012, p. 30).

O enlace entre língua (Libras) e a ausência de um sentido (surdez) oferece ao conceito de cultura surda uma feição essencialista que revela traços de uma conotação política agonística ao propor uma separação em relação a uma cultura ouvinte. A definição ofertada por Karin Strobel revela este complexo empreendimento discursivo:

> Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modifica-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das "almas" das comunidades surdas. Isto significa que abrande a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de podo surdo. (...) O essencial é entendermos que a cultura é como algo que penetra na pele do povo surdo que participa das comunidades surdas, que compartilha algo que tem em comum, seu conjunto de normas, valores e de comportamentos. (Strobel, 2008, p. 24)

Ainda que acione um conceito de cultura de acento pós-estruturalista, a representação de cultura surda produzida pela autora assume marcas essencialistas ao acionar metáforas do mundo natural para qualificar e descrever a relação do

SUMÁRIO

sujeito surdo e com a cultura surda. As expressões "alma do povo surdo" e "a cultura é como algo que penetra na pele do povo surdo" soam como elementos excêntricos dentro de um argumento crítico-teórico fundado nos Estudos Culturais, posto que tal campo se notabilizou como espaço de reflexão que buscou romper com as imagens essencialistas da cultura. No entanto, creio que estas imagens devem ser lidas enquanto marcas da produção de uma "poética da diferença" que objetiva delimitar as contingências da cultura surda em uma dimensão política. No entanto, é importante destacar que não estou oferecendo aqui uma definição binária do conceito de diferença, que se fundamenta em uma leitura agonística do sujeito surdo, colocando-o em oposição ao indivíduo ouvinte. A experiência surda não deve ser lida e concebida em oposição a algo, é necessário conceber a experiência surda para além da diversidade de modos de vida, pois a diferença é algo que se fixa ao próprio corpo/sujeito/coisa, tornando-se inseparável daquilo que o constitui e o define.

REFERÊNCIAS

BARROS, José D'Assunção. **Igualdade e diferença**: construções históricas e imaginárias em torno da desigualdade humana. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

DORZIAT, Ana. **O outro da educação**: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão. Petrópolis: Vozes, 2009.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Os discursos da diferença no contexto das políticas de inclusão: a normalidade no detalhe. *In:* TREVISAN, Amarildo Luiz; TOMAZETTI, Elisete M.; ROSSATO, Noeli Dutra (Orgs*).* **Diferença, cultura e educação**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PERLIN, Gladis T. T. "Identidades surdas". **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. SKLIAR, Carlos (Org.). Porto Alegre: Editora Mediação, 2013, 6ª Edição, pp.51-73.

PERLIN, Gladis T. T. As Identidades Surdas. **Revista da FENEIS**, Ano IV, n. 14 abr./jun. de 2002.

PERLIN, Gladis T. T. **O ser e estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade**. 2003. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SILVA, César Augusto de Assis. **Cultura surda**: agentes religiosos e a construção de uma identidade. São Paulo: Terceiro nome, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais.** Petropolis: Editora Vozes, 2014, 15ª Edição.

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

SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2013, 6ª Edição.

V

Luiz Carlos Barros de Freitas

EXPERIÊNCIAS DE TRANSLINGUAGEM NA SALA DE AULA DO LETRAS-LIBRAS DA UFRJ

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-137-6.5

RESUMO:

Este estudo investiga as interações entre alunos surdos, ouvintes e professor ouvinte na sala de aula do Letras-Libras, onde são utilizadas a Língua Brasileira de Sinais (Libras), o Português e outras formas de linguagem, incluindo a alternância e a sobreposição modal de códigos. A pesquisa é justificada pelo recente e crescente contingente de surdos jovens e adultos que ingressam no ensino superior no Brasil, um fenômeno do contexto socioeducacional de transição, em meio às transformações socioculturais e históricas, especialmente após o reconhecimento e a regulamentação do uso da Libras pela Lei 10.436/2002 e do Decreto 5.626/2005. Em termos teóricos, o estudo busca articular conceitos da Sociolinguística Interacional, da Análise da Conversa em contexto institucional e de Línguas em Contato na interação, tanto na ordem micro quanto macro, em relação aos Estudos Surdos. A metodologia da pesquisa é qualitativa e interpretativa, com gravação de dados através de método etnográfico de investigação. As interações foram registradas e analisadas em aulas ministradas pelo pesquisador. Na análise dos dados, emergiram práticas comunicativas de translinguagem presentes nos repertórios linguísticos dos interagentes. Os resultados indicam que os alunos constroem identidades a partir do foco no outro e no grupo, refletindo expectativas comportamentais com base no conceito de bilinguismo surdo atualmente estabelecido no país. Além disso, destacam as relações coconstruídas entre professor e alunos surdos e ouvintes em práticas transidiomáticas que imprimiram o caráter bi/multilíngue da sala de aula. A pesquisa é importante para gerar reflexões sobre como os alunos percebem sua experiência no Curso de Letras-Libras, e como professor e alunos compreendem o que está acontecendo aqui e agora nesta sala de aula, em um contexto socioeducacional em construção, que se revelou bi/multilíngue.

Palavras-chave: Interação em sala de aula em Curso Letras-Libras. Enquadres. Línguas em Contato. Estudos Surdos. Práticas de translinguagem.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Este estudo faz parte da pesquisa que resultou do interesse em compreender o que acontece no "aqui e agora" das salas de aula do Letras-Libras. Portanto, a pesquisa visa investigar como ocorrem as interações entre alunos surdos e ouvintes e professor ouvinte na sala de aula do Letras-Libras da UFRJ, onde são utilizadas práticas de translinguagem através do uso da Libras, do Português e de outras formas de linguagem, incluindo a alternância e sobreposição modal de códigos.

É um estudo justificado pelo recente e crescente contingente de surdos jovens e adultos que ingressam no ensino superior no Brasil, agregado ao também recente e crescente grupo de ouvintes jovens e adultos que ingressam em cursos de graduação relacionados à Libras. Esses fenômenos emergem do contexto socioeducacional de transição, no contexto das transformações socioculturais e históricas iniciadas especialmente a partir do reconhecimento do uso da Libras pela Lei 10.436 de 2002 e do Decreto 5.626 de 2005. O surgimento e implementação relativamente recentes dos cursos de graduação em Letras-Libras também motivam este estudo.

O tema da pesquisa, no contexto da educação de surdos e ouvintes, aborda as questões sobre a interação em sala de aula, incluindo a estrutura de participação entre professor e aluno, entre os próprios alunos, o uso de práticas de translinguagem nas línguas em contato; e as construções identitárias no contexto dos cursos Letras-Libras da UFRJ.

ARCABOUÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Em termos teóricos, o estudo busca articular conceitos da Sociolinguística Interacional com a Análise da Conversa Etnometodológica, enfatizando os conceitos de transidiomas, translinguagem, bilinguismo e multilinguismo (Jacquemet, 2005, 2016; Cavalcanti e Silva, 2016); enquadre (Goffman, [1967] 2011; [1974] 2012); esquemas de conhecimento (Tannen e Wallat, 2013); *footing* (Goffman, [2002] 2013); pistas de contextualização (Gumperz, 2002); e estrutura de participação na sala de aula (Erickson e Shultz, 2013). Da Análise da Conversa Etnometodológica, as considerações do contexto institucional (Loder e Jung, 2009), e de Línguas em Contato na interação (Nascimento, 2010; Sousa e Quadros, 2012), na ordem micro

SUMÁRIO

e macro, na relação com os Estudos Culturais (Bhabha, [1998] 2005) e com os pressupostos dos Estudos Surdos, especialmente no que tange à consideração da cultura surda (Strobel, 2008).

A metodologia da pesquisa é qualitativa e interpretativa, utilizando o método etnográfico de investigação para gravação e análise dos dados. As interações foram registradas em aulas em que o pesquisador desempenhou o papel de professor.

As interações em sala de aula, predominantemente em Libras, ocorrem entre o professor-pesquisador ouvinte e alunos surdos e ouvintes, bem como entre os próprios alunos surdos e ouvintes. O professor é ouvinte, mas possui proficiência em Libras. Os alunos incluem tanto surdos quanto ouvintes. Durante as aulas pesquisadas, a comunicação se dá principalmente em Libras. É comum observar cooperação entre os alunos surdos e ouvintes, com interações amigáveis, mas também são evidentes dificuldades na interação. Nessas circunstâncias, é necessário recorrer a práticas de translinguagem multimodais de comunicação (Mondada, 2009), utilizando Libras, Português e outras formas de linguagem que contribuam para a organização das ações interacionais. O ambiente acadêmico do Letras-Libras se mostrou, assim, intrigante e desafiador, pela complexidade e heterogeneidade.

Do ponto de vista linguístico, temos, na ordem da interação, o fenômeno de línguas em contato, abordado no âmbito da Sociolinguística Interacional (Gumperz, 2002) com alternância de códigos, denominado *code-switching*, e sobreposição modal, denominada *code-blending* no contexto da surdez.

As perguntas que emergem da contextualização e das abordagens teóricas são as seguintes :

1. Como professor e alunos, surdos e ouvintes, enquadram o Letras-Libras e o espaço da sala de aula na ordem da interação, se apresentando e se construindo individualmente ou em grupos, através da Libras, do Português e de outras formas de linguagem?

2. Como se dão as práticas de translinguagem nas línguas em contato na ordem da interação em sala de aula bi/multilíngue?

O objetivo principal é, portanto, investigar como acontecem as interações entre os alunos surdos e ouvintes entre si e o professor, considerando a Libras, o Português e outras formas de linguagem em uso na sala de aula bi/multilíngue.

SUMÁRIO

REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS, FILOSOFIAS E PRÁTICAS LINGUÍSTICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

Por que refletir sobre a educação de surdos do Brasil e como isso se relaciona com o tema desta pesquisa? As noções de ordem macro, tratadas a seguir, remetem ao resgate histórico da formação das comunidades surdas, contribuindo para a construção de um imaginário coletivo que influencia na ordem micro, e levantam questões que subjazem às interações face a face entre surdos e ouvintes em sala de aula, especialmente no que diz respeito à adoção ou não da Libras como língua de instrução, visto que essa é uma questão considerada apenas recentemente.

O professor universitário de surdos e ouvintes vivencia a perspectiva profissional e acadêmica como um processo micro focado na sala de aula, mas que é influenciado, de alguma forma, pelas questões sócio-históricas de ordem macro da vida surda que subjazem às interações face a face. Não obstante isso, há um grande número de surdos que demonstram ter ainda menos habilidades do que os jovens e adultos ouvintes apresentam para ler, escrever e compreender bem textos em língua portuguesa, mas mesmo assim conseguem alcançar o ensino superior.

As perspectivas filosóficas educacionais que tradicionalmente têm feito parte da educação de surdos, como o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo, que estão no âmbito de conhecimentos sobre os surdos, estão subjacentes de alguma forma, às reflexões desta pesquisa. Neste estudo, são adotadas as definições a seguir, considerando o contexto educacional com alunos surdos no Brasil: o oralismo se refere a práticas que enfatizam a aprendizagem apenas da linguagem oral; a comunicação total propõe o uso concomitante da Libras, do Português sinalizado (língua artificial), da datilologia (técnica de configurar a mão representando as letras do alfabeto para formar palavras), de gestos não gramaticais e do pidgin (simplificação da gramática de duas línguas em contato); por fim, o bilinguismo é a educação em que a Libras e a modalidade escrita do Português são línguas de instrução, conforme o Decreto 5.626/05.

Durante muitos anos, as políticas linguísticas no Brasil relacionadas à educação de surdos têm sido moldadas pela dicotomia filosófico-educacional do "oralismo *versus* língua de sinais» e pela dicotomia sócio-identitária do «nós *versus* eles", o que resultou em falhas devido a posicionamentos excludentes.

SUMÁRIO

Há sinais de mudanças, com as crianças surdas sendo cada vez mais encaminhadas ao bilinguismo, tendo a Libras como L1 e o Português como L2, assim como a formação de professores com Libras como disciplina obrigatória em qualquer curso de licenciatura. Isto é, entretanto, um processo longo. Enquanto isso, a grande maioria dos surdos jovens e adultos de hoje no Brasil ainda não foram crianças que se desenvolveram nessa perspectiva, e o seu bilinguismo é, em grande parte, apenas funcional.

Portanto, este parece ser um grande desafio na educação de surdos hoje: como possibilitar uma formação bi/multilíngue dos sujeitos surdos tendo língua de sinais como L1, sem deixar de considerar a importância do letramento em Português escrito, assim como os efeitos relevantes do ambiente linguístico interacional em situação de hegemonia da língua portuguesa em uma sociedade predominantemente ouvinte?

O discurso socioantropológico, aqui adotado, busca uma visão êmica de como o sujeito se vê e, assim, procura refletir sobre o entendimento de que muitos surdos se identificam como pessoas que vivem uma experiência visual de vida, diferentes dos ouvintes. Portanto, se encontram em uma situação de diferença identitária social territorializada a partir de um espaço de constituição linguística minoritária. Nesta visão, a construção dos sujeitos passa pelas representações que permeiam o imaginário do espaço social, ligadas a questões de identidades, cultura, multiculturalismo, entre lugar cultural e bilinguismo.

O Brasil é uma nação multilíngue em decorrência de ter sido, historicamente, um espaço de fortes movimentos sociais do ponto de vista de migrações e invasões de todo tipo. Apesar disto, o Estado Brasileiro sempre resistiu em aceitar a ideia do multilinguismo, e a língua portuguesa se consolidou no patamar de única língua oficial e de maior prestígio. Apenas recentemente os governos vêm cedendo às pressões dos movimentos sociais, adotando medidas que possibilitem que as demais línguas em uso pela população brasileira sejam devidamente respeitadas, ainda que o Português mantenha a sua hegemonia.

Em países linguisticamente diversos como o nosso, o fenômeno de línguas em contato é mais do que aceitável, é plenamente esperado, e tem inúmeras consequências. Uma delas é o empréstimo linguístico, que provoca, entre outras coisas, a utilização de letras do alfabeto na constituição de sinais da Libras. Segundo Nascimento (2010, p. 202), "geralmente, os empréstimos lexicais são os primeiros a se manifestarem em línguas que estão em contato". Empréstimos linguísticos têm a ver com a dinâmica da troca de valores entre os ouvintes e os surdos. No entanto,

SUMÁRIO

é possível que visões de tendência essencializadora e restritiva estejam, eventualmente, contribuindo para o reforço da ideia da cultura surda como algo puro a ser protegido da cultura hegemônica da audição (e do Português), o que certamente está por trás de algumas discussões sobre a pretensa inadequação do uso de letras em sinais das línguas de sinais que vêm acontecendo nos locais de encontro surdo.

Outros fenômenos são utilizados mediante línguas em contato, e, dentre estes, , a alternância de línguas ou *code-switching* e a sobreposição de línguas ou *code-blending* são duas das mais importantes misturas de códigos quando o tema é a produção de sentido nas interações bi/multilíngues entre surdos e ouvintes.

A alternância de línguas ocorre como ação discursiva, aqui entendida como ação social, com motivos e propósitos variados, ou seja, desde escolhas léxico-gramaticais em busca de adequações de significados para favorecer a comunicação entre os interagentes até construções identitárias.

O fenômeno da fala simultânea por uma única pessoa é chamado sobreposição de línguas ou *code-blending*. Para Sousa e Quadros (2012, p. 47), a diferença entre alternância e sobreposição de línguas é bastante clara: "Enquanto no *code-switching* há a alternância de uma língua para outra, no *code-blending* as duas línguas são produzidas simultaneamente".

Portanto, a comunicação entre surdos e ouvintes em sala de aula, na ordem da interação, no Letras-Libras, ultrapassa os limites do conceito de bilinguismo, pois é um espaço em que se faz uso da Libras, do Português e de outras formas de linguagem nas diferentes práticas discursivas que são construídas nas interações a partir do repertório linguístico dessas pessoas, inseridas no mundo multimodal e multilíngue da atualidade em que as novas tecnologias vêm consolidando, especialmente a partir da década de 1990, processos de desterritorialização e reterritorialização cultural, identitária e linguística. Por isso, aqui é utilizado o termo bi/multilinguismo em relação à sala de aula do Letras-Libras da UFRJ.

No presente estudo, é assumido que o bi/multilinguismo dos surdos deve se constituir de língua de sinais como língua materna (L1) e língua oral na modalidade escrita como segunda língua (L2), além de outras formas de linguagem. Da mesma forma, o bi/multilinguismo dos ouvintes em contexto dos Cursos Letras-Libras deve ser o Português como L1 e Libras como L2, com outras formas de linguagem.

A base da Análise da Conversa Etnometodológica é a fala-em-interação cotidiana. A Etnometodologia é um ramo das ciências sociais que se interessa pelo que foi negligenciado durante séculos pelo olhar científico ocidental, que é o "mero

senso comum" (Watson e Gastaldo, 2015, p. 110), ou seja, a forma como as pessoas constroem significados do mundo nas suas práticas ordinárias, especialmente nas interações, que se valem das linguagens para a expressão desses significados.

Para simplificar a demonstração dos dados, as falas dos participantes foram transcritas nos excertos em Português com letras minúsculas e, em Libras, com letras maiúsculas. Quando há sobreposição modal, é usada letra maiúscula e [CHAVE]. Os nomes dos alunos participantes, fictícios, estão precedidos da letra "o" quando for ouvinte e "s" quando for surda/o.

Nos ambientes interacionalmente constituídos, são organizadas estruturas chamadas por Erickson e Shultz (2013, p. 218) de "estrutura de participação", ou seja, "direitos e obrigações mútuas dos participantes em uma interação", as quais são modificadas e (re)ajustadas ao longo da interação.

Goffman ([1974] 2012) desenvolveu a noção de enquadre no sentido da compreensão da dimensão relacional dos significados que emergem nas interações sociais e que são constituídos por estas e, ao mesmo tempo, as constituem em um movimento contínuo auto e retroalimentador; é um processo micropolítico e fechado, *enquadrado*, embora não perene, em que as atividades verbais e não verbais são constitutivas na construção de significados.

COOPERAÇÃO E CONFLITO NA COCONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO: AFINAL, DE QUE BILINGUISMO ESTAMOS FALANDO?

Esta análise foi feita com foco nas produções com práticas de translinguagem em relação à sincronia conversacional na produção de sentido pela cooperação e conflito dos alunos a partir da iniciativa da aluna intérprete que se ofereceu para que a aluna ouvinte, em apuros, pudesse alternar temporariamente para o Português, sua L1.

Os alunos assumem posições de aprendizes e o professor, de explicador, em uma aula de caráter bastante ritualizado no enquadre "sala de aula".

SUMÁRIO

SUMÁRIO

O tópico da aula era a construção de identidades sociais, e após a explicação do professor sobre fatores macrossociais que atuam de forma micro e influenciam os indivíduos em sua forma de subjetivação de si, a aluna oNara inicia um turno assumindo a posição de explicadora, com uma tentativa de se exprimir em Libras, sua L2, na qual ela não tem proficiência; talvez por isso a aluna estivesse fazendo confusões conceituais.

A fala "AMAR DISCUTIR DIFÍCIL EXPLICAR COISA" do professor ajudou a turma na construção do entendimento de que poderia estar havendo uma questão linguística de dificuldades de expressão de oNara por limitações em seu repertório linguístico. Parece que a aluna oNeuza percebeu isso, e, então, se colocou em posição de cooperação, sugerindo que oNara pudesse falar em sua língua materna, o Português, para que conseguisse se expressar adequadamente. Para isto, construiu o seu enunciado fazendo uma alternância em que inicia em Português e termina com sobreposição modal em "é melhor ela [FALAR]", colocando o Português à frente da Libras no enunciado, como produção de sentido e *footing* a uma nova ordem na sala de aula, onde a Libras fosse secundarizada em detrimento do Português, L1 de oNara.

oNara aderiu parcialmente ao *footing* de oNeuza, e isso fica demonstrado quando (i) ela constrói o seu turno sequencial ao de oNeuza como par adjacente complementar de reforço semântico, já que após a afirmação de oNeuza, esperava-se uma resposta do tipo sim ou não; (ii) oNara constrói o seu turno na forma de uma pergunta "PODER [FALAR]?", esperando que a resposta na sequência fosse do tipo sim ou não; (iii) oNara constrói o seu enunciado fazendo uma alternância de códigos onde a fala em Libras vem na frente da sobreposição modal com o Português, ou seja, refletindo a ordem institucional da sala de aula em que a Libras é a língua de instrução, mas insere o Português como possibilidade secundária de comunicação, representada pela sobreposição modal. Essa enunciação tem o valor semântico inverso ao de oNeuza, mas na mesma direção e sentido em termos de meta comunicativa, ou seja, coloca a Libras antes do Português com a pergunta que pressupõe uma resposta afirmativa; (iv) esta pergunta foi como se oNara tivesse assumido que se deparou com o fato de não ter proficiência em Libras e que poderia se fazer entender se produzisse a fala na sua L1.

As discordâncias (Angouri e Locher, 2012), os conflitos (Vuchinich, 1990), as disputas de poder (Thoma e Lopes, 2005) e as longas e intermináveis negociações para se estabelecer a língua de comunicação em grupos de surdos e ouvintes constituem um esquema de conhecimento que subjaz a todas as interações em salas de aula do Letras-Libras.

A aluna sSilvia, em *footing* de desalinhamento com o que fora estabelecido, se posiciona como militante política e incorpora o *Deafhood*. Ela se posiciona como uma ativista de políticas linguísticas defensora do Decreto 5.626/05, que define como educação bilíngue para surdos aquela em que a Libras e Português escrito sejam línguas de instrução. Além disso, é possível que sSilvia também estivesse baseada em um esquema de conhecimento onde a língua de sinais e a cultura surda não são priorizados tradicionalmente no Brasil por conta dos embates entre as perspectivas filosóficas educacionais (oralismo, comunicação total e bilinguismo). O *footing* da aluna parece estar atrelado à representação do poder da cultura surda através da defesa da Libras, como uma prática de resistência. Parece que sSilvia identifica que uma mediação da colega assumindo papel de TILS poderia ir contra as suas representações construídas dentro de um ideal legal de bilinguismo, onde, para ela, aquele contexto seria lugar de se falar apenas em Libras.

O *footing* de sSilvia propõe o enquadre "embate político", em que ela se posiciona de maneira legalista defendendo o bilinguismo formal e legal, e como figura que faz a opção pela essencialização do discurso identitário do tipo "LÍNGUA LOCAL SURDO É BILINGUISMO", pois a interação passou então a se constituir, para ela, como um espaço político de disputa de poder entre Libras e Português, mesmo com a Libras sendo garantida, pelo professor, como língua de instrução. A aluna construiu um enunciado com uma sobreposição modal em "[NÃO]" e alterna para Libras em "LÍNGUA DE SINAIS, AQUI LÍNGUA DE SINAIS" com ênfase e alongamento em "LÍNGUA DE SINAIS" como marcador da Libras como elemento de constituição identitária e política daquele espaço interacional. Portanto, sSilvia fez questão de garantir a Libras não só como língua primária, mas também como língua oral (sinalizada) exclusiva, em uma estratégia para marcar a necessidade de manter o foco e seguir o empoderamento político da/em Libras, amparada pela definição legal. Para isso, sSilvia usou "BILINGUISMO" para estabelecer o seu posicionamento. sSilvia queria manter a interação direta, não queria substituir a aula sem mediação por uma mediada por TILS, ainda que fosse por um tempo determinado para cooperar com a aluna ouvinte em apuros. sSilvia cria um enquadre "embate político" que suscita uma pergunta: Que bilinguismo é esse que sSilvia quer?

A partir de observação empírica, pode-se arriscar que sSilvia aqui representa grande parte das comunidades surdas que entendem que língua em uso em local com a presença de algum surdo seja apenas Libras, em qualquer circunstância.

sSilvia também poderia estar questionando o uso do português escrito (slides, textos etc.), mas não o fez. Essa situação interacional indica que pode ser aceito, em grande medida, que o Português em salas de aula bilíngues com alunos

SUMÁRIO

surdos e ouvintes seja usado apenas na modalidade escrita. E, assim sendo, parece uma situação em que os esquemas de conhecimento de ordem macro sobre as lutas de poder históricas do uso do Português e/ou da Libras em contextos com surdos estariam atuando no micro, na ordem da interação face a face, gerando desconforto e conflito.

Esse entendimento é, curiosamente, muito semelhante ao posicionamento antigo de viés oralista, quando se obrigava os surdos a usarem apenas a língua oral. Agora, em contrapartida, sSilvia adota o mesmo posicionamento, de certa maneira monolíngue em relação à fala (em sinais), só que amparada legalmente, pretendendo fazer com que seja quase proibido aos ouvintes usar a sua língua materna naquele ambiente, ainda que por tempo determinado, porque o local está em parte com surdos. O ambiente do Letras-Libras é, de fato, bi/multilíngue, mas se este enquadre proposto por ela se estabelecesse de forma frequente, a sala de aula se tornaria apenas bilíngue, ou seja, estaria restrita ao aspecto legal. É uma situação que nos leva à reflexão sobre o que aconteceu: i) uma tentativa da turma (ainda que não explicitada) de (re)colocar o Português em situação de língua primária naquele contexto temporário; ii) uma tentativa de sSilvia, em posição de militante Surda, de garantir o lugar central da Libras; iii) uma concessão breve ao Português, que naquele contexto era língua secundária e se tornaria primária apenas por um tempo curto para garantir a construção do conhecimento pela aluna ouvinte com dificuldades. Pode ser que tenha ocorrido um pouco de cada uma dessas opções.

Em enquadres com situações de cooperação, o bi/multilinguismo com uso de Libras e Português oral em alternância ou sobreposição modal são formas aceitas de comunicação e acontecem sem gerar crises. No entanto, nesses enquadres com conflitos interacionais, o bi/multilinguismo foi rechaçado e a modalidade oral do Português foi ressignificada, passando a ferir política e ideologicamente o que sSilvia entende por uso da língua na sala de aula.

Professor e alunos enquadraram de formas diferentes o espaço de sala de aula nessa interação (aula em Libras; cooperação com mediação por TILS; conflito/disputa; conluio), que aconteceu com algumas mudanças de códigos que provocaram importantes mudanças interacionais pela produção de sentido. O enquadre "aula em Libras" indicava a escolha da Libras como entendimento comum de como interagir em sala de aula, até que emergiu a dificuldade da aluna ouvinte em se expressar nessa língua, que é sua L2 e na qual ela não demonstra proficiência. A partir daí, o professor e os alunos surdos e ouvintes, em *footing* de cooperação, instauram um novo enquadre de "aula em Libras e Português mediada por TILS", provocando conflito pela não adesão de uma aluna surda, que só voltou a participar da

SUMÁRIO

aula quando esta voltou ao enquadre "aula em Libras". Essa dinâmica em práticas de translinguagem e o consequente movimento de enquadres foram consequência direta de uma aluna ouvinte que trouxe para a aula as suas dificuldades de expressão e interação em Libras, e isto só pode ser desconstruído por conta das práticas de translinguagem com alternância de enquadres.

O conflito/disputa que aconteceu nesta interação fornece indícios que ajudam a refletir sobre o papel do professor como mediador desses posicionamentos divergentes, que no mundo ideal não estão previstos, mas acontecem de fato no cotidiano bi/multilíngue da sala de aula com surdos e ouvintes no Letras-Libras da UFRJ.

CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE OS RESULTADOS

Como dados etnográficos, os alunos nesta turma são surdos e ouvintes que demonstram diferentes estágios de domínio do Português e da Libras, assim como apresentam assimetria em seus posicionamentos políticos na questão das políticas linguísticas, o que eventualmente foi razão de discordâncias que evoluíram para um conflito/disputa.

A análise dos dados contribuiu para a compreensão de que Libras e português em uso, com alternância e sobreposição modal, entendidas como práticas de translinguagem, fazem parte da linguagem de surdos e ouvintes multilíngues no âmbito de línguas em contato, sendo a sala de aula do Letras-Libras um espaço de troca e interação que, em muitos aspectos, rompe com alguns paradigmas relacionados a questões tradicionais de normatividade das línguas e seu uso. A análise levou em consideração a importância das experiências com práticas de translinguagem na linguagem em uso, ou seja, a Libras e o português em suas diferentes variações, ambas as línguas ao mesmo tempo, ou qualquer outra forma de comunicação não linguística, como olhares e gestos (quando não gramaticais) e mímica, em busca de responder às questões que levaram à investigação.

Os resultados também sugerem uma reflexão sobre a importância do uso de alternância de códigos por alunos surdos e ouvintes em interações na sala de aula de contexto acadêmico na compreensão dos enquadres estabelecidos e na construção de identidades que acontecem no âmbito do Curso. Professor e alunos, surdos e ouvintes, enquadram de diferentes formas esse espaço de sala de aula na ordem da interação, mas na maioria das vezes a partir de *footings* de cooperação.

SUMÁRIO

Com este estudo pretende-se, portanto, poder contribuir com futuros trabalhos dedicados à investigação dos Estudos da Linguagem e Estudos Surdos enfocando o bilinguismo e o multilinguismo com abordagem interacional. Não se pode perder de vista que a episteme surda está em construção relativamente recente, e questões como as lançadas diariamente na sala de aula do Letras-Libras são uma pauta aguardando aprofundamento para a compreensão de formas de produção da fala em interação em sala de aula de contexto acadêmico entre surdos e ouvintes, pois não se dão por terminadas as possibilidades de (re)interpretações em outras direções.

REFERÊNCIAS

ANGOURI, Jo. LOCHER, Miriam A. Theorising disagreement. **Journal of Pragmatics 44** (2012) 1549—1553. Received 10 June 2012; accepted 12 June 2012.

BHABHA**,** Homi K., **O local da Cultura**. Belo Horizonte MG: Editora UFMG, 1998.

CAVALCANTI, Marilda C. SILVA, Ivani Rodrigues. Transidiomatic practices in a deaf-fearing scenario and language ideologies. **Revista da ANPOLL**, v. 1, n. 40, 2016.

ERICKSON, Frederick. SHULTZ, Jeffrey. "O quando" de um contexto. Questões e métodos na análise da competência social. *In* RIBEIRO**,** Branca T. GARCEZ, Pedro M. (Orgs). **Sociolinguística interacional**. 2ª ed. São Paulo SP: Edições Loyola, 2013.

GOFFMAN**,** Erving. **Ritual de Interação - Ensaios sobre o comportamento face a face**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, [1967] 2011.

GOFFMAN**,** Erving. **Os quadros da experiência social. Uma perspectiva de análise**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, [1974] 2012.

GOFFMAN**,** Erving. Footing, *In:* RIBEIRO, B. T. GARCEZ, P. M. **Sociolinguística Interacional**. São Paulo, SP: Edições Loyola, [2002] 2013.

GORSKI, Edair. FREITAG, Raquel Meister Ko. **Ensino de Língua Materna**. Florianópolis SC: UFSC, 2010.

GUMPERZ**,** John J. **Convenções de contextualização**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2002.

JACQUEMET, Marco. Transidiomatic practices: Language and power in the age of globalization. **Elsevier Language & Communication** 25, 257–277, 2005.

JACQUEMET, Marco. Transidioma. **Revista da Anpoll** nº 40, p. 19-32, Florianópolis, Jan./Jun., 2016.

LODER, Letícia L. JUNG, Neiva M. **Análises de fala-em-interação institucional: a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

SUMÁRIO

MONDADA, Lorenza. Emergent focused interactions in public places: A systematic analysis of the multimodal achievement of a common interactional space. **Journal of Pragmatics Volume 41**, Issue 10, October 2009, Pages 1977-1997.

NASCIMENTO, Cristiane Batista do. **Empréstimo linguístico do Português na Língua de Sinais Brasileira - LSB: línguas em contato**. 111 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SOUSA**,** Aline Nunes; QUADROS, Ronice Muller de. Uma análise do fenômeno 'alternância de línguas' na fala de bilíngues intermodais (Libras e Português). **ReVEL**, v. 10, n. 19, 2012. [www.revel.inf.br].

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

TANNEN, Deborah. WALLAT, Cynthia. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação. *In:* RIBEIRO, Branca T. GARCEZ, Pedro M. (Orgs). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2013.

THOMA, Adriana da S. LOPES, Maura C. (Org.). **A invenção da surdez II:** Espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul, SC: EDUNISC, 2006.

VUCHINICH, Samuel. The sequential organization of closing in verbal family conflict**.** *In* GRIMSHAW, Allen D. **Conflict talk**: sociolinguistic investigations in conversations. Cambridge, UK, Cambridge University Press: 1990.

WATSON**,** Rod. GASTALDO, Édison. **Etnometodologia & Análise da Conversa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SUMÁRIO

VI

Lia Abrantes Antunes Soares
Marília Uchôa Cavalcanti Lott de Moraes Costa

INICIATIVAS PARA INSTRUMENTALIZAÇÃO DA LIBRAS:

MATERIAIS DIDÁTICOS MULTIMODAIS NOS CURSOS DO LETRAS-LIBRAS/UFRJ

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-137-6.6

RESUMO:

O investimento em materiais didáticos (MD) constitui parte da disciplinarização dos saberes, seja na escola ou na universidade. Considerando a condição de recência da libras na academia e do português mobilizado como segunda língua para surdos nas instituições de ensino brasileiras, as demandas por MD para instrumentalizar as disciplinas são qualitativa e quantitativamente importantes. A fim de examinarmos as iniciativas que resultaram em MD, assumidas pela equipe de professores e técnicos para assuntos educacionais vinculados ao Departamento de Letras-Libras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, revisamos ideias difundidas por um viés teórico-metodológico no campo das ciências da linguagem, que se especializa no estudo tanto dos processos de gramatização/instrumentalização (Auroux, 1992) e manualização das línguas (Puech, 2018) quanto dos seus efeitos. Além disso, mobilizamos estudos sobre aprendizagem multimídia (Mayer, 2001; 2002; 2005), cujos princípios sugerem potencialização da compreensão do estudante ao lidar com MD vídeo-registrados. As iniciativas relacionadas à produção de MD revelam sua face de política linguística educacional no sentido de que professores e técnicos são agentes definidores de rotas para engajamento a modelos teóricos que envolvem ensino e aprendizagem de primeira e segunda línguas e que geram produtos para instrumentalização dos saberes sobre e em libras, a exemplo dos MD. Nesse sentido, os MD selecionados para análise compõem uma amostra que abrange produções alocadas no *site* da Videoteca Acadêmica em Libras. A amostra analisada evidenciou relações importantes entre combinação de material verbal e não-verbal e sobrecarga do canal perceptual da visão, com possíveis efeitos na qualidade da aprendizagem.

Palavras-chave: Material didático. Design instrucional. Aprendizagem multimídia. Libras. Canal visual.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Este capítulo explora, em um momento da história do Departamento de Letras-Libras (DLL) - seus 10 primeiros anos na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro -, a constituição de materiais didáticos (MD) em libras. Esse momento se origina em 2014 com a criação dos cursos de licenciatura e de bacharelado em Letras-Libras e chega a 2024 com uma considerável produção de conteúdo vídeo-registrado para fins didáticos, contribuindo para uma emergente cultura letrada entre os falantes dessa língua.

Em uma perspectiva historiográfica, a produção de conteúdo para dar suporte a atividades de ensino e de aprendizagem constitui processos denominados como gramatização (Auroux, 1992) ou como manualização (Puech, 2018). Segundo Auroux (1992), gramatização designa o processo de instrumentalização de uma língua através de seu registro em gramáticas, dicionários, vocabulários e livros didáticos. Esses instrumentos documentam, oficializam e preservam as línguas, inclusive, evitando que sejam afetadas pelo que o autor chama de linguicídio[5]. Especificamente em relação à operacionalização dos saberes com fins na transmissão de conhecimentos vinculados às variadas disciplinas acadêmicas, Puech propõe o termo manualização. Os manuais estão atrelados às disciplinas que discutem as teorias da linguagem e o ensino de línguas, ou seja, o termo traz uma ampliação dos possíveis formatos de materiais didáticos.

Esses processos já bem identificados em relação ao registro de conhecimento em várias línguas com representação escrita, vêm sendo observados com relação à libras, no entanto, com algumas particularidades. É de nosso interesse verificar como tais processos se revelam em materiais didáticos em libras, no âmbito do DLL.

A libras tem passado pelo processo de gramatização, conforme indicam estudos de Jesus e Faria (2017) e Mandelblatt e Favorito (2018), potencializado pela entrada dessa língua nos cursos superiores de Letras, assim como pela entrada de estudantes surdos nos cursos de graduação e de pós-graduação. Esse fato impulsionou uma demanda antiga de surdos pela veiculação, em libras, de conhecimentos dos variados domínios sociais. Destacando aqui o domínio acadêmico, antes de conteúdos disciplinares serem de fato publicados em libras, estudos sobre

5 Auroux (2014) usa o termo em referência às línguas não-instrumentalizadas e, portanto, mais expostas à dominação e desaparecimento.

SUMÁRIO

essa língua iniciaram a gramatização, com a abordagem descritiva, a exemplo de Ferreira (2010) e Quadros e Karnopp (2004), além de dicionários e glossários bi e trilíngues, organizados de forma alfabética, tais como Brandão (2011) e Capovilla e Raphael (2001), todos publicados em português.

Os MD em libras, vinculados a disciplinas acadêmicas, não necessariamente se materializam em manuais nem são originalmente produzidos nessa língua (FARIA e ASSIS, 2011). A atual fase de instrumentalização de saberes publicados em libras se apresenta pela tradução de originais escritos, sobretudo em português, dada a ainda insuficiente produção de material nessa língua, destinado ao ensino superior. Essa condição gera características que compõem a textualidade dos MD vídeo-registrados, como por exemplo, discurso conectado e integração de imagem e escrita.

Buscamos, portanto, caracterizar os MD produzidos em libras no âmbito do DLL, uma ação de política linguística que afeta processos de elaboração e de utilização do conteúdo vídeo-registrado.

MATERIAL DIDÁTICO E SEU MANEJO:
ELABORAÇÃO E COMPREENSÃO

Como artefato cultural e instrumentalizador de uma língua, o MD, que envolve vários tipos de objetos de aprendizagem, se presta à função de dar suporte pedagógico aos participantes do processo de formação acadêmica. Tanto o docente que elabora e/ou indica material de referência para o estudo quanto o discente que recorre a tal artefato, ambos estão implicados no manejo dos conhecimentos veiculados no MD, ligados às disciplinas acadêmicas. Os primeiros recorrem a recortes de conhecimentos sobre temas das ementas, considerando que os discentes construam conhecimento basilar na sua área de formação.

Presumindo-se, assim, transmissibilidade de conteúdos e construção de conhecimento, relacionados às disciplinas de graduação, os MD usados na universidade se constituem em artigos, capítulos, resenhas, resumos, textos adaptados e atividades para estudo dirigido desses textos, e, mais recentemente, gravações em vídeo de palestras e aulas. Esses materiais (multimodais e multimídia) têm sido organizados e armazenados em nuvens de plataformas digitais, em que são inseridos arquivos em PDF, *links*, formulários com atividades, e produzidos, sobretudo,

em português. Essa condição linguística dos MD ainda não atende a demandas de universitários surdos que nos últimos anos têm procurado cursos superiores. A inserção desses brasileiros em cursos de graduação e de pós-graduação se iniciou quando ainda era incipiente a produção de conhecimentos em libras.

Como as comunidades surdas brasileiras possuem uma longa história de lutas e entraves em seu processo de escolarização, é comum que se tenha como premissa que o MD em libras, além de possibilitar maior disseminação e preservação do bem cultural - a língua -, resolverá o gargalo do acesso ao conhecimento pela maior dificuldade de acessar textos em L2, português escrito. Sem autonomia leitora em português, a maioria dos universitários surdos reivindica MD traduzido para libras. Para testar essa premissa, é importante que haja MD em libras de forma abundante para que possamos, pesquisadores e público-alvo, entender como a língua de instrução e a estrutura em que o MD é construído impulsionam ou entravam o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos.

No mercado das línguas, a libras, língua ainda sem uma oficial representação escrita[6], tem um lugar? Oliveira (2010) discute o peso das línguas na América Latina como um importante balizador para ações de políticas linguísticas. Ele aponta exigências desse mercado ligadas a uma adequação do material linguístico em relação à (i) padronização de modelos de comunicação de rápida compreensão (terminologia, sistema de representação) e (ii) organização da informação em sistemas informatizados como os buscadores digitais que usam a língua para encontrar o objeto da busca, armazenado em bancos de dados. O cumprimento dessas e de outras exigências fazem com que as línguas entrem em um circuito de produção e ainda conquistem mercados internacionais, gerando efeitos econômicos, culturais e políticos. Nesse sentido, a libras tem um percurso a seguir para assumir representação no mercado das línguas, com a produção de conhecimento *na* língua e não apenas *sobre* a língua.

Novas comunidades de consumidores de bens culturais criam demandas por conhecimentos, com destaque neste capítulo para os que circulam em instituições de ensino superior. Falantes de libras são potenciais agentes criadores de demandas por ações de políticas linguísticas educacionais, a exemplo da criação de MD. Se o número desses falantes aumenta, junto com níveis de escolaridade e letramento, o quadro que emerge com maior visibilidade para a língua se torna mais favorável à produção de conhecimento nessa língua. Atrair novos

6 Apesar da existência do sign writing e do ELiS, o contato com esses sistemas de escrita para libras ainda é pouco acessível para a comunidade surda.

SUMÁRIO

interessados pela libras, por meio de programas de promoção da língua, seja na extensão universitária, na pesquisa científica e até fora dos muros da universidade, pode fomentar a produção textual de referências para várias áreas do conhecimento. Há, no entanto, desafios a serem transpostos.

A padronização do material linguístico, necessidade apontada em Oliveira (2010), é uma importante questão a ser definida e que vai requerer o desenvolvimento das habilidades de produção do material e das habilidades de compreensão leitora de seu conteúdo vídeo-registrado que requer estratégias diferentes daquelas disponíveis para o texto impresso. Dessa forma, estão envolvidos nessa tarefa tanto autores, tradutores (caso necessário) e equipe de edição quanto o público-alvo que deseja alcançar autonomia no manejo dos textos em libras.

A seguir, serão abordados fundamentos teóricos, princípios e características, relacionados à produção de MD e à recepção de seu conteúdo veiculado em representações (libras, português escrito, imagens) coocorrentes em vídeos.

FUNDAMENTOS PARA CARACTERIZAÇÃO DE MD VÍDEO-REGISTRADO

MD digital representa uma demanda reprimida nas instituições de ensino básico (CIEB, 2022) e uma ferramenta de uso cotidiano no ensino superior. Nos cursos presenciais de graduação, artigos de revistas eletrônicas, *e-books* e, mais recentemente, videoaulas, *podcasts* e palestras gravadas em eventos acadêmicos integram um conjunto de objetos de aprendizagem digitais, selecionado por professores no âmbito das disciplinas e indicado aos estudantes. Os formatos digitais, no entanto, não demandariam dos estudantes diferentes estratégias de manejo, em relação aos impressos? Ao identificarem necessidades específicas de seus estudantes, professores acabam se envolvendo na elaboração de MD, em geral, atentando para características mais consensuais, tal como adequação ao perfil do público-alvo e exemplificação de fenômenos. Ávila e Tarouco (2014), contudo, recomendam alguma capacitação para professores lidarem com o design de conteúdo educacional digital.

Esse tipo de MD, no entanto, além de um quantitativo insuficiente em libras, não assume uma organização tal como aquela dos cursos de educação a distância (EaD) que têm uma equipe de *designers* responsáveis pela adequação do MD

digital em uma ergonomia da Web. Nesta seção, revisamos princípios e critérios usados no design instrucional, a fim de fortalecer nossos argumentos sobre a qualidade necessária para a manualização em libras (além de sua instrumentalização de forma mais ampla) e que possa ser estendida para mais tipos de produção científica nessa língua.

De acordo com Filatro (2008), design instrucional tem o objetivo de construir conhecimento sobre processos pedagógicos, por meio de uma abordagem fundamentada em princípios e métodos de instrução, direcionados aos diferentes tipos de aprendizagem. Para tal objetivo, esse interdisciplinar campo de atuação reúne teorias das ciências humanas e aplicadas, da informação e da administração.

O design instrucional tem em suas bases teorias cognitivas (*e.g.* Teoria da Carga Cognitiva e Teoria dos Esquemas) que explicam os mecanismos da aprendizagem. Ávila e Tarouco (2014) revisam alguns pressupostos dessas teorias, tais como atuação da memória de trabalho (percepção da informação retida por curto prazo, até que encontre conexão com informação armazenada) e da memória de longo prazo (armazenamento da informação por conexões estabelecidas entre outras já armazenadas em esquemas mentais), importantes mecanismos que devem ser considerados pelos profissionais que atuam com objetos de aprendizagem.

Considerando que há uma grande carga de informação nova ao longo dos estudos relacionados às disciplinas, o material indicado para os estudantes pode se apresentar com características que propiciam, por exemplo, agrupamento de informações interrelacionadas e em modalidades diferentes, a ser processado pela memória, em etapas. Ou seja, combinar partes do conteúdo falado ou escrito com imagem divide a carga cognitiva para processamento das informações. Isso ocorre porque as imagens, de maneira geral, atraem a atenção e podem ser percebidas holisticamente de maneira mais rápida do que o conteúdo linguístico (Santaella, 2012).

É importante salientar, nesse contexto de ensino para surdos, que as imagens têm suas limitações para significarem. Sem a língua, a imagem representa apenas de forma indireta, por exemplo, relações temporais, relações de causa e efeito e atos de linguagem em geral (Santaella, 2012). Assim, o MD não pode prescindir de enunciados que levem a um direcionamento de significação para dado elemento imagético. A informação representada na imagem e a representada nos enunciados falados ou escritos não são equivalentes nem são intercambiáveis, mas, sim, relacionáveis (Mayer, 2001). Diz-se, então, que imagem não

SUMÁRIO

SUMÁRIO

tem autonomia, dada sua abertura interpretativa: "ela precisaria ser modificada, especificada, enfim, explicada por uma mensagem verbal." (Santaella, 2012, p. 110), conforme pondera a autora.

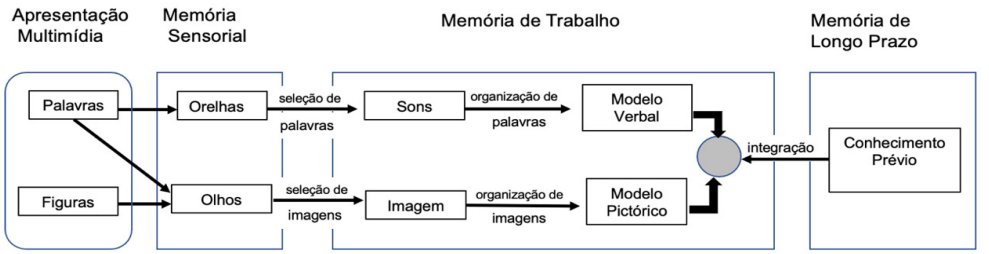
As estratégias pedagógicas, a exemplo da combinação entre os modos verbal e não- verbal, ligadas aos mecanismos cognitivos (atenção, percepção, memória) constroem um delineamento favorável à aprendizagem que tem seu inerente fator de dificuldade. A aprendizagem pode ser reduzida a depender da simultaneidade de conteúdos consumidos com o mesmo modo de representação (*e.g.* ouvir música e ler um livro), mesmo que as modalidades sejam diferentes, conforme veremos mais adiante.

Derivam-se, assim, de pressupostos cognitivos, alguns princípios e recomendações do design instrucional para elaboração de MD adequado a determinado público-alvo. Esses princípios acionam conceitos que, apesar de relacionados, não devem ser confundidos: modo inclui representações do tipo verbal (escrita, fala sinalizada e fala oral) e do tipo não verbal (imagens, ilustrações); modalidades são do tipo visual e auditiva e se relacionam aos canais perceptuais.

Em seus estudos sobre aprendizagem, o psicólogo Richard Mayer investigou como diferentes formatos afetam a compreensão e a retenção da informação. Mayer (2001, 2002; 2005) defende que, se o conteúdo instrucional dos MD é organizado de acordo com o que já se conhece sobre como a cognição humana recebe, processa e armazena informações verbais e não verbais, o estudante tem maior probabilidade de alcançar aprendizagem profunda que ocorre quando ele se envolve nos cinco processos cognitivos ativados durante a leitura. Esses processos, enumerados a seguir, podem ser visualizados em seu modelo geral de aprendizagem (Figura 1).

1. Seleção das palavras relevantes para o processamento na memória de trabalho verbal;
2. Seleção de imagens significativas para o processamento na memória de trabalho visual;
3. Organização das palavras selecionadas em um modelo verbal;
4. Organização das imagens selecionadas em um modelo visual;
5. Integração das representações verbais e visuais com um conhecimento prévio.

Figura 1 – Modelo de processamento da informação



Fonte: Mayer (2005, p.37). Tradução nossa, 2023.

A Figura 1 reproduz o modelo geral de processamento da informação, em que Mayer propõe como os estímulos multimídia apresentados são processados, passando pelos canais sensoriais, engajados por diferentes tipos de memória (sensorial, de trabalho e de longo prazo), até sua integração ao conhecimento prévio já armazenado. O autor explica que "a aprendizagem multimídia ocorre quando o estudante constrói uma representação mental a partir de palavras e imagens que lhe foram apresentadas" (Mayer, 2002, p. 85). Por palavras, entende-se textos falados e escritos (impressos e digitais) e por imagens (estáticas e animadas) entende-se gráficos, esquemas, fotografias e desenhos.

Em sua Teoria Cognitiva de Aprendizagem Multimídia, Mayer propõe princípios ligados ao uso de multimídia (variados suportes) para a construção de material instrucional, que levam em conta canais perceptuais pelos quais as informações são processadas. Sendo assim, entende-se que material multimídia se constitui por multimodalidade. Tais princípios são definidos pelo autor da seguinte forma:

- Princípio da Multimídia: aprende-se melhor com palavra e imagem, ou seja, constrói-se conexões referenciais entre a representação verbal e a não-verbal;
- Princípio da Modalidade: a representação da informação em modalidades diferentes propicia aprendizagem profunda. Cada canal perceptual pode processar uma quantidade de informação por vez, sendo assim, juntas, informação auditiva e visual, fortalecem associações na memória;
- Princípio da Redundância: aprende-se melhor com a informação veiculada em duas modalidades diferentes do que em três, ou seja, excesso de informação - texto escrito mais sua narração e imagem – tem alto custo para processamento;

SUMÁRIO

- Princípio da Proximidade Espacial: informações agrupadas estabelecem relação coesa e robusta, com efeito na qualidade da aprendizagem, isto é, ilustrações devem estar localizadas próximas da informação sobre elas;
- Princípio da proximidade Temporal: a sincronia da informação verbal com a não verbal favorece a aprendizagem, ou seja, ilustrações devem surgir nos vídeos sincronizadas com a descrição sobre elas;
- Princípio da Coerência: aprende-se melhor sem integração de informação dispensável, tal como ilustrações com informação pouco ou nada relacionada a um texto;
- Princípio da Antecipação: antecipar aos aprendizes informações-chave tem efeitos na qualidade da aprendizagem, a exemplo da apresentação de definições de termos técnicos antes da leitura;
- Princípio da Sinalização: destaques tornam salientes as informações mais relevantes (*e.g.* sublinhados, setas, apontação);
- Princípio da Personalização: aprende-se melhor quando a informação é oferecida em estilo de conversa com o leitor do que no estilo formal. (*e.g.* o autor do material didático se dirige ao estudante).

Como explica o autor, esses princípios não são como leis imutáveis. Eles se mostram consistentes com indivíduos ouvintes, já que uma das premissas do modelo de aprendizagem multimídia é a de que, em geral, há canais separados para processamento da informação visual e da informação auditiva. Como tal premissa não contempla a totalidade da população, conforme já observado por Lino e Kogut (2019), verificaremos em que medida esses princípios podem ser aplicados aos MD para surdos. Deve-se considerar as evidências experimentais de que os indivíduos surdos experimentam mudanças na distribuição da atenção visual, moldadas pelo uso da visão no monitoramento do ambiente, o que favorece um aumento da atenção para a periferia, em relação aos indivíduos ouvintes, em tarefas de percepção visual (Bélanger; Rayner, 2015). O ponto trazido por esses autores ilumina a importância de se trabalhar com populações não-WEIRD[7] que possuem experiências perceptuais e culturais diferentes (*Cf.* Henrich *et al.* 2010).

7 A expressão é um acrônimo em inglês: ocidental, letrado, industrializado, rico e democrático (Western, educated, industrialized, rich and democratic).

SUMÁRIO

SUMÁRIO

A EXPANSÃO DO ATO DE LEITURA:
MÚLTIPLAS REPRESENTAÇÕES EM COOCORRÊNCIA NO MD

Neste capítulo em que trazemos o tema da aprendizagem mediada por MD, dadas as especificidades dos estudantes surdos, consideramos inadiável a discussão sobre leitura em libras, ou seja, leitura da fala vídeo-registrada. O consolidado conceito de leitura, que foi definido em relação à materialidade escrita da linguagem verbal, envolve desde o processo de decodificação até processos de compreensão textual mais amplos. Há um debate forte nos últimos anos sobre textos serem compostos não apenas por palavras escritas, mas também por gráficos, imagens, *hyperlinks* etc. Tais componentes, apesar de seus modos de representação diferentes (verbal e não-verbal), ocorrem de forma fixa em uma página impressa ou digital, percebidos via canal visual. Daí surge uma ampliação da demanda de letramento visual que leva à consolidação de elementos não antes reconhecidos como passíveis de leitura, assim como os vídeo-registros em libras, conforme sugerem Souza e Freitas Jr. (2022), à luz da linguística textual.

Outra demanda bastante marcante que se renova com a evolução tecnológica é a leitura por meio de variados suportes de língua, tal como os *audiobooks* acessados em *smartphones* e *tablets* bem como os vídeo-registros produzidos em línguas de sinais, fortemente ampliados nos últimos anos. Singh e Alexander (2022) definem áudios passíveis de leitura aqueles que se baseiam em material linguístico previamente composto, em geral por meio da escrita, com discurso conectado produzido por um narrador profissional[8] e em tamanho suficiente. São excluídos dessa definição textos curtos como aqueles típicos de propaganda ou áudios com turnos de fala mais espontâneos como aqueles presentes em *podcasts* de entrevistas, seguindo assim a proposição de Furnham *et al*. (1987) de separar *listening* (escuta) de *reading* (leitura).

Essa discussão é oportuna, pois a expansão do conceito de leitura pode levar à compreensão equivocada do percurso e das estratégias acionadas pelos indivíduos, principalmente porque, em textos multimodais, se recrutam diferentes percursos e estratégias para atingir a construção de sentido que ocorre tanto na leitura de material escrito, quanto no ato de ouvir *audiobooks* que foram construídos via escrita antes da versão falada para publicação, e ainda nos vídeos registrados

8 A expressão é um acrônimo em inglês: ocidental, letrado, industrializado, rico e democrático (Western, educated, industrialized, rich and democratic).

em libras. Dessa forma, essa atividade cognitiva tem correlatos com a leitura do texto escrito em relação ao nível de complexidade da tarefa, porém em mídia distinta. Nesse sentido, podemos correlacionar a atividade de construção de sentidos a partir de vídeos em libras, tais como os construídos para instrumentalizar as disciplinas dos cursos de graduação, à leitura de *audiobooks* que são formulados e gravados com marcas sintáticas, prosódicas e lexicais de textos escritos, para então seguirem para publicação.

Tanto em *audiobooks* quanto nos vídeos em libras, não temos acesso ao texto todo, ou seja, não ouvimos/visualizamos largas porções de texto (*Cf.* Cid de Garcia *et al*, 2021 para exemplos com rastreador ocular). É da natureza dessas duas modalidades de língua (discurso oral e discurso sinalizado) que a informação vá "desaparecendo" conforme nova informação é acessada. Essa característica dos vídeos em libras onera alguns dos princípios mencionados na seção anterior. Em geral, para haver redundância é necessário utilizar um recurso que recruta o mesmo canal, o visual, por isso é importante que as informações sejam mencionadas no discurso ou ainda que haja tempo para que seja possível explorar a informação imagética que se quer salientar com o discurso sinalizado. Outro fator que aumenta a carga cognitiva da tarefa é o fato de os vídeos em geral recorrerem a imagens ou a textos escritos em português, não ao uso da própria libras, como mostram as figuras da próxima seção.

A premissa de que todo surdo sinalizante universitário seja bilíngue traz consigo uma visão Bloomfieldiana de bilinguismo perfeito, em que há alta proficiência em ambas as línguas. Há de se trazer para o debate a eficácia para aprendizagem e o custo cognitivo para compreensão de termos em outras línguas, bem como discutir a proficiência dos surdos sinalizantes nesse tipo de discurso acadêmico em libras, que aqui está sendo marcado com o rótulo de leitura. Assim como estudantes ouvintes têm dificuldades com gêneros universitários com os quais possuem pouca familiaridade, o mesmo deveria se esperar dos surdos sinalizantes, principalmente diante do pouco ou nenhum uso de MD em libras durante a formação escolar inclusiva.

Considerando raro ou inexistente o contato com MD em libras, ainda que durante a educação básica surdos universitários sinalizantes tenham atingido alguma habilidade metacognitiva para manejarem o fugaz texto interpretado para libras nas aulas de leitura, em que em geral são praticadas estratégias

SUMÁRIO

metacognitivas[9], a condição de interpretação em línguas de sinais não envolve o registro sinalizado com suas características multimodais. Essa condição além de impedir, por exemplo, revisão posterior a respeito de pontos do texto interpretado em sala de aula com quem produziu o discurso, não proporciona a prática para desenvolvimento das habilidades de leitura em vídeo, em que é necessário buscar em outras fontes e de forma por vezes assíncrona a solução daquela lacuna na compreensão.

Para sanarem dúvidas dos estudantes, sobre vocabulário ou sobre escolhas tradutórias, os vídeos da Videoteca Acadêmica em Libras contam com glossários. Esses glossários, no entanto, apresentam apenas o sinal e o termo escrito em português. Caso o estudante não conheça o termo, será necessário buscar em outro texto em libras ou em português uma conceituação para melhor acompanhar o texto vídeo-registrado. Percebe-se então que, dependendo do grau de proficiência nas línguas em questão e do entendimento e da retenção dos conceitos abordados em aula, o esforço cognitivo para estudar os textos vídeo-registrados pode ser demasiado.

A formulação de hipóteses iniciais sobre o texto a partir do seu título e do tipo de coletânea a que está vinculado; a confirmação ou a refutação das hipóteses ao longo da leitura; a manutenção das palavras na memória até finalizar a leitura de uma sentença, além de outras, são ações de leitores proficientes tanto de textos escritos quanto de textos vídeo-registrados. Se a leitura de textos vídeo-registrados em libras requer do leitor ações semelhantes à dos textos escritos, também requer ações específicas.

Quanto às ações específicas, nos textos escritos é possível por meio de movimentos sacádicos acessar de forma inconsciente porções do texto voltando à leitura em pontos específicos para melhor entendimento do texto em sua materialidade estática. No entanto, quando se lida com material vídeo-registrado, essa possibilidade não está disponível. O material linguístico aparecerá de forma sequencial e dinâmica, sendo necessária uma retomada consciente de trechos pouco compreendidos, com o auxílio da barra de tempo do vídeo. Nesse sentido, marcadores ao longo dos vídeos são elementos que podem ajudar a consolidar ideias ou conteúdos, sendo possível retornar para um trecho de sinalização identificado como relevante pelo produtor do MD, dependendo do interesse do estudante.

9 Segundo Kleiman (2002), estratégias metacognitivas são operações realizadas de forma consciente e reflexiva, com automonitoramento da compreensão do texto.

SUMÁRIO

A seguir, direcionando nossas reflexões para aprendizagem a partir de MD vídeo-registrado, definimos a metodologia para análise dos dados e para discussão fundamentada na revisão de literatura apresentada até aqui.

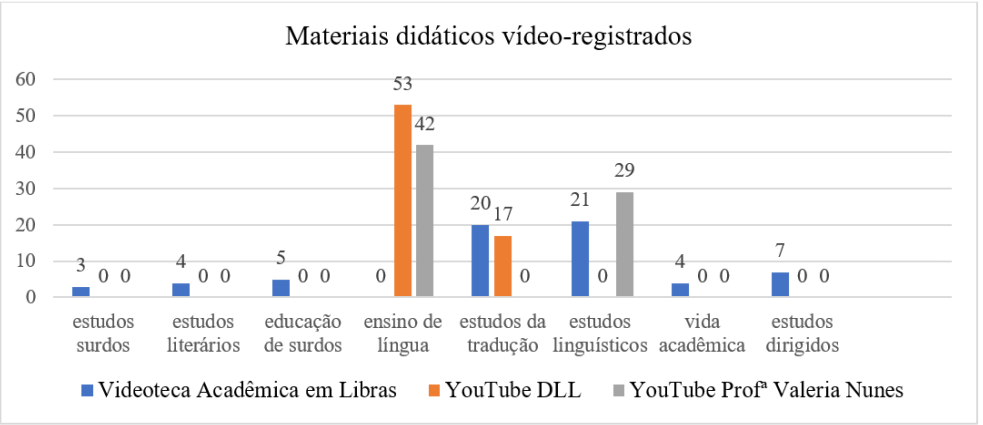
METODOLOGIA

A fim de discutir a contribuição do DLL no âmbito dos MD em libras, identificamos as produções originadas nesse contexto. Contabilizamos um total de 205 vídeos publicados, 70 no Canal do Youtube do Departamento de Letras-Libras, 64 no site da Videoteca Acadêmica em Libras e 71 no site pessoal da professora Valeria Fernandes Nunes, no período desde a fundação do Departamento, a saber de 2014 até 2024. Os MD produzidos apresentam duas composições linguísticas: (i) em libras com inserção de destaques visuais para termos em português e (ii) em português oral e libras em "janela de intérprete". No primeiro caso, o texto produzido em português escrito ou passa por uma tradução para libras ou serve de apoio para uma produção semicontrolada em libras. No segundo caso, o texto oral em português passa por uma tradução para libras e depois é inserido em uma janela sobreposta no vídeo original para se constituir em um material bilíngue em que se faz necessário sincronizar sinalização ao tempo de fala oral. Os MD produzidos por colegas do DLL foram levantados na ocasião da visita do MEC (2022) para avaliação dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Letras-Libras, com atualização em 2024, a partir das mesmas fontes indicadas acima.

A composição desses materiais está distribuída nas seguintes áreas: 3 vídeos sobre estudos surdos (no site da Videoteca Acadêmica em Libras); 4 vídeos sobre estudos literários (no site da Videoteca Acadêmica em Libras); 5 vídeos sobre educação de surdos (no site da Videoteca Acadêmica em Libras), 37 vídeos sobre estudos da tradução e interpretação (17 no Youtube do DLL e 20 no site da Videoteca Acadêmica em Libras); 50 vídeos sobre estudos linguísticos (21 no site da Videoteca Acadêmica em Libras e 29 no Youtube da professora) , 95 vídeos sobre ensino de língua (53 no Youtube do DLL e 42 no Youtube da professora Valeria Nunes) e vídeos sobre letramento da vida acadêmica (4 no site da Videoteca Acadêmica em Libras). Além desses MD, no site da Videoteca Acadêmica em Libras há 4 vídeos sobre orientação acadêmica para realização de trabalhos relacionados às disciplinas e 7 vídeos com questões para estudo dirigido de referências indicadas nos programas das disciplinas do grupo da linguística. O quantitativo pode ser observado no gráfico a seguir.

SUMÁRIO

Gráfico 1 - Distribuição do material didático vídeo-registrado



Fonte: as autoras, 2024

Notam-se, no conjunto dos vídeo-registros, diferentes motivações para construção dos MD, que parecem variar desde um material completo desenvolvido para uma disciplina em formato de apostila, passando por materiais originais traduzidos para libras, até videoaulas, diálogos e glossários que pudessem ser articulados em diferentes disciplinas. Delimitamos desses corpora uma amostra de vídeo-registros alocados na Videoteca Acadêmica em Libras para análise dos nove princípios ligados à aprendizagem multimídia. Quanto aos procedimentos, selecionamos capturas de tela dos vídeos como meio de evidenciar a convergência ou divergência em relação aos princípios envolvidos na aprendizagem multimídia.

A definição do critério para seleção da amostra considerou apenas aqueles vídeos produzidos a partir de um texto escrito, portanto, de fala controlada em discurso conectado com duração suficiente, ou seja, o tipo de texto identificado por Singh e Alexander (2022) como leitura na modalidade oral. Assim, foram excluídos da análise (i) vídeos de glossário que em geral têm seus itens pré-definidos, mas não contam com uma sinalização em discurso conectado; (ii) videoaulas que têm discurso conectado, mas em geral têm estrutura semicontrolada, e (iii) as questões dos estudos dirigidos.

SUMÁRIO

Da mesma forma como definido em Singh e Alexander (2022), a amostra do material selecionado para análise pertence a um conjunto de vídeo-registros originalmente produzidos em português escrito com todas as marcas de um registro formal ou semiformal, produzindo efeitos na modalidade sinalizada. Ou seja, a amostra é composta apenas por vídeos que chegam à modalidade linguística analisada a partir de um texto escrito. Dessa forma, todos os vídeos analisados foram antes textos traduzidos do português escrito ou textos roteirizados em português escrito para futura tradução para libras.

Na próxima seção, buscamos exemplificar, nesses materiais vídeo-registrados em libras, os princípios apresentados em Mayer (2001; 2005) para MD multimodais, seguindo uma abordagem qualitativa da amostra de vídeos disponíveis. Não fizemos, portanto, uma análise quantitativa dos trechos que marcam o bom uso desses princípios ou não.

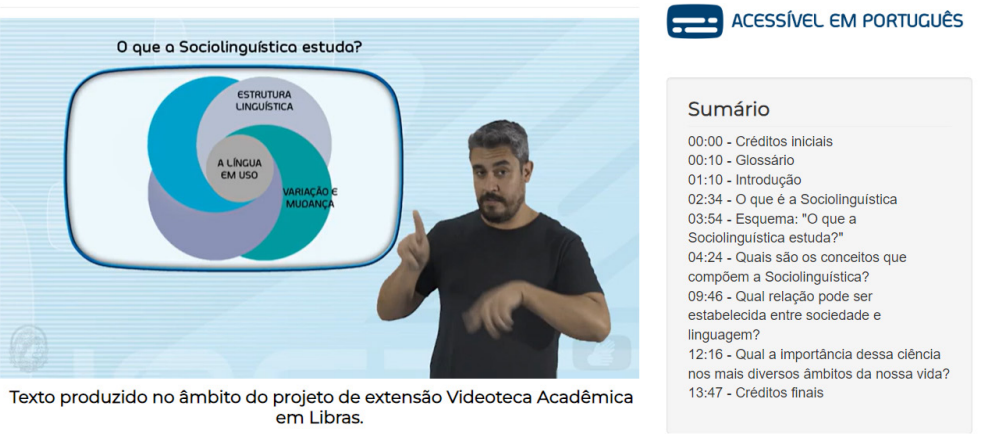
ANÁLISE E DISCUSSÃO

Ao longo desta seção, discutimos a configuração dos MD alocados na Videoteca Acadêmica em Libras, a partir de nove princípios que orientam o design instrucional e seus impactos no processamento cognitivo e na aprendizagem de conteúdos acadêmicos.

O *Princípio da Multimídia* estabelece que estudantes aprendem melhor com a combinação de palavra e imagem de conteúdo relacionado do que apenas com um dos tipos de *input*. A integração entre texto (falado e escrito) e imagem (gráficos, esquemas, animações) propicia aprendizagem em termos qualitativos. A informação verbal e a não-verbal potencializam as chances de o estudante estabelecer entre elas conexões qualitativamente mais robustas na memória. O exemplo abaixo ilustra esse princípio proposto por Mayer, seguido de adicional reflexão para o contexto de MD com conteúdo em libras.

SUMÁRIO

Figura 2 - MD sobre sociolinguística



Fonte: Videoteca Acadêmica em Libras

A Figura 2 consiste em um recorte de um MD vídeo-registrado, usado como objeto de aprendizagem ligado às disciplinas da área da Linguística. Nesse recorte, identificamos a aplicação do princípio da multimídia pela ocorrência de conteúdo em libras, de esquema ilustrativo e de escrita em português. No caso de MD digitais em que há veiculação de conteúdo em libras, quando o propósito é facilitar os caminhos para a aprendizagem aprofundada, a articulação dos elementos verbais e não-verbais deve ter em conta efeitos da simultaneidade e da sequencialidade, em razão de o canal perceptual para processamento da informação ser único para os estudantes surdos. Sendo assim, o modelo de aprendizagem multimídia de Mayer sofre uma modificação na premissa de canal único e não duplo para percepção da informação verbal e não-verbal. Informações simultâneas podem sobrecarregar o processamento e não atingir o efeito de agrupamento de detalhes informacionais para integrar aprendizagem profunda.

Outro ponto específico para o contexto dos materiais multimodais vídeo-registrados em libras diz respeito ao uso da escrita como um "facilitador" da aprendizagem dos conteúdos em foco. Retomando a reflexão introduzida no início da segunda seção, a premissa suposta de que universitários surdos têm nível suficiente de proficiência em português e autonomia para lidar com a leitura de conteúdo novo veiculado em português (e mesmo em libras) pode ter um efeito negativo para aprendizagem. Sendo assim, na Figura 2, tanto a pergunta que aparece em tela (acima do esquema) quanto o sumário do objeto de aprendizagem (canto direito) e o esquema que representa uma integração de elementos mobilizados no uso de uma língua podem não cumprir seu suposto papel facilitador, a depender

da proficiência do estudante nas duas línguas e da atenção engajada durante o vídeo. A discussão desse primeiro princípio já indica envolvimento de outros, mencionados a seguir, que também devem ser ajustados para se tornarem apropriados como base para elaboração de MD para surdos, como veremos a seguir.

O *Princípio da Modalidade* estabelece que a aprendizagem é mais efetiva com a combinação de informações em modalidades diferentes. Se o material é codificado em modos de representação diferentes, o estudante pode simultaneamente processar informações visuais e auditivas, sem sobrecarga cognitiva de nenhum dos dois canais perceptuais. Em caso de videoaulas, enquanto ouve a descrição do professor sobre um gráfico projetado na tela, o estudante pode ler o gráfico e reter mais informações na memória de trabalho. No caso de vídeos com conteúdo em libras e com simultânea apresentação de texto escrito ou imagem, sem que haja uma prévia projeção com duração suficiente antes da ocorrência simultânea, gera-se uma sobrecarga do canal visual para processamento do conteúdo. A Figura a seguir ilustra a discussão.

Figura 3 - MD sobre estruturalismo linguístico

Texto produzido no âmbito do projeto de extensão Videoteca Acadêmica em Libras.

Fonte: Videoteca Acadêmica em Libras

A Figura 3 destaca um momento de um vídeo sobre o estruturalismo na linguística. O recorte captura o momento em que se desenrola uma cena de um filme inserida no objeto de aprendizagem vídeo-registrado. O objetivo da 5ª seção do material (ver sumário à direita na Figura 3) consiste em apresentar uma analogia do funcionamento do jogo de xadrez, a fim de demonstrar o funcionamento das línguas. Nesse caso, a informação não-verbal referente à cena do filme antecede a informação verbal produzida pelo tradutor. Ele para de sinalizar por alguns segundos enquanto o estudante pode observar a cena até ser congelada e fixada na tela.

SUMÁRIO

O MD revela adequação ao princípio da multimídia (texto sinalizado, escrito e animação) e ao princípio da modalidade já que aplicou a condição de sequencialidade da informação para adequação desses princípios às características perceptuais dos aprendizes surdos.

No contexto de uso de línguas sinalizadas, o que é verbal e não-verbal se materializa na mesma modalidade e não em modalidades diferentes, por isso a simultaneidade, se precedida pela sequencialidade da informação, parece se adequar à condição de canal único para percepção, evitando a competição entre as informações. Com a retomada da sinalização em libras (informação verbal), o estudante tem em tela coocorrência de imagem estática da cena do jogo (informação não-verbal) e escrita em inglês (informação verbal sobre a referência), previamente observadas. O trecho do MD referente à Figura 3 demonstra sequencialidade seguida de simultaneidade. Dessa forma, no caso dos materiais em libras, todo o conteúdo ocorre na modalidade visual, o que demanda maior custo para processamento das informações por um mesmo canal perceptual, daí a necessidade de uma pausa na sinalização para que o estudante tenha tempo de processar, por meio da visão, os três tipos de informação. A atenção às pausas na sinalização do tradutor (ou do próprio autor sinalizante), antes da simultaneidade das informações visuais, se apresenta como ação necessária para atender o caráter pedagógico dos MD e promover aprendizagem.

O *Princípio da Redundância* sugere que a aprendizagem é potencializada com a coocorrência de informações em modos e modalidades diferentes. Há, no entanto, que se atentar para o excesso de estímulos, ainda que em modos de produção distintos. No vídeo-resenha que gerou a Figura 4, observa-se a informação quantitativa redundante tanto em libras quanto na legenda escrita em português e na representação de gráfico. Como o canal visual é o único recrutado para percepção da informação, a redundância não agrega vantagem cognitiva para aprendizagem do conteúdo veiculado, já que não há uma pausa na sinalização para observação do gráfico, ou seja, a informação quantitativa está em competição, mesmo que a representação linguística e a pictórica sejam diferentes.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

Figura 4 – MD sobre leitura

Fonte: Videoteca Acadêmica em Libras

Vale ressaltar ainda que, no caso do material ilustrado na Figura 2, também há três tipos de estímulos com conteúdo redundante. O esquema (não-verbal e visual) permanece fixo em simultaneidade com o tradutor, no entanto, o conteúdo verbal (visual) ocorre de forma sequencial: na tela, surgem termos escritos em português, seguidos da sinalização correspondente em libras. Seguindo evidências dos testes de Mayer, para o contexto de línguas sinalizadas, a simultaneidade fala sinalizada-escrita-imagem provoca sobrecarga da memória visual, perturbando o fluxo do processamento da informação.

O *Princípio da Proximidade Espacial* determina que a proximidade das informações implica uma relação entre elas. Assim como os outros princípios da aprendizagem multimídia, a proximidade espacial é uma condição para promover aprendizagem profunda. O agrupamento das informações de modalidade visual diminui a carga cognitiva e potencializa a compreensão.

De acordo com esse princípio, as informações numéricas e os rótulos de um gráfico, por exemplo, são melhor compreendidas se coocorrem dentro ou junto de cada fatia do gráfico, como ocorre na Figura 4. Ao contrário, legendas laterais não promoveriam agrupamentos da informação completa e demandam do leitor mais tempo e custo cognitivo para relacionar as informações e construir significados.

A proximidade espacial da tradutora aos elementos gráficos também gera um processo de agrupamento de conteúdo, no entanto, a condição de sequencialidade materializada por uma pausa na sinalização para observação do gráfico,

não apenas em simultaneidade com o texto em libras, criaria melhor efeito de uma unidade de sentido. Nas Figuras 2 e 3, há conteúdo escrito fora dos materiais vídeo-registrados, que não interage diretamente com o conteúdo em tela, dada sua menor proximidade espacial. A separação espacial não é o único fator que afeta a relação entre referentes, mas a separação temporal também, conforme salienta Mayer (2001; 2005), ao tratar do princípio a seguir.

O *Princípio da Proximidade Temporal* indica que se há fala no material, sua ocorrência deve atender à condição de proximidade temporal da ilustração. Esse princípio se mostrou relevante nos experimentos reportados por Mayer (2005), sobretudo para estudantes ouvintes menos experientes em leitura, ao realizarem testes que combinaram língua oral e imagem. Conforme pontuamos na discussão dos princípios anteriores, no contexto em que há conteúdo em línguas de sinais, a modalidade em que se materializam a fala e a ilustração não é diferente, o que causa uma competição entre informações em simultaneidade a serem processadas.

Se por um lado, com fala sinalizada e imagem temporalmente sincronizadas, o olhar deve se deslocar da sinalização para a ilustração (esquemas, gráficos etc.), isso não sobrecarregaria a memória de trabalho com informação a ser retida para posterior visualização ou da fala ou da imagem, por outro, a depender da quantidade informacional, a fixação do olhar na ilustração para processar a informação pode levar a perda de conteúdo sinalizado. Sugerimos, então, que a condição de proximidade temporal seja atendida, contudo pode ser cognitivamente vantajoso adicionar um tempo extra de fixação da ilustração, depois que o conteúdo sinalizado estiver completo, ou mesmo antes de ser iniciado. Essa é uma importante estratégia de retomada para refinamento da compreensão, conforme se observa nos vídeos ilustrados pelas Figuras 2, 3, mas não no vídeo referente à Figura 4.

O *Princípio da Coerência* estabelece que o processo de construção do conhecimento é menos custoso se informações pouco ou nada relacionadas ao objeto em foco são descartadas do material. Imagens e animações, com conteúdo pouco relevante, demandam carga para processamento e construção de sentidos que não agregam qualidade na aprendizagem. A Figura 5 consiste no recorte de um vídeo-registro correspondente à tradução de um documento sobre alfabetização. Esse material combina elementos gráficos da capa do documento original com a imagem da tradutora e com um quadro em que vão surgindo informações escritas. Tanto o grafismo central quanto os coloridos laterais trazem informação desnecessária para compreensão do tema. Devido à capacidade ampliada de alocação da atenção para periferias, conforme sugerem Bélanger e Rayner (2015) sobre indivíduos surdos, os elementos desnecessários geram maior custo cognitivo sem agregar conhecimento.

SUMÁRIO

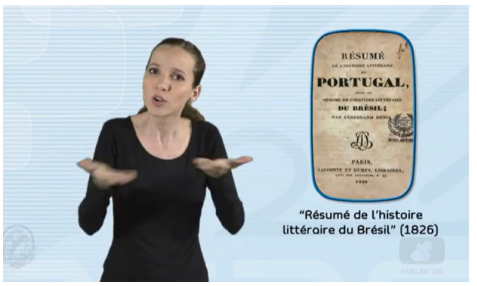
SUMÁRIO

Figura 5 – MD sobre alfabetização

Fonte: Videoteca Acadêmica em Libras

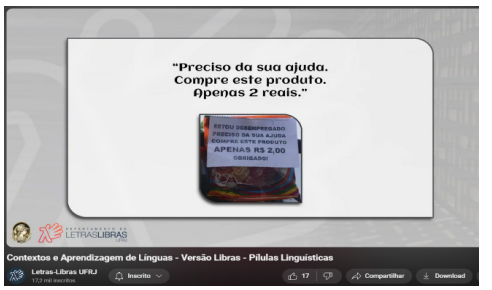
Ainda sobre coerência, as Figuras 6 e 7 apresentam ilustrações que, apesar de originalmente corresponderem, respectivamente, a um livro e a um pacote de balas sobre o espelho lateral de um carro, e se mostrarem coerentes com o conteúdo sinalizado, tiveram seu contorno alterado. A desconfiguração da imagem pode conduzir a um estranhamento ou a lacunas na identificação do objeto, recrutando mais atenção para processamento da imagem, durante o processo de compreensão. Nesse sentido, questiona-se o quão coerente e eficiente para aprendizagem pode ser uma ilustração desconfigurada.

Figura 6 – MD sobre romantismo



Fonte: Videoteca Acadêmica em Libras

Figura 7 – MD sobre aprendizagem de línguas



Fonte: https://www.youtube.com/c/letraslibrasufrj

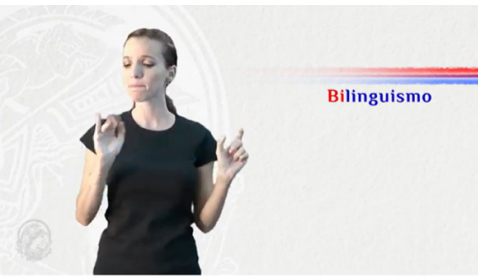
SUMÁRIO

O *Princípio da Antecipação* estabelece que se aprende melhor com os materiais multimídia, se os principais termos e seus conceitos, integrantes do material a ser lido, forem previamente entendidos. No caso dos MD relacionados às disciplinas acadêmicas, há uma gama de conceitos novos para os estudantes. Se uma apresentação prévia de novos conceitos-chave não ocorre antes da leitura, o estudante direciona sua atenção para descobrir o sentido dos termos ao longo da leitura, ao invés de direcionar sua atenção para relações argumentativas ou de causa e efeito, por exemplo. A antecipação possibilita construção de hipóteses sobre o texto e acionamento de conhecimento prévio, liberando o mecanismo da memória para processar informações novas.

Os MD disponíveis no site da Videoteca Acadêmica em Libras apresentam uma seção de glossário (ver Figuras 2 e 3, lateral direita) que pode ser acessado pelos estudantes antes de passarem ao estudo do conteúdo. Os glossários poderiam estar adequados ao que estabelece o princípio da antecipação se, além da apresentação do item lexical em libras e em português, também oferecessem conceituação ou ilustração para os termos. A tradução dos termos não gera ganhos em relação à desoneração da carga para processamento de conteúdo novo, apenas induz o estudante autônomo a buscar em outras fontes em português o novo termo a que está se familiarizando em libras.

O *Princípio da Sinalização* prevê o efeito dos destaques das informações como potencializador da aprendizagem. Estudantes aprendem melhor se o material apresenta grifos, sublinhados, setas, cores e gestos, que salientem elementos relevantes, como se pode observar nas Figuras 8 e 9. No contexto dos materiais em libras, além de ilustrações com setas e círculos para salientar informações, o suporte em vídeo mobiliza frequentemente esses tipos de recursos com apoio da escrita em português. A marcação de termos relevantes, por exemplo, ocorre em modalidade escrita, já que dessa forma, é possível manter a informação destacada fixa por algum tempo.

Figura 8 – MD sobre bilinguismo



Fonte: Videoteca Acadêmica em Libras

Figura 9 – MD sobre a evolução da FL

Fonte: Videoteca Acadêmica em Libras

SUMÁRIO

O *Princípio da Personalização* sugere que se aprende melhor quando os enunciados evocam o estudante em registro coloquial ou semi-formal. A personalização provoca um efeito de engajamento no estudante e diminui o impacto do conteúdo novo a ser aprendido. O MD ilustrado pelas Figuras 10 e 11 exemplificam, em discurso direto, atos de fala que convidam o estudante ao estudo do tema 'Tradução, língua e cultura'. Além dos enunciados, a expressão facial do tradutor veicula uma imagem amigável e incentivadora à aprendizagem sobre o tema.

Figura 10 – Vídeo sobre tradução

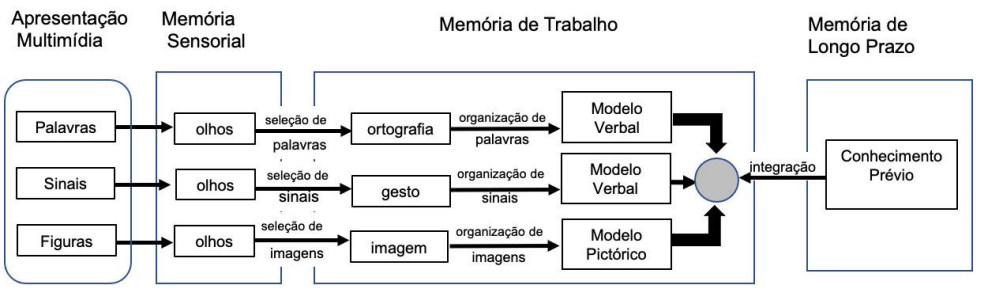
Fonte: Videoteca Acadêmica em Libras

Figura 11 – Vídeo sobre tradução

Fonte: Videoteca Acadêmica em Libras

Vimos até aqui que a atenção aos nove princípios cria efeitos qualitativos para aprendizagem de conteúdos acadêmicos. Gostaríamos de identificá-los amplamente nos MD digitais, assim como observar seus efeitos na formação acadêmica de nossos estudantes que mobilizam um tipo de processamento acionado pelos olhos. Com a Figura 11, chegamos a uma representação compatível com as especificidades dos estudantes surdos, quando têm acesso a MD multimídia em libras, elaborado com atenção tanto aos princípios quanto às condições de sequencialidade e de simultaneidade das informações.

Figura 12 – Modelo de processamento multimídia de MD em libras



Fonte: Autoras, 2024 (modelo inspirado pela proposta de Mayer, 2001)

No diagrama acima, estão indicados os tipos de estímulo a que uma pessoa tem acesso a partir de um MD em libras, bem como o tipo de memória recrutada e

o modelo mental ativado. O modelo de Mayer (2001) foi reproduzido por Galasso *et al.* (2018) sem alterações, tal como na Figura 1 deste capítulo. Os autores afirmam que há uma adaptação para a perspectiva dos surdos, no entanto não exploram as diferenças no diagrama, quando o vídeo tem conteúdo em libras. Ao analisarem a produção de material realizada pelo Núcleo de Educação Online (NEO-INES), seguindo alguns princípios de Mayer, na adaptação do diagrama para a pessoa surda, optaram apenas por duas fontes de informação, palavras e imagens.

Em nossa arquitetura, no entanto, decidimos marcar as diferenças do acesso à informação por meio da escrita, da língua de sinais e da imagem, como sendo de naturezas distintas e, portanto, exigindo apreciação e processamento por vias distintas. Grosso modo, todos os materiais construídos pelo DLL-UFRJ contam com esses três tipos de *input* que engajam diferentes habilidades de letramento visual, por isso optamos por separar escrita e língua de sinais, mesmo as duas evocando modelos verbais. Apesar de destacarmos as características ortográficas, gestuais e imagéticas de cada tipo de estímulo, entendemos que, na integração desses componentes, recrutamos mais do que apenas a ortografia, dado que a leitura conta com processos *top-down* e *bottom-up*, e mais do que apenas o gestual, ou seja, o componente de forma, mas também construções de sentido por outros níveis de análise linguística até a integração do discurso sinalizado.

Essa breve análise satisfaz nosso objetivo empírico de construir uma pesquisa sólida sobre MD para o público-alvo surdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, tratamos de uma questão de política linguística: o esforço para a instrumentalização da libras no âmbito do Departamento de Letras-Libras (UFRJ). Apresentamos princípios desenvolvidos por Mayer (2001) para a construção de MD por uma abordagem cognitiva para aprendizagem multimídia. Discutimos esses princípios e exemplificamos com recortes de uma amostra de vídeos com conteúdo em libras, português escrito e imagens, disponíveis no site da Videoteca Acadêmica em Libras. Levantamos assim alguns pontos que atravessam a elaboração de MD: (i) o grau de proficiência dos estudantes ao acessar o MD em libras com informações também em português, ou seja, o grau de proficiência nas duas línguas que é de fato observado; (ii) estratégias de estudo diante de materiais multimodais em vídeo-registro (forma como armazenam e relembram

e registram as informações primordiais). Apresentamos uma proposta de modelo de processamento que indica o percurso do acesso ao *input* até a integração da informação com o conhecimento prévio. O esquema é bastante simplificado, mas começa a dar contorno à carga cognitiva presente nesse tipo de tarefa para que formuladores de MD em libras, bem como público-alvo, entendam o grau de dificuldade e a necessidade de estratégias de estudo para retenção do conteúdo veiculado. Não conduzimos experimentos próprios para testar o impacto da incorporação de diferentes tipos de *input*, verbal e não-verbal, e a potencialidade de cada atravessamento. A experimentação ficará como passo futuro.

REFERÊNCIAS

AVILA, Bárbara Gorziza; TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach. **Objetos de aprendizagem:** teoria e prática. Porto Alegre: Evangraf, 2014, p. 168-198.

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.

BÉLANGER, Nathalie N.; RAYNER, Keith. What Eye Movements Reveal About Deaf Readers. **Current Directions in Psychological Science**, 24(3), 2015. p. 220-226. https://doi.org/10.1177/0963721414567527 Acesso em: 10 abr. 2019.

BRANDÃO, Flávia. **Dicionário ilustrado de Libras**. São Paulo: Global, 2011.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkíria Duarte. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngüe da língua de sinais brasileira**. 2. ed. Ilustrações de Silvana Marques. V. 1: sinais de A a L; V. 2: sinais de M a Z. São Paulo: USP/Imprensa Oficial do Estado, 2001.

CID DE GARCIA, Daniela; UCHÔA CAVALCANTI LOTT DE MORAES COSTA, Marília; OLIVEIRA DA SILVA, Cristiane; SANTANA LOURENÇO, Rogério O Que Está Escrito Aqui? Redescobrindo A Gramática Nos Caminhos Para A Leitura. **PROLÍNGUA**, v. 15, n. 2, p. 55-75, 12 fev. 2021.

CIEB. **Relatório Guia Edutec**. Diagnóstico do nível de adoção de tecnologia nas escolas públicas brasileiras em 2022. São Paulo: Cieb, 2022. Disponível em: 2022-12-12-Relatorio-Guia-Edutec.pdf (cieb.net.br). Acesso em: 04 fev. 2024.

FARIA, Evangelina Maria Brito de; ASSIS, Maria Cristina de (org.) Língua portuguesa e LIBRAS: teorias e práticas / - João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

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

FILATRO, Andrea. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

SUMÁRIO

FURNHAM, Adrian, BENSON, Isabelle, GUNTER, Barrie Memory for television commercials as a function of the channel of communication. **Social Behaviou**r, 2(2), p. 105–112, 1987.

GALASSO, Bruno J.B.; LOPEZ, Mônica Raquel de Souza SEVERINO, Rafael da Mata; LIMA, Roberto Gomes de.; TEIXEIRA, Dirceu Esdras Processo de Produção de materiais didáticos Bilíngues do instituto nacional de Educação de surdos **Rev. Bras. Ed. Esp**., Marília, v.24, n.1, p.59-72, Jan.-Mar., 2018

HENRICH, Joseph, HEINE, Stephen. J., NORENZAYAN, Ara. The WEIRDest people in the world? **Behavioral and Brain Sciences**, 33(2–3), 2010, p. 61–83.

JESUS, Enézia de Cassia de; FARIA, Núbia Rabelo Bakker. A gramatização de uma língua: o caso de Libras. **Revista Leitura,** v. 1, nº 58. 2017, p. 92-106.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 9ªed. Campinas: Pontes. 2002.

LINO, Jair. KOGUT, Renan. A visão do designer gráfico na produção de materiais didáticos bilingues: língua portuguesa e libras. *In:* Bruno Galasso e Dirceu Esdras (Orgs) **Pedagogia bilíngue**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação Surdos, 2019. p. 156-189.

MAYER, Richard. **Multimedia learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

MAYER, Richard. Multimedia learning. **Psychology of Learning and Motivation,** 41, p. 85-139. 2002.

MAYER, Richard. Cognitive theory of multimedia learning. *In* R. Mayer (Ed.), **The Cambridge handbook of multimedia learning**. Cambridge University Press. 2005, p. 31-48.

MANDELBLATT, Janete; FAVORITO, Wilma. A expansão e o registro do léxico terminológico em Libras: a contribuição do Manuário Acadêmico do INES. **Revista Espaço**, n. 49, 2018.

OLIVEIRA, Gilvan M. O lugar das línguas: A América do Sul e os mercados linguísticos na Nova Economia. **Synergies Brésil** n° spécial 1, 2010, p. 21-30

PUECH, Christian. Manualização e disciplinarização dos saberes da língua: o caso da enunciação. Tradução de Maria Iraci Sousa Costa, Amanda Eloina Scherer e Maurício Bilião. **Fragmentum**, *[S.l.]*, n. ESPEC, p. 221–238, 2018. DOI: 10.5902/2179219436594. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/36594. Acesso em: dez. 2023.

QUADROS, Ronice. M. de; KARNOPP, Lodenir. **Língua de sinais brasileira**: estudos lingüísticos. ArtMed: Porto Alegre, 2004.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. Editora Melhoramentos, 2012.

SOUZA, R. P. L. de; FREITAS JUNIOR, R. de. Proficiência de leitura de alunos surdos no ensino superior: uma análise a partir de textos em Libras. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 7, 2022. DOI: 10.5216/rs.v7.72811. Disponível em: https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/72811. Acesso em: 18 mar. 2024.

SINGH; Anisha; ALEXANDER, Patricia A. Audiobooks, Print, and Comprehension: What We Know and What We Need to Know **Educational Psychology Review** (2022) 34:677–715 https://doi.org/10.1007/s10648-021-09653-2 Acesso em: 15 fev. 2024.

SUMÁRIO

VII

Dafny Saldanha Hespanhol Vital
Rodrigo Pereira Leal de Souza

A CONSOLIDAÇÃO DE UM SETOR DE TRADUÇÃO NO DEPARTAMENTO DE LETRAS-LIBRAS DA UFRJ E OS PADRÕES DE FORMATAÇÃO DOS VÍDEOS EM LIBRAS

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-137-6.7

RESUMO:

A presença de profissionais tradutores e/ou intérpretes de Libras em cargos efetivos de instituições públicas de ensino superior é bastante recente. Ademais, a atividade de interpretação é priorizada em relação a atividade de tradução (Severino; Carneiro, 2021) o que pode ser um dos fatores que explica a raridade em verificar equipes exclusivas para atividades de tradução de/para Libras. Entretanto, há atualmente, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), um setor dedicado à produção de vídeos em Libras que conta com a presença de três tradutores. Este capítulo tem por objetivo, então, apresentar um histórico da consolidação de um setor de tradução para Libras do Departamento de Letras-Libras da UFRJ até os dias atuais além de apresentar padrões de formatação dos vídeos em Libras produzidos no Departamento que, em sua maioria, estão disponibilizados na Videoteca Acadêmica em Libras (Via Libras). Tais informações podem ser úteis para outros profissionais da área que buscam a organização operacional desta atividade bem como para pesquisas vinculadas às áreas de Estudos Linguísticos e Estudos da Tradução, mais especificamente aos Estudos da Tradução e Interpretação em Línguas de Sinais (ETILS). Outrossim, esperamos que este capítulo contribua com a formulação de políticas no campo da cultura, da linguística, e para trazer luz ao trabalho de tradutores no letramento acadêmico em Libras e na valorização desta como língua de produção de conhecimento.

Palavras-chave: Tradução para Libras. Tradução em Vídeo. Equipe de Tradução.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

A presença de tradutores e intérpretes de Libras em cargos efetivos de instituições públicas de ensino superior é bastante recente. Assim, a forma como as equipes de trabalho vêm se organizando não seguem uma formula pré-estabelecida, afinal cada instituição precisa atender necessidades diferentes. De maneira geral, as instituições priorizam como atividade principal a interpretação para Libras em detrimento da tradução (Severino; Carneiro, 2021), o que pode ser um dos fatores que explica por que é ainda raro encontrar equipes já consolidadas de tradução para Libras. Por isso, como Severino e Carneiro (2021) salientam, escrever sobre a história da tradução Português-Libras é fundamental tanto para trazer luz ao trabalho dos tradutores na defesa da língua e formulação de políticas públicas quanto para auxiliar formuladores de políticas no campo da língua e da cultura.

Deste modo, este capítulo tem por objetivo apresentar um histórico da consolidação de um setor de tradução para Libras do Departamento de Letras-Libras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) até os dias atuais bem como apresentar padrões de formatação dos vídeos em Libras produzidos no Departamento que, em sua maioria, estão disponibilizados na Videoteca Acadêmica em Libras (Via Libras)[10]. Apresentamos formatações para planos de fundo, vestuário, planos de filmagem, tamanho e posição do apresentador em tela, notas de rodapé, citações e glossários. Essas informações podem ser úteis para outras equipes de tradutores e intérpretes de Libras em outras instituições de ensino ou mesmo em outros departamentos da UFRJ, que ainda buscam uma forma de organização interna que otimize o trabalho e gere melhores resultados.

Acreditamos que este assunto pode ser útil também para pesquisas de cunho linguístico, – considerando que a produção de vídeos em Libras é, também, produção de textos (Souza, 2021) – pesquisas no campo dos Estudos da Tradução em geral e, mais especificamente, em Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais (ETILS). Pesquisas na área de semiótica relacionadas à multimodalidade também poderão se beneficiar do relato de experiência aqui exposto.

10 www.vialibras.letras.ufrj.br

SUMÁRIO

PERCURSO HISTÓRICO

Antes da criação do Departamento de Letras-Libras na UFRJ, a equipe de intérpretes, responsável por atender a todas as demandas da universidade, era composta por apenas dois profissionais no mesmo departamento e mais um em outra unidade. Além da evidente sobrecarga, as escalas de trabalho não eram organizadas e as demandas chegavam quase sempre sem nenhuma antecedência. Diante disso, a equipe não dispunha de condições para um trabalho com maior organização e planejamento, embora houvesse iniciativas nesse sentido, sem muito sucesso.

Após a criação do Departamento, em 2014, as produções de vídeos em Libras ainda eram escassas e consistiam em iniciativas pontuais, principalmente a partir de projetos de extensão e outras poucas demandas isoladas. Ainda assim, os tradutores e intérpretes de Libras, que neste momento compunham uma equipe maior, lotada neste Departamento, não tinham seu trabalho institucionalizado em um setor ainda.

A institucionalização do trabalho da equipe de tradutores e intérpretes de Libras foi um passo importante porque, além de possibilitar uma organização mais eficiente do atendimento às solicitações pontuais de tradução e das rotinas de interpretação dentro de sala de aula e fora dela, possibilitou uma organização melhor das demandas respeitando a carga horária de trabalho dos profissionais. Com isso, foi possível garantir um tempo adequado, dentro da jornada de trabalho, para preparação para cada atividade de interpretação, bem como destinar parte da carga horária dos profissionais para realizar traduções, tarefa que vinha sendo pouco fomentada até então. Sem uma carga horária destinada especificamente à realização de traduções, esse trabalho acabava sendo preterido, pois as demandas de interpretação eram quase sempre priorizadas.

Este cenário, no entanto, não era diferente daquele apresentado pela maioria das instituições que contavam com tradutores e intérpretes de Libras no Brasil, pois, como afirmam Severino e Carneiro (2021, p. 465), "(...) muitas das instituições que contam com profissionais TILSP têm como atividade principal a interpretação ou ainda pouco desenvolvem projetos de tradução."

O trabalho de Severino e Carneiro (2021) descreve, em uma perspectiva historiográfica, o trabalho de tradução em três diferentes instituições brasileiras, dentre as quais a UFRJ, com foco no trabalho desenvolvido no departamento de Letras-Libras. Sobre isso, eles afirmam:

SUMÁRIO

> É preciso enfatizar que a institucionalização formal do setor de tradutores e intérpretes aconteceu por aprovação unânime. Isso ocorreu durante uma reunião ordinária do Departamento, no ano de 2018, mais especificamente, no dia 29 de junho, com a ressalva de serem averiguados, junto à Pró-Reitoria de Pessoal (PR-4) os possíveis desdobramentos da decisão, uma vez que o interesse de todos os presentes era o de que o Setor fosse mantido dentro do DLL. Assim sendo, somente no ano de 2018, uma equipe responsável especificamente por tradução pôde ser constituída. (Severino; Carneiro, 2021, p. 477).

A partir da criação do Setor de Tradutores/Intérpretes de Libras (Setil) do departamento, a supervisão/organização do trabalho passou a ficar a cargo de um intérprete, pois entendia-se que apenas um profissional da área apresentaria conhecimento técnico suficiente para compreender e organizar as demandas e peculiaridades de sua função. O primeiro supervisor do setor foi Rodrigo Pereira Leal de Souza que, a partir de leituras a respeito da organização de trabalho de interpretação em outras universidades, estruturou o trabalho em escalas, informadas com antecedência e criou processos que otimizaram o fluxo de trabalho[11]. Além disso, iniciou-se um trabalho de sensibilização juntamente aos professores e demais servidores que demandavam por serviços de interpretação que, eventualmente, mostraram-se mais conscientes da importância desta atividade. A equipe mostrou-se muito mais motivada para o trabalho, passando a buscar melhores formas de executar suas demandas e interagindo quanto às dificuldades e possíveis soluções que poderiam buscar.

Com a organização do trabalho em um setor de tradutores e intérpretes, foi possível organizar a carga horária dos profissionais de modo que as atividades de tradução também pudessem ser contempladas. Tal como acontece em outras instituições, as demandas de interpretação são em grande número e, por vezes, solicitadas com urgência (Severino; Carneiro, 2021, p. 476), de modo que, sem uma organização prévia e intencional, as traduções acabam sendo preteridas ou nunca acontecendo.

Além disso, é necessário que o profissional se planeje e cumpra um cronograma, que pode ser estabelecido por ele mesmo ou por quem demandar a tradução. O solicitante, em geral, interessa-se apenas no produto finalizado, portanto, cabe ao tradutor gerenciar as diversas etapas que precisam ser cumpridas até a entrega da tradução pronta. Este é um cenário diferente da interpretação, processo o qual os profissionais de Libras têm maior contato e certa familiaridade, em que,

11 Os processos e alterações operacionais do SETIL mencionados não serão detalhados aqui por uma questão de escopo temático do capítulo.

SUMÁRIO

embora seja necessário preparação prévia, há menos etapas a serem cumpridas e todo o processo tradutório acontece em um momento específico e imediato.

Com o aumento das demandas de tradução no Departamento, percebemos que o fato de não haver uma equipe dedicada a esta frente fazia com que as traduções avançassem muito lentamente, pois os profissionais precisavam dedicar grande parte de sua carga horária de trabalho à interpretação. Por isso, em 2018, o setor se dividiu em duas equipes: uma com mais profissionais, dedicados às atividades de interpretação, e outra, a princípio composta por apenas dois tradutores, nós, que escrevemos este capítulo, com carga horária exclusiva para atuar na produção de vídeos. A divisão em equipes foi bastante desafiadora, pois, como apontam Severino e Carneiro (2021, p. 476), "compor uma equipe de tradução implica tirar profissionais da interpretação de sala de aula, o que pode gerar, inicialmente, alguma resistência por parte de pessoas em nível de coordenação e direção". No entanto, a resistência foi superada pelo fato, documentado nas Disposições Internas do Setil, de que poderíamos ser acionados mesmo enquanto equipe de tradução, nos momentos em que a equipe de interpretação não conseguisse atender às suas demandas prioritárias por alguma razão.

Com isso, pudemos dedicar tempo e esforços para entender melhor o processo de produção de vídeos em Libras, adequando à nossa realidade, bem como produzir conhecimentos sobre este assunto, já que, como mencionamos em outro trabalho:

> [v]erificou-se, a partir de revisão de literatura, uma certa escassez de estudos descritivos quanto a uma metodologia voltada para o processo de tradução para a Libras por meio de vídeos. Buscou-se, então, contato com outras instituições federais que já desenvolvessem esse tipo de trabalho com fins de coletar informações quanto à metodologia utilizada. A partir dessas informações, foi elaborada uma metodologia de tradução que se adequasse à realidade e necessidades da UFRJ, mais precisamente do departamento de Letras-Libras da Faculdade de Letras. (Souza; Vital, 2018, p. 110)

Em 2020, com o isolamento social causado pela pandemia de Covid-19, o ensino remoto passou a ser adotado pela UFRJ de maneira emergencial, e isso fez com que a demanda de produção de vídeos aumentasse consideravelmente. Então, por questões organizacionais, foi criado um novo setor que concentra os profissionais que trabalham com isso: o Setor de Produção de Vídeos em Libras, ainda no mesmo Departamento. Atualmente, a equipe conta com três tradutores[12] e com um técnico em audiovisual.

12 Em 2023, a tradutora Helena Mora passou a compor o setor.

SUMÁRIO

A DIFERENÇA ENTRE TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO CONSIDERANDO AS LÍNGUAS DE SINAIS

Autores como Rodrigues (2018), Carneiro, Vital e Souza (2020), Severino (2022) e Hespanhol Vital (2023) dedicaram seus trabalhos (inteiros ou parte deles) a explicitar as diferenças entre tradução e interpretação envolvendo línguas de sinais. Hespanhol Vital (2023) explica que o termo "tradução" pode ser entendido de forma mais geral ou mais restrita. De forma mais geral, o termo denomina o processo de transformação de determinada mensagem entre idiomas/culturas diferentes. Neste caso, o termo englobaria também o processo de interpretação. Considerando a definição mais restrita, o termo, então, opera distintivamente do processo de interpretação, pois considera as especificidades da atividade.

A autora ainda explica que, tradicionalmente, os processos são concebidos com base na diferença de registros: orais e escritos. A diferenciação dos processos torna-se mais complexa quando se tratam de traduções em Libras registradas em vídeo, porque as definições tradicionais consideram apenas o registro oral e escrito, e as novas tecnologias vem trazendo novas formas de registro diferentes destas.

Hespanhol Vital (2023) propôs uma diferenciação entre os processos que considera não o registro do produto final, mas critérios submetidos a análise em sua pesquisa. Deste modo, algumas das características típicas da atividade de tradução, segundo a autora, são: (i) ao contrário da interpretação, há maior tempo destinado ao planejamento textual o que possibilita ao tradutor seguir seu próprio ritmo de produção e, principalmente, tomar as decisões tradutórias antes do registro final do texto; (ii) texto-fonte disponível integralmente durante todo o processo; (iii) possibilidade de consultas a outros materiais como dicionários e glossários bem como revisões e correções ao longo do trabalho; (iv) processo passível de divisão em etapas; (v) refinamento do produto final; (vi) disfluências textuais não acidentais com fins de efeito textual. Além disso, a autora pontua que, ao considerarmos traduções para línguas de sinais em vídeo, há a possibilidade da adoção do uso de elementos multimodais como soluções de tradução, uma vez que a tomada de decisão tradutória é anterior ao processo de registro final. No caso da interpretação, a utilização de tais recursos acontece de forma improvisada e, logo, restrita.

Sendo assim, consideraremos neste capítulo uma diferenciação entre tradução e interpretação que se alinha à proposta de Hespanhol Vital (2023).

SUMÁRIO

Cabe afirmar ainda que, chamaremos de *apresentador* o sinalizante que aparece em tela nos vídeos, seguindo também a proposta de Hespanhol Vital (2023).

> A nomenclatura busca fazer analogia ao trabalho de um apresentador de telejornal, que precisa repetir diante da câmera um texto, geralmente projetado em teleprompter, e que não necessariamente é de sua autoria, mas que foi previamente elaborado para aquele fim. (Hespanhol Vital, 2023, p. 85)

Segundo a autora, em vídeos que são frutos de traduções, não necessariamente a pessoa que aparece em tela – ou seja, o apresentador – tem de ser a mesma que preparou a tradução. Por isso, nem sempre a pessoa que traduziu será a mesma que apresenta.

VÍDEOS EM LIBRAS E MULTIMODALIDADE

Como apontou Diniz e Carneiro (2021), Severino (2022), Vital (2023) e Hespanhol Vital (2023), o termo *multimodalidade* não faz alusão às modalidades de línguas (orais-auditivas ou gesto-visuais), tampouco à modalidades de interpretação (consecutiva, simultânea ou sussurrada). O termo surgiu na década de 1990, em estudos de diferentes áreas do conhecimento, remetendo-se aos diferentes modos semióticos que trabalham juntos na construção de sentidos.

Souza (2021) argumenta que, mesmo que os estudos sobre multimodalidade sejam recentes, os textos multimodais não são novos. Jornais, programas de televisão e livros didáticos são exemplos desses textos. O autor também explica que o avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) possibilitaram o aumento na produção e no consumo de textos multimodais. Esse avanço teve impacto direto tanto na pesquisa quanto na produção de materiais em línguas de sinais.

Segundo Hespanhol Vital (2023), os textos[13] em Libras registrados em vídeo permitem que diversos elementos multimodais possam ser explorados com mais facilidade. Textos em papel, por exemplo, não permitem imagens em movimento ou outras ferramentas que só podem ser adicionadas em vídeo.

13 Para fins deste trabalho, nos alinhamos à proposta de Souza (2021) que categoriza vídeos em Libras como textos, a partir de um arcabouço teórico da Linguística Textual. Para maiores informações sugerimos a leitura do trabalho.

Severino (2022) descreve diversos recursos multimodais presentes em traduções em vídeo, em Libras, que foram utilizados como soluções de tradução. Com base nisso, Hespanhol Vital (2023), em sua pesquisa sobre diferenças entre processos de tradução e interpretação considerando línguas de sinais, afirmou que traduções em vídeo podem utilizar recursos multimodais intencionalmente, como forma de solucionar problemas tradutórios, porque este processo tem maior tempo de planejamento textual (se comparado a processos de interpretação).

Para este capítulo, portanto, nos interessa focar na intencionalidade com que tais elementos multimodais podem ser explorados, desde o planejamento de uma tradução até o produto final. De acordo com Vital (2023), essa intencionalidade deve fazer parte do trabalho de um tradutor de Libras, uma vez que o tradutor deve considerar em seu planejamento as necessidades do público-alvo bem como os aspectos culturais que estarão envolvidos.

Demonstraremos à frente os recursos que costumamos utilizar nos vídeos que produzimos, sempre observando o texto traduzido e o público-alvo dos vídeos.

FORMATAÇÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS EM LIBRAS NA VIDEOTECA ACADÊMICA EM LIBRAS

Algumas das traduções[14] em Libras estão organizadas em um site específico[15], alimentado com novas traduções, conforme solicitadas pelos professores e técnicos do Departamento de Letras-Libras. A partir de pesquisas na literatura do campo[16], visitas técnicas a outras instituições que realizavam traduções em vídeo e também a partir de nossa experiência profissional, fomos delineando os padrões de formatação para vídeos em Libras produzidos em nosso Departamento. Estes padrões são constantemente aprimorados considerando a natureza do material traduzido e os recursos institucionais que temos disponíveis. Cabe salientar que muitos desses padrões só puderam ser estabelecidos depois que o Departamento

14 Existem traduções de uso interno, como, por exemplo, provas e avaliações, informes internos, etc., que não são disponibilizados para o público externo à UFRJ.

15 Para mais informações sobre a Via Libras, acesse: http://www.vialibras.letras.ufrj.br/index.php/sobre-o-site Acesso em: 21 set. 2023

16 Como Pyfers (1999), Krusser (2017), INES (2015) e Medeiros (2018).

passou a contar com um técnico em audiovisual em seu quadro de funcionários, o qual realiza seu trabalho por meio de um programa profissional de edição de vídeos.

PLANO DE FUNDO

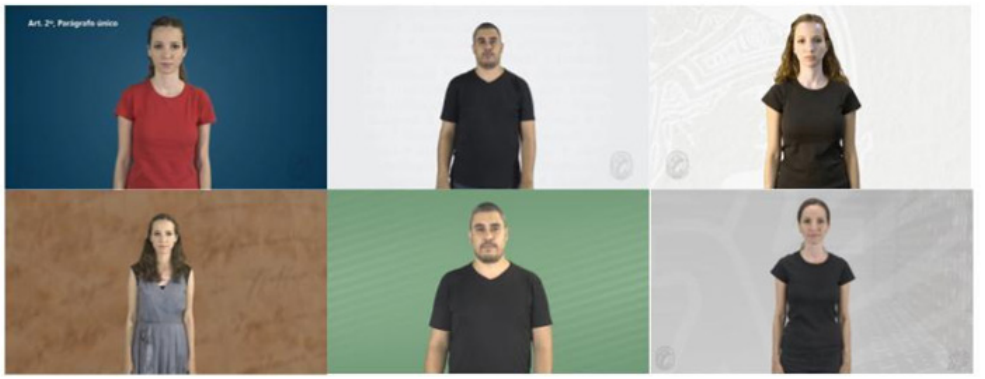
Os materiais que são produzidos para a Videoteca Acadêmica em Libras apresentam, em geral, o mesmo plano de fundo azul claro com detalhes que remetem à logomarca do site.

Figura 1 – Exemplos de plano de fundo da Via Libras

Fonte: Videoteca Acadêmica em Libras

Entretanto, em alguns vídeos, adotamos outros modelos de plano de fundo:

Figura 2 – Exemplos de outros planos de fundo



Fonte: Videoteca Acadêmica em Libras

SUMÁRIO

SUMÁRIO

É interessante notar que, apesar de utilizarmos diferentes planos de fundo para diferentes projetos, todos os *templates* apresentam poucos detalhes a fim de evitar poluição visual e não prejudicar a leitura do texto apresentado.

VESTUÁRIO

Como regra geral, adotamos o uso de duas camisetas de cores diferentes na produção dos vídeos: uma para o texto principal e outra para as inserções de elementos como notas de rodapé, glossário e indicação de referências bibliográficas. Como o vestuário não é fornecido pela universidade, fica à cargo do próprio tradutor selecionar qual vestimenta usará para o texto principal, e uma outra diferente para esses outros elementos, como pode ser visto na Figura 3.

Figura 3 – Exemplos de vestuário

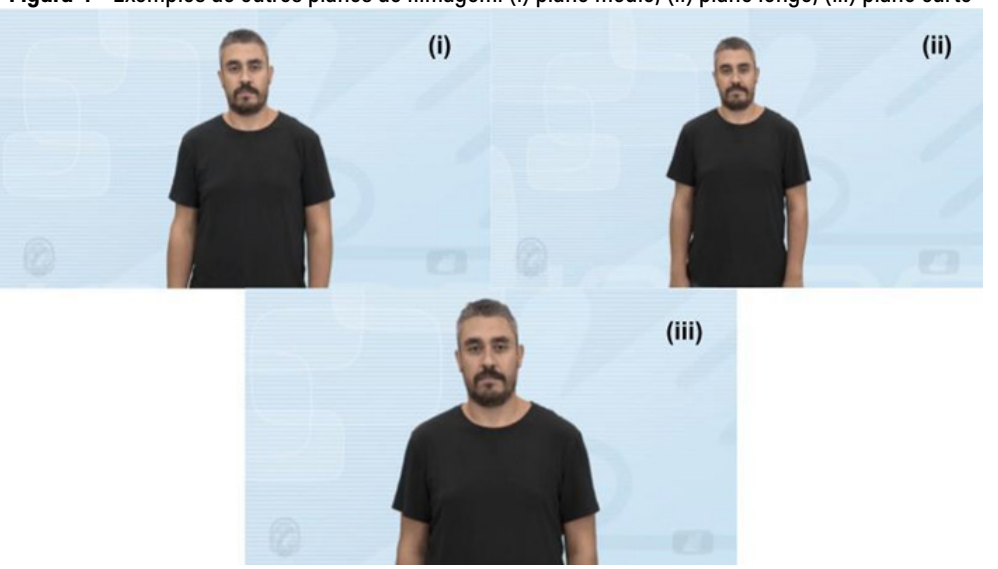
Fonte: Videoteca Acadêmica em Libras

PLANOS DE FILMAGEM

Na área de audiovisual, os planos de filmagem se referem ao enquadramento de câmera, visando dar mais destaque a algum elemento na narrativa fílmica (como no caso de primeiro plano e primeiríssimo plano) ou dar uma visão

geral do cenário em que uma narrativa acontece (como no plano aberto). Nas traduções em Libras que realizamos, os planos referem-se ao enquadramento do apresentador em tela, como vistos na figura 4, podem ser plano médio, plano longo ou plano curto[17]. Este último visa dar destaque a algum conceito importante, sem mais elementos visuais aparecendo em tela. O plano longo geralmente é usado para fornecer informações mais gerais, como introdução e conclusão.

Figura 4 – Exemplos de outros planos de filmagem: (i) plano médio; (ii) plano longo; (iii) plano curto



Fonte: Videoteca Acadêmica em Libras

A mudança de planos torna o vídeo menos monótono, contribuindo para uma leitura melhor, uma vez que o produto final torna-se mais atraente (Souza; Vital, 2018).

TAMANHO E POSIÇÃO DO APRESENTADOR NA TELA

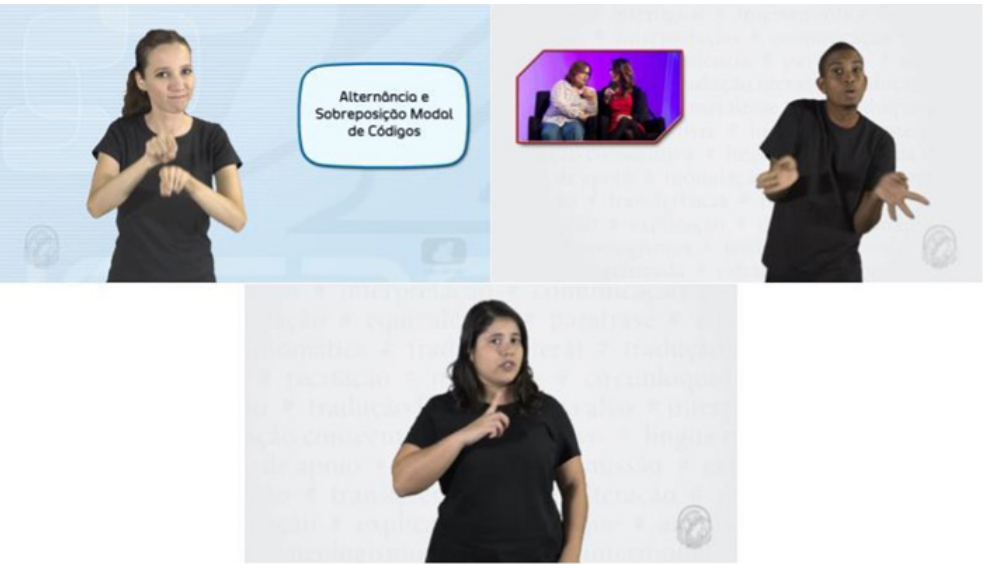
Via de regra, os vídeos que produzimos são em Libras e buscamos dar foco a esta língua, por isso, o apresentador, na maioria dos casos, ocupa o espaço de tela cheia (ao invés de ocupar o espaço de janela), salvo em projetos específicos.

17 A nomenclatura foi adotada interna e informalmente, não sendo considerada aqui como termos técnicos da área de audiovisual.

Com relação à posição do apresentador em tela, tendo em vista a inserção de elementos multimodais em alguns momentos concomitantes à fala em Libras, a posição do apresentador pode variar ao longo dos textos, para evitar que os elementos se sobreponham visualmente ou que atrapalhem a visualização dos sinais.

A posição padrão é a centralizada, entretanto, o apresentador pode aparecer à direita ou à esquerda, a depender dos elementos multimodais que aparecerem na tela durante sua sinalização.

Figura 5 – Exemplos de posições dos apresentadores na tela

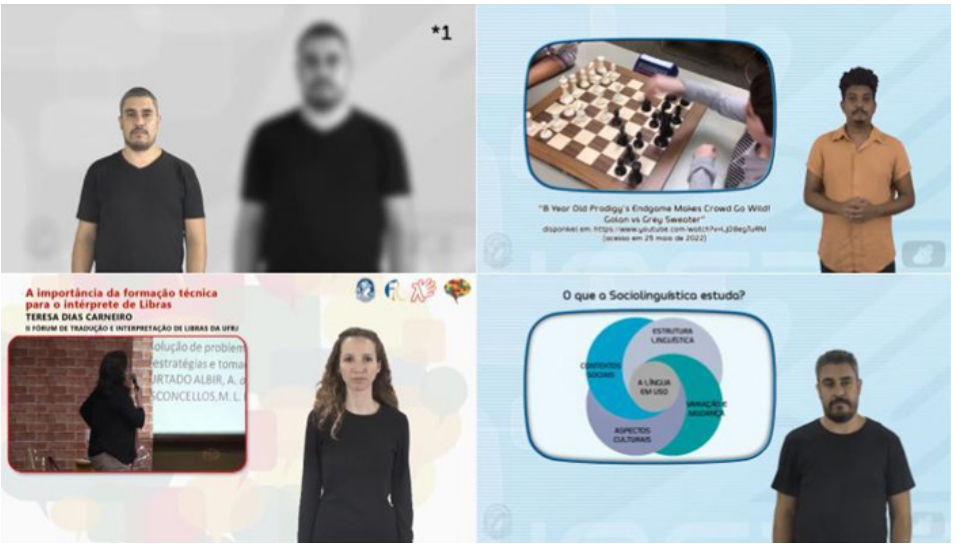


Fonte: Videoteca Acadêmica em Libras

Quando isso não é possível, seja por questões técnicas ou por questões inerentes à natureza de um projeto específico, o apresentador, ainda assim, aparece em tamanho que permita uma visualização clara da sinalização, maior do que uma janela de Libras simples, buscando valorizar a Libras. O apresentador é reduzido a tamanho de janela de Libras, seguindo o padrão ABNT descrito na NBR 15290 (Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2005), ou maior. O mesmo modelo é adotado quando o texto-alvo apresenta a exibição de algum trecho do texto-fonte concomitantemente ou de algum elemento multimodal que ocupe um espaço maior na tela.

SUMÁRIO

Figura 6 – Exemplos de tamanhos dos apresentadores em tela



Fonte: Videoteca Acadêmica em Libras

Esta decisão também tem como objetivo dar maior destaque à Libras, especialmente porque temos como objetivo

> [...] valorizar a Libras como língua de produção de conhecimento científico e colaborar para o letramento acadêmico nessa língua. Além disso, consideramos a produção de materiais em uma língua minoritária como um ato político que visa o empoderamento, nesse caso, especificamente, da Comunidade Surda, que tem a oportunidade de construir conhecimento a partir de sua própria língua. (Vital; Souza, 2023)

O ícone "acessível em português" é uma outra forma de dar destaque à Libras como língua de produção de conhecimento. Em geral, o conceito de acessibilidade é atrelado a pessoas com deficiência. Mas, como defendeu Diniz e Carneiro (2021, p. 103), o direito à língua e à tradução é desvinculado da ideia de deficiência, mas é um direito humano. Sendo assim, o foco dos vídeos disponíveis na Videoteca Acadêmica em Libras é a Libras, sendo o conteúdo, no entanto, acessibilizado em português, ou seja, tornado acessível para pessoas que não sabem Libras, por meio de legendas em português. Por esta razão, os vídeos legendados são identificados com o ícone "Acessível em português" (*Cf.* figura 7).

SUMÁRIO

Figura 7 – Ícone "Acessível em português"

Fonte: Videoteca Acadêmica em Libras

TÍTULOS E SUBTÍTULOS

Todos os títulos e subtítulos são apresentados apenas em língua portuguesa, sem o acompanhamento de tradução para Libras.

Figura 8 – Exemplos de títulos e subtítulos

Fonte: Videoteca Acadêmica em Libras

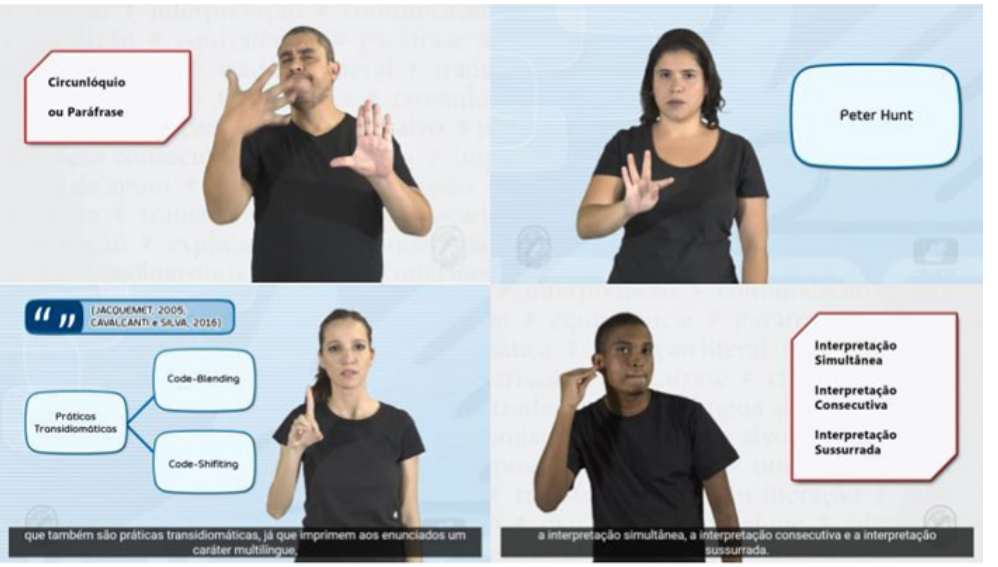
LETTERINGS

Chamamos de *lettering* qualquer inserção de termos escritos em português que aparecem durante a sinalização do apresentador[18]. Em geral, eles têm a função

18 Diferentemente das legendas (textos escritos com a tradução do que é falado durante toda o vídeo) os *letterings*, não aparecem o tempo todo de vídeo e apresenta funções variadas como apresentar uma palavra que foi soletrada manualmente, reforçar a forma de determinado conceito em português, referir-se a referências em uma citação, etc..

de reforçar conceitos importantes e nomenclaturas em língua portuguesa, ou para facilitar a leitura de títulos ou nomes próprios. Os *letterings* dos vídeos costumam figurar ao lado do apresentador, para facilitar a leitura do elemento em português, buscando reduzir a distância entre a sinalização e o texto escrito. Além disso, essa configuração evita a sobreposição de elementos caso o vídeo tenha legendas em português.

Figura 9 – Exemplos de *letterings*



Fonte: Videoteca Acadêmica em Libras

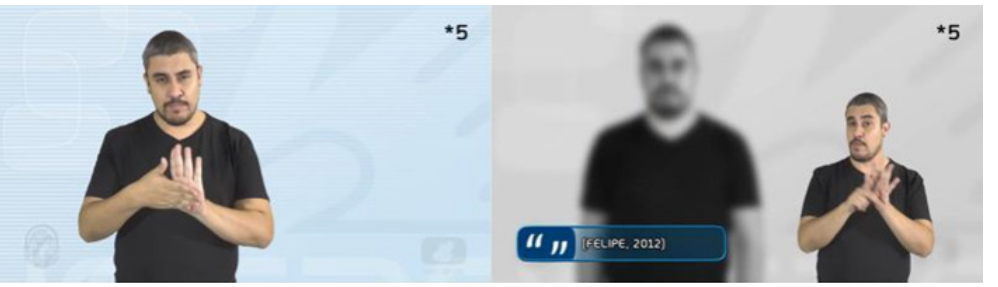
NOTA DE RODAPÉ

A inserção das notas de rodapé acontecem em dois momentos diferentes. Tendo em vista que o discurso presente nos textos em vídeo ocorrem na modalidade falada, procuramos evitar interrupções bruscas no fluxo discursivo para não atrapalhar a compreensão do texto. Por essa razão, no momento em que aparece o termo ou trecho ao qual se fará referência pela nota de rodapé, há a inserção de um ícone com o número da nota no canto superior. Em seguida, identificamos o momento do texto em que exista uma pausa breve no fluxo de fala para inserirmos outra informação sem prejuízo do conteúdo: é quando o ícone com o número da nota é inserido novamente. Então, há o esmaecimento e desfoque da imagem principal e uma imagem secundária aparece, do tamanho de janela de Libras, como proposto pela 15290

SUMÁRIO

(Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2005). O apresentador, então, apresenta textualmente o sinal de "nota de rodapé" e o número para referência.

Figura 10 – Exemplo de nota de rodapé



Fonte: Videoteca Acadêmica em Libras

CITAÇÃO DIRETA

Para a citação direta, há a inserção de uma caixa em volta do apresentador, com indicação de aspas duplas, de forma que a sinalização ocorra "entre aspas", indicando através de um elemento multimodal, a citação direta. A referência é mencionada logo abaixo da caixa de citação.

Figura 11 – Exemplos de citação direta

Fonte: Videoteca Acadêmica em Libras

CITAÇÃO INDIRETA

Para a indicação de citações indiretas, é inserido um ícone no canto superior da tela informando o autor e o ano durante a sinalização de todo o trecho

SUMÁRIO

identificado como citação indireta, conforme a figura abaixo. Sendo assim, também utiliza-se elementos multimodais para a informação de citações indiretas.

Figura 12 – Exemplo de citação indireta

Fonte: Videoteca Acadêmica em Libras

GLOSSÁRIO

Inicialmente, os glossários de cada texto apareciam em vídeo separado, que podia ser acessado no site clicando no ícone "glossário", como ilustrado abaixo.

Figura 13 – Página de glossário no site da videoteca

Fonte: Videoteca Acadêmica em Libras

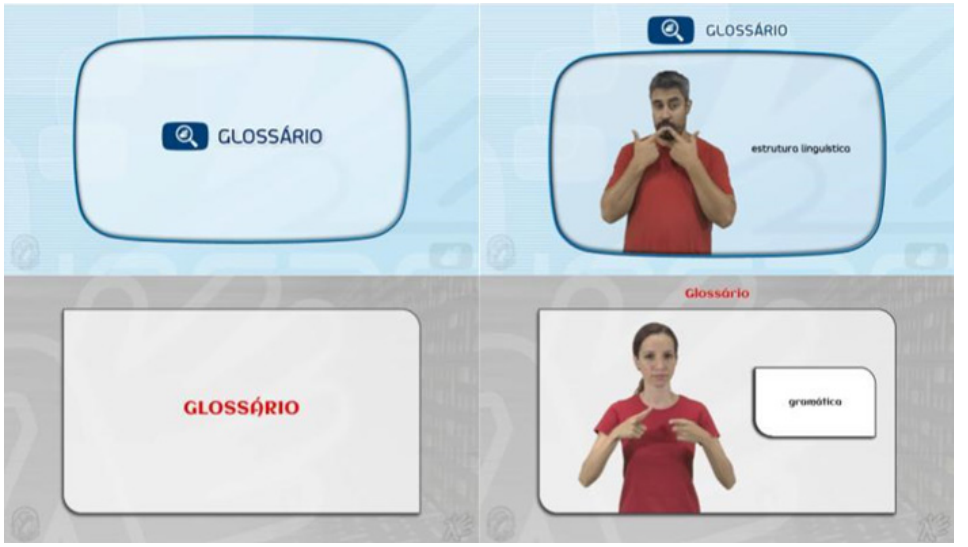
Os glossários visam elucidar sinais de conceitos específicos que seriam abordados nos vídeos, bem como sinais que poderiam não ser usuais para o público, sendo, portanto, um material de consulta.

No entanto, percebemos que a visualização desses materiais era baixa e que, como material de consulta, era mais útil ter um vídeo separado para cada sinal, facilitando a busca posterior.

SUMÁRIO

Assim, os glossários passaram a aparecer no início de cada vídeo, logo após os créditos iniciais. O apresentador preferencialmente uma camiseta diferente da que usará ao longo do texto, a mesma adotada para notas de rodapé e referências.

Figura 14 – Exemplos de glossário no vídeo



Fonte: Videoteca Acadêmica em Libras

Além disso, para facilitar o uso posterior como material de consulta, os sinais são também organizados em um canal específico no Youtube para este fim[19]. A consulta a um sinal pode ser feita usando a ferramenta de busca no YouTube. Na descrição de cada vídeo consta o contexto em que aquele sinal se insere e a tradução em vídeo em que o sinal em questão foi utilizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresentamos um histórico da consolidação de uma equipe de tradução para Libras no departamento de Letras-Libras da UFRJ. Como geralmente o trabalho de interpretação é priorizado em detrimento da tradução para Libras, equipes consolidadas dedicadas à tradução para Libras não são comuns. Portanto, procuramos apresentar as informações de maneira que outros traduto-

19 https://www.youtube.com/@GlossarioLetras-LibrasUFRJ Acesso em: 21 set. 2023.

res em outras instituições, ou mesmo em outros departamentos da UFRJ, possam refletir sobre formas de organização das equipes de trabalho, adequadas às suas realidades, que corroborem para um trabalho eficiente de tradução para vídeos.

Também buscamos apresentar uma descrição dos padrões de formatação adotados nos vídeos em Libras que produzimos, contemplando plano de fundo, vestuário, planos de filmagem, tamanho e posição do apresentador em tela, entre outros itens. Os padrões aqui descritos ainda não passaram por nenhuma pesquisa quanto à sua aceitabilidade por parte do público alvo, embora algumas vezes recebamos, de maneira informal, alguns *feedbacks* positivos. Pretendemos, posteriormente, realizar uma pesquisa focada na aceitabilidade dos materiais.

Salientamos que outras pesquisas nas áreas da Linguística, Semiótica, com ênfase em recursos multimodais, e de Estudos da Tradução, especificamente de Estudos da Tradução em línguas de sinais, podem enriquecer o relato aqui apresentado.

Esperamos que este capítulo contribua com a formulação de políticas no campo da cultura, da linguística, e para trazer luz ao trabalho de tradutores no letramento acadêmico em Libras e na valorização desta como língua de produção de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR ISO 15290: Acessibilidade em comunicação na televisão**. Rio de Janeiro: 2005. 10 p. Disponível em: https://www.crea-sc.org.br/portal/arquivosSGC/NBR%2015290.pdf. Acesso em: 21 mar. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. Departamento de Ensino Superior. **Manual de Normalização de trabalhos monográficos em Libras e língua portuguesa do DESU/INES**. Rio de Janeiro, RJ: 2015. Disponível em: https://edumidiascomunidadesurda.files.wordpress.com/2015/10/22-de-outubro-de-2015-manual-unificado-sem-anexos-desu-ines-2015-1.pdf. Acesso em: 21 mar. 2024.

DINIZ, Ruan Sousa; CARNEIRO, Teresa Dias. Uma "virada multimodal" nos Estudos da Tradução. **Espaço**, Rio de Janeiro, Dossiê #55, p. 95-120, jan-jul 2021. Semestral

HESPANHOL VITAL, Dafny Saldanha. **Diferenças entre processos de tradução e interpretação considerando línguas orais e línguas de sinais**: o papel do material guia. Rio de Janeiro, 2023, 203 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=62748@1. Acesso em: 21 mar. 2024.

SUMÁRIO

KRUSSER, R. S. **Design editorial na tradução de Português para Libras**. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução), Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/177595. Acesso em: 21 mar. 2024.

MEDEIROS, Jonatas Rodrigues. **Tradução e letramento acadêmico: uma proposta metodológica do processo tradutório do par linguístico língua portuguesa/Libras.** Curitiba: UFPR, 2018.

PYFERS, L. **Guidelines for the production, publication and distribution of Signing Books for the Deaf in Europe**. Signing Book Projects, 1999.

RODRIGUES, Carlos Henrique. Tradução e Língua de Sinais: a modalidade gestual-visual em destaque. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 38, n. 2, p. 294-319, 11 mai. 2018. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2018v38n2p294. Acesso em: 21 mar. 2024.

SEVERINO, Rafael da Mata; CARNEIRO. **Tipos de solução de tradução no par linguístico português-Libras**: uma reflexão a respeito dos conceitos de procedimentos, estilo e multimodalidade aplicados à tradução. Rio de Janeiro, 2022, 208 p. Dissertação de Mestrado — Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/61045/61045.PDF. Acesso em: 21 mar. 2024.

SEVERINO, Rafael da Mata; CARNEIRO, Teresa Dias. Considerações sobre a perspectiva histórica acerca da tradução português-Libras em instituições brasileiras. **Letras & Letras**: Uberlândia, v. 37, nº. 2, jul-dez 2021. p. 461-482. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/57522. Acesso em: 21 mar. 2024.

SOUZA, Rodrigo Pereira Leal de. **Análise da proficiência de leitura de alunos do ensino superior a partir de textos em Libras**. 2021. 137 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1lp6XWbeqDnM1aQrl684RNGQw6SWx3aXX/view. Acesso em: 21 mar. 2024

SOUZA, Rodrigo Pereira Leal de.; VITAL, Dafny Saldanha Hespanhol Vital. O processo de tradução para Libras por meio de vídeos. *In:* Seminário Ufrj Faz 100 Anos: História, Desenvolvimento e Democracia, 1., 2018, Rio de Janeiro. **Anais...** . Rio de Janeiro: Editora da Ufrj, 2018. v. 3, p. 110 - 119.

VITAL, Dafny Saldanha Hespanhol. (2023). Multimodalidade em duas traduções para Libras em vídeo do poema "Moça linda bem tratada" de Mário de Andrade. **Tradterm**, v. 44, p. 206-232. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/203893. Acesso em 21 mar. 2024.

VITAL, Dafny Saldanha Hespanhol; SOUZA, Rodrigo Pereira Leal de. **Sobre o site**. 2023. Disponível em: http://www.vialibras.letras.ufrj.br/index.php/sobre-o-site. Acesso em: 21 mar. 2024.

SUMÁRIO

VIII

Renata Cardoso de Sá Ribeiro Razuck
Adriana Baptista de Souza

OS CURSOS DE LETRAS LIBRAS DA UFRJ E SEUS ESTÁGIOS CURRICULARES:

LICENCIATURA E BACHARELADO

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-137-6.8

RESUMO:

Apresentamos neste capítulo algumas bases legais e teóricas que fundamentam o Estágio Curricular Obrigatório dos cursos de Letras Libras da UFRJ ao longo desses dez anos de existência. No curso de Licenciatura temos quatrocentas horas de estágio supervisionado na disciplina Prática de Ensino de Libras, que envolve três áreas: Ensino de Literatura Surda, Ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua e Ensino de Língua de Sinais Brasileira como segunda língua. O curso de Bacharelado possui o objetivo específico de formar tradutores e intérpretes de Libras com conhecimentos em Estudos da Tradução, Interpretação, Linguística e Literatura. Para tal, o curso prevê a realização de cento e oitenta horas de estágio obrigatório. Ao longo desses dez anos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Letras Libras na UFRJ pudemos ofertar estágios em diversos espaços de ensino formais e não formais, bem como, no caso do bacharelado, na própria UFRJ e também externamente, em espaços como teatro, ambulatórios, escolas, arenas, etc. O estágio deve permitir que o estudante vivencie situações reais da vida profissional, de forma que o possibilite articular conhecimentos teóricos e práticos, em um processo contínuo de reflexão, que o permite rever posições teóricas em relação à prática profissional assim como rever práticas profissionais em relação às posições teóricas. Durante o estágio, o estudante tem a possibilidade de ter uma visão global do mercado de trabalho e campos de atuação possíveis, bem como de, através de um espírito pesquisador, desenvolver novas abordagens, métodos, técnicas e estratégias adequadas ao trabalho.

Palavras-chave: Bacharelado. Licenciatura. Letras-Libras. Estágios Supervisionados.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

A Faculdade de Letras (FL) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) foi uma das pioneiras nas pesquisas voltadas não apenas à linguagem, mas também à Surdez. Ainda na década de 1970 desenvolveu diversos estudos voltados à temática da aquisição de línguas e à Surdez. Em 1989, foi fundado, na UFRJ, o Grupo de Trabalho "Linguagem e Surdez", da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), o que despertou diversas instituições brasileiras para a importância da Libras (Língua Brasileira de Sinais) na educação, cognição e inclusão do Surdo na sociedade. Reflexos das pesquisas desenvolvidas provocaram repercussão nacional acerca da importância científica e política dessa área de estudo.

Desde então, diversos eventos sobre Surdez têm sido realizados na UFRJ, dentre os quais destacamos: (i) o primeiro congresso sobre bilinguismo para Surdos (década de 1990) e (ii) os primeiros cursos de metodologia de ensino e de tradução e interpretação de Libras, ministrados como atividades pré-congresso, com duração de um mês, em 1993, na Faculdade de Letras da UFRJ.

Também destacamos que, em 1996, o Departamento de Linguística e Filologia realizou o primeiro concurso público destinado a professores Surdos para ministrarem as disciplinas "Estrutura e Funcionamento da Língua Brasileira de Sinais I, II, III e IV". Com o concurso, a UFRJ nomeou a primeira professora Surda de uma Universidade Federal.

Desde então, ampliou-se a discussão no âmbito da Linguística e da Educação sobre a inclusão da disciplina de Libras no sistema educacional brasileiro. Paralelamente a tal empenho acadêmico, a comunidade Surda tornou-se mais mobilizada, com diversos movimentos reivindicatórios pelo reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais em prol da garantia de seus direitos linguísticos.

Como desdobramento das lutas pelos direitos dos Surdos e usuários da Libras, em 24 de abril de 2002, o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, promulgou a Lei 10.436, reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão no Brasil. Em 22 de dezembro de 2005, o então Presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, assinou o Decreto 5.626, regulamentando a Lei 10.436 e o Artigo 18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (que afirma que o Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes).

SUMÁRIO

Em 2006, o primeiro curso de Licenciatura em Letras Libras foi criado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Em seguida, outros cursos foram incentivados pelo programa "Viver sem Limite", o qual previa a criação de 26 cursos de Letras Libras (Brasil, 2017).

Então, em 24/10/2013, o Conselho Universitário da UFRJ aprovou a proposta da Faculdade de Letras para a criação dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Letras Libras, ambos ofertados no período noturno. Tal fato é decorrência da necessidade crescente de profissionais capacitados para atuar com a Libras, seja no âmbito do ensino da língua, seja no âmbito da tradução e da interpretação, garantindo a acessibilidade dos Surdos em diversos espaços. Logo em seguida, também foram criadas turmas PARFOR (ligadas ao Plano Nacional de Formação de Professores), destinadas à oferta do curso de Licenciatura em Letras Libras para professores da educação básica.

Após essa breve contextualização sobre a criação dos cursos de Letras Libras na UFRJ, apresentamos a seguir algumas bases legais e teóricas que fundamentam o Estágio Curricular Obrigatório no ensino superior, bem como algumas informações mais específicas a respeito desse estágio em cada um dos cursos de Letras Libras da UFRJ, foco deste artigo. Para tal, pretendemos discorrer sobre algumas características de cada curso, abordando a forma como as disciplinas de estágio têm sido trabalhadas nesses 10 anos de Letras Libras na UFRJ.

O ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO:

DISCUSSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Segundo a Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências,

> Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (artigo 1º)

Segundo essa mesma lei, há dois tipos de estágio, a saber: o obrigatório e o não obrigatório.

> § 1o Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma.
>
> § 2o Estágio não-obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória. (artigo 2º)

Enquanto professoras orientadoras das disciplinas de estágio dos cursos de Letras Libras da UFRJ, trataremos exclusivamente dos estágios curriculares obrigatórios desses cursos.

> § 1o O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios [...] e por menção de aprovação final. (artigo 3º)

A recente criação dos cursos de Letras Libras e a consequente (ainda atual) carência da oferta desses cursos torna o estágio na referida área algo novo. Desse modo, torna-se extremamente difícil a realização do estágio curricular obrigatório em uma instituição que tenha professores de Libras, no caso da licenciatura, ou tradutores-intérpretes de Libras, no caso do bacharelado, formados em Letras Libras, que possam ser os supracitados "supervisores da parte concedente".

Apesar disso, os professores orientadores, que são os que ministram a disciplina de estágio no curso de graduação, tendem a concentrar todos os esforços nas aulas, tendo em vista que a disciplina de estágio é uma das disciplinas mais importantes do processo formativo de um discente. Nele, o aluno pode pôr em prática seus conhecimentos teóricos adquiridos, trocar saberes e adquirir experiências que marcam o início da sua vida profissional, já que o estágio insere, de forma orientada e supervisionada, o estudante no mundo do trabalho, aproximando-o, assim, da realidade do exercício da profissão.

Dessa forma, conjuntamente ao arcabouço teórico, o estágio também é responsável pela formação de conhecimentos e possibilidades de contribuir com o fazer profissional [...] (Freire, 2001). Carvalho (1985) explica que a aprendizagem se constrói à medida que as experiências vivenciadas nos estágios sejam discutidas em um momento destinado a essa finalidade, em que as observações realizadas possam ser analisadas de forma crítica e dialógica, na tentativa de articular a realidade profissional com os elementos estudados no curso.

Assim, torna-se fundamental o espaço das disciplinas de estágio nos cursos de graduação. Por isso, apresentaremos a seguir as características dos cursos de Letras Libras da UFRJ, bem como suas disciplinas de estágio e tudo o que envolve a realização dos estágios propriamente ditos, com base em análise documental e experiência própria das autoras.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

ANALISANDO O CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-LIBRAS E SEU ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O Curso de Licenciatura em Letras Libras da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro possui o objetivo específico de formar professores com sólidos conhecimentos da Língua Brasileira de Sinais, com formação pedagógica e conhecimentos de metodologias de ensino de Libras como primeira e segunda língua, com vasto conhecimento de teorias linguísticas e literárias. Para tal, o curso de Licenciatura em Letras Libras foi inicialmente estruturado com o mínimo de 3.140 horas, distribuídas em 8 semestres.

O currículo do curso atende aos princípios básicos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e prevê a realização de 400 horas de estágio supervisionado (na disciplina intitulada Prática de Ensino de Libras).

O estágio curricular supervisionado do curso de Licenciatura em Letras Libras da UFRJ ocorre ao longo da disciplina de Prática de Ensino de Libras, a qual contempla 400h. Esse quantitativo de horas é totalizado ao longo de três semestres (100h/6º período + 150h/7º período + 150h/8º período). Assim como todos os demais cursos de Licenciatura da UFRJ, os estágios são orientados pela Faculdade de Educação (FE).

Para que o licenciando tenha uma visão ampla de diversas possibilidades de trabalho, os estágios da licenciatura em Letras Libras da UFRJ são divididos em: (i) espaço não formal de ensino (100h – primeiro semestre de estágio/6º período) e (ii) espaço formal de ensino (300h – segundo e terceiro semestres de estágio/ 7º e 8º períodos).

O estágio em espaços de ensino não formal ocorre principalmente em Centros Culturais, Museus, Parques e outros locais acessíveis ao público. Nesses espaços, o objetivo do estágio é promover um curso de Introdução à Libras, ministrado pelos licenciandos, aos funcionários do local, objetivando um melhor atendimento ao público Surdo. O estágio em espaço de ensino formal ocorre prioritariamente em instituições educacionais conveniadas à UFRJ. Como exemplos dessa última modalidade, podem ser citadas as escolas da Prefeitura do Rio de Janeiro, as escolas do Estado do Rio de Janeiro, os Institutos Federais, a Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) e o próprio Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

A disciplina Prática de Ensino de Libras (Estágio Supervisionado) envolve basicamente três áreas de ensino, a saber: Ensino de Literatura Surda (LS), Ensino de Língua de Sinais Brasileira como primeira língua (L1), Ensino de Língua de Sinais Brasileira como segunda língua (L2). Nessa disciplina são trabalhadas situações que auxiliem na construção de conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização da prática pedagógica e iniciação à docência. Vivenciam-se experiências a partir dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação acadêmica e, principalmente, possibilita-se a reflexão que perpassa os estudos teóricos e as vivências compartilhadas no ensino de LS, L1 e L2.

A não obrigatoriedade da Libras no ensino básico também delimita a atuação do licenciando nas escolas. A Libras, a princípio mais restrita à comunidade surda, tem sido alvo de interesse de boa parte da população. Entretanto, a oferta dos cursos de capacitação e conhecimento, mesmo que em nível básico, da Libras ainda é insuficiente para atender à demanda da população surda. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), cerca de 23,9% da população brasileira (45.623.910) possui alguma deficiência, sendo que a prevalência de alguma perda auditiva significa 21,3% deste total (9.722.163). Dentre os indivíduos com alguma perda, aproximadamente 7,94% da população reside no Rio de Janeiro (771.995 pessoas). Desse modo, torna-se imperativo o incentivo à difusão e uso da Libras, conforme disposto nos artigos legais (BRASIL, 2002; BRASIL, 2005).

No campo da atuação docente, a resolução do CNE nº 2/2002 (que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da educação básica), apresenta princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização curricular de toda e qualquer instituição que forma professores para a educação básica, em nível superior, dos cursos de licenciatura. Com relação à formação docente, a CNE nº 2/2002 orienta:

> I – o ensino visando à aprendizagem do aluno;
>
> II – o acolhimento e o trato da diversidade;
>
> III – o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
>
> IV – o aprimoramento em práticas investigativas;
>
> V – a elaboração e execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
>
> VI – o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

SUMÁRIO

> VII – o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (grifo nosso).

Pimenta e Gonçalves (1990) consideram que o objetivo do estágio é de fornecer ao aluno uma aproximação à realidade profissional.

> O modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da re-elaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons. Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco, observando-nos, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram. (Pimenta e Lima, 2005/2006, p. 3)

Ao se pensar o estágio enquanto espaço de pesquisa, busca-se potencializar o ensino, almejando formas de superar a reprodução cultural enraizada. Na formação inicial dos professores precisamos vislumbrar a formação de um docente reflexivo, sendo a pesquisa um dos principais condicionantes para tal (Maciel, 2004).

Ao focar no curso e na especificidade da Libras, o estágio focado na pesquisa propicia novos olhares para a formação dos futuros professores. Essa formação engloba tanto o ensino da Libras como primeira língua (L1) quanto como segunda língua (L2). Para tal é necessário observar, registrar, analisar e socializar pesquisas.

O estágio com foco na pesquisa também possibilita aos futuros professores de Libras:

> Desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando os projetos que lhe permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações de ensino (Pimenta, 2004, p. 14).

A ação docente envolve questões que vão muito além do ato de ensinar. É esperado que o docente participe de formação continuada e atue: na mediação pedagógica, no gerenciamento de conflitos entre alunos, em atividades político-pedagógicas (conselho de classe participativo, eleição para diretor, reunião de pais e professores, sindicato, coordenações de curso, etc.); na comunidade, na elaboração de projetos de pesquisa de ensino e extensão, etc.

A proposta do estágio curricular também é a de entender onde os futuros professores do curso de Licenciatura em Letras Libras irão atuar, levando em consideração os saberes que historicamente foram construídos pelas comunidades

SUMÁRIO

surdas no Brasil. Portanto, a formação de professores, nesse caso, não se limita a discutir as formas de construção do conhecimento, as metodologias do ensino de línguas, mas de questionar os modos não convencionais de ensino que compõem o espaço escolar, dentre eles, a cultura surda.

O ensino de Libras como L1 e L2, por não fazerem, até a presente data, parte dos currículos oficiais, não deve ter um planejamento delimitado e engessado.

> O ensino de línguas tem a ver '*com a pluralidade de práticas de sentidos; são multidimensionais, complexos, plurais, incontroláveis [...] que recusam as diferentes formas de prescrição/modelização do trabalho docente*' (Barros, 2005, p. 82. *In*: Rangel *et al*., 2010).

Quando os discentes vêem o estágio como um local de pesquisa, rompem com os planejamentos burocráticos, buscam metodologias que privilegiam a diferença, o plural, o complexo, favorecendo formas singulares de ensinar. As dificuldades aparentes de sala de aula caminham para uma solução quando buscam-se outras saídas para questões que aparentemente são insolúveis. Ao enfrentar o inesperado em sala de aula, o futuro professor é forçado a pensar e a problematizar sobre a questão na qual está envolvido. Essa situação leva no mínimo a duas alternativas: (i) não se envolver e buscar estratégias para relativizar a problemática ou (ii) assumir a situação problema enquanto espaço possível de construção de conhecimento. Assim, o professor tem a possibilidade de produzir conhecimento e transformar a realidade de sala de aula.

> Ensinar a Língua de Sinais considerando suas especificidades enquanto Língua Gestual pode contribuir significativamente não só para a transformação dos métodos de ensino de Libras, mas também para uma (re) organização do trabalho pedagógico, colaborando para uma definição da forma de se ensinar e aprender a Língua de Sinais Brasileira. (Godoi, 2011, p. 735)

O estágio, então, deixa de ser considerado apenas como um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo, passando a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores. Poderá permear todas as suas disciplinas, além do seu espaço específico de análise e síntese. Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, de modo a compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Assim, à luz dos saberes disciplinares, é possível vislumbrar possibilidades para um melhor desenvolvimento do trabalho docente.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

Esse conhecimento envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender. Envolve também experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola. Por isso, é importante desenvolver nos alunos, futuros professores, habilidades para o conhecimento e a análise das escolas, espaço institucional onde ocorre o ensino e a aprendizagem, bem como das comunidades onde se insere. Envolve, também, o conhecimento, a utilização e a avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensinar em situações diversas. Envolve a habilidade de leitura e reconhecimento das teorias presentes nas práticas pedagógicas das instituições escolares. Ou seja, o estágio assim realizado permite que se traga a contribuição de pesquisas e o desenvolvimento das habilidades de pesquisar. Essa postura investigativa favorece a construção de projetos de pesquisa a partir do estágio (Pimenta e Lima, 2005/2006).

ANALISANDO O CURSO DE BACHARELADO EM LETRAS-LIBRAS E SEUS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS

O Curso de Bacharelado em Letras Libras da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro possui o objetivo específico de formar tradutores e intérpretes de Libras com sólidos conhecimentos nos campos dos Estudos da Tradução, Interpretação, Linguística e Literatura. Para tal, o curso foi estruturado com 2.890 horas (entre disciplinas obrigatórias, atividades complementares, estágio obrigatório, extensão e disciplinas optativas), distribuídas em oito semestres. Dessa forma, o estágio obrigatório, assim como no curso de Licenciatura, torna-se componente curricular do ensino e requer supervisão sistemática. Por outro lado, o estágio não obrigatório, como vimos anteriormente, é opcional para o estudante e, por isso, não constitui componente curricular, sendo suas horas acrescidas à carga horária do estágio obrigatório.

O currículo do curso prevê a realização de 180 horas de estágio obrigatório, divididas em dois semestres letivos, sendo 90h no sexto período e 90h no sétimo período. Dessas 90h em cada período, 30h são destinadas às aulas das disciplinas de Estágio de Tradução e Interpretação Libras – português com o professor orientador de estágio, e 60h devem corresponder ao estágio propriamente dito, que o

aluno pode completar, no primeiro estágio, em três semestres, e no segundo estágio, em dois semestres, devendo terminar as 120h de efetivo estágio até o oitavo período, que corresponde à totalidade do curso.

O regulamento de estágio do curso de bacharelado em Letras Libras da UFRJ prevê ainda que o aluno possa abonar metade da carga horária de efetivo estágio caso comprove atuação profissional na área. Isso se deve ao fato de não se exigir ainda formação de nível superior para tradutores e intérpretes de Libras, o que faz com que muitos profissionais busquem a formação em nível superior em momento posterior ao seu ingresso no mercado de trabalho. Dessa forma, o aluno que comprova atuação no campo da tradução e/ou interpretação de Libras precisa de fato realizar 30h de estágio de observação, que corresponde ao estágio do sexto período, e 30h de estágio de atuação, que corresponde ao estágio do sétimo período.

O estágio de observação destina-se exclusivamente a observações do exercício profissional de tradutores e intérpretes de Libras em diversos espaços, devendo o estagiário, ao completar suas horas de observação, entregar um relatório para fins de aprovação na disciplina.

Já o estágio de atuação destina-se à prática profissional supervisionada, devendo o estagiário, ao completar suas horas de atuação, entregar um relatório para fins de aprovação na disciplina.

Ambos os estágios podem ser internos ou externos. Interno é o estágio realizado dentro da própria UFRJ, onde há grande concentração de tradutores e intérpretes de Libras, entre concursados e contratados, que podem atuar como supervisores desses estagiários. Externo é o estágio realizado em uma instituição conveniada com a UFRJ para fins de estágio, devendo a instituição concedente indicar o profissional supervisor do estagiário.

Para que o estudante tenha uma visão ampla de diversas possibilidades de trabalho, obriga-se que os estágios do bacharelado em Letras Libras da UFRJ sejam divididos em atividades que envolvam tradução e atividades que envolvam interpretação, com 50% da carga horária de cada estágio destinada a cada uma dessas atividades, seja no âmbito do estágio de observação, seja no âmbito do estágio de atuação. Além disso, recomenda-se ainda que o estudante varie os contextos de observação e de atuação, buscando distribuir sua carga horária em espaços educacionais, jurídicos, médicos, midiáticos, acadêmicos, entre outros, dada a diversidade de possibilidades de atuação desse profissional.

SUMÁRIO

Na elaboração do relatório referente ao estágio de observação, o estudante deverá descrever, no caso de observação de interpretação, a atuação do(s) intérprete(s) observado(s), considerando fatores de ordem interpretativa, linguística e ambiental, complementando seu texto com fundamentação teórica pertinente. Já no âmbito da observação de tradução o estudante deverá levar em conta questões de ordem linguística e técnica relacionadas à tradução observada, como: escolhas tradutórias, problemas e estratégias de tradução, procedimentos adotados, enquadramento, iluminação etc., citando as referências do material estudado e complementando sua análise com fundamentação teórica pertinente.

Na elaboração do relatório referente ao estágio de atuação, o estudante deve relatar as experiências vividas no exercício das atividades de intérprete, explicitando a carga horária referente ao tempo em que esteve atuando, descrevendo sua atuação, considerando a preparação para a atividade, questões linguísticas, interpretativas e ambientais, complementando sua análise com fundamentação teórica pertinente. Quanto à elaboração do relatório da sua atuação no campo da tradução, o estudante deverá explicitar a carga horária referente ao tempo em que esteve traduzindo, descrevendo sua atuação, considerando o planejamento do projeto de tradução, equipamento disponível para a atividade, o processo tradutório, procedimentos técnicos empregados, complementando sua análise com fundamentação teórica pertinente.

Assim, o estagiário tem a oportunidade, primeiramente, de observar e depois atuar em diversos contextos de tradução e de interpretação de Libras, entrando em contato, na prática, com os princípios éticos inerentes ao exercício da profissão, já estudados de forma teórica ao longo do curso, desenvolvendo ainda suas competências linguística, referencial e teórica, necessárias para o exercício da profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, o estágio deve permitir que o estudante vivencie situações reais da vida profissional, de forma que o possibilite articular conhecimentos teóricos e práticos, em um processo contínuo de reflexão, que o permite rever posições teóricas em relação à prática profissional assim como rever práticas profissionais em relação às posições teóricas. Além disso, durante o estágio, o estudante tem a possibilidade de ter uma visão global do mercado de trabalho e campos de atuação possíveis, bem como de, através de um espírito de pesquisador, desenvolver novas abordagens, métodos, técnicas e estratégias adequadas ao trabalho.

SUMÁRIO

Ao longo desses dez anos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Letras Libras na UFRJ tivemos a oportunidade de ofertar estágios em diversos espaços de ensino formais (escolas, institutos e universidades) e não formais (museus, bioparque, aquaRio, eventos e outros), bem como, no caso do bacharelado, na própria UFRJ e também externamente, em espaços como teatro, ambulatórios, escolas, arenas e outros.

Atividades de estágio da Licenciatura em Letras Libras em espaços não formais de ensino, além de serem importantes para a formação de futuros professores, colaboram para o desenvolvimento de uma sociedade mais acessível a todos. Já as atividades de estágio desenvolvidas em espaços formais de ensino muito contribuem para a formação de professores aptos a lidarem com as diversas demandas esperadas.

No âmbito do Bacharelado, é de suma importância que haja variação nos contextos de observação e de atuação dada a multiplicidade de situações reais em que há necessidade de tradutores e intérpretes de Libras profissionais que visam garantir a inclusão do Surdo na sociedade. Não se pretende aqui insinuar que tamanha abrangência de possibilidades de atuação seja eficientemente contemplada nos quatro anos do curso de Bacharelado em Letras-Libras, tampouco em 180h de estágio obrigatório desse curso. O que se pretende, no entanto, é possibilitar, através do estágio, que esse tradutor e intérprete em formação entre em contato com os mais diversos contextos de atuação e sua diversidade para que possa se especializar (ou não) em alguma(s) área(s) específica(s) posteriormente, já que pôde conhecer um pouco de cada uma delas.

REFERÊNCIAS

BRASIL**. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 02 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial [da] República, Brasília, DF, 24 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 07 ago. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial [da] República, Brasília, DF, 22 de Dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 07 ago. 2017.

SUMÁRIO

BRASIL. **Deficiência**, Viver sem Limite – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência daRepública (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD. VIVER SEM LIMITE – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência: SDH-PR/SNPD, 2013. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_0.pdf. Acesso em: 07 ago. 2017.

BRASIL. **Secretaria de Direitos Humanos**. Observatório do Viver sem Limite. Disponível em: http://www.sdh.gov.br/assuntos/pessoa-com-deficiencia/observatorio/acesso-a-educacao/educacao-bilingue. Acesso em: 07 ago. 2017.

CARVAHO, A. M. P. de. **Prática de Ensino**: Os Estágios na Formação do Professor. São Paulo: Pioneira, 1985.

CASTRO, I. R. S.; CARVALHO, L. S.; BERNASCONI, N. C. B. **A Língua Brasileira de Sinais(Libras) e sua Aplicação no Instituto Nacional de Traumatologia e Ortopedia**: Um Relato de Caso. Anais do XII Congresso Internacional e XVIII Seminário Nacional do INES, 2013, p.680-687.

DONATONI, A. L. **A Formação Geral e os Estágios nas Habilitações Específicas de 2º grau para o Magistério** – Araçatuba. Dissertação de Mestrado, São Paulo: PUC/SP, 1991.

FREIRE, A. M. **Concepções Orientadoras do Processo de Aprendizagem do Ensino nos Estágios Pedagógicos.** Colóquio: Modelos e Práticas de formação Inicial de Professores, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2001. Disponível em: http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf. Acesso em: 17 ago. 2017.

GODOI, E**.** Ensino de Libras: balanços, reflexões e desafios de uma educação para adiversidade. *In*: **Centro de Estudos Educação e Sociedade** - CEDES, Anais, Campinas, 28 fev., 01 e 02 mar., 2011, p.731 – 749.

GONÇALVES, C. L.; PIMENTA, S. G. **Revendo o ensino de 2º Grau:** propondo a formação do professor. São Paulo: Cortez, 1990.

INES. **Relatório de Gestão**: Exercício de 2000. Ministério da Educação: Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/doc/spo/relatgestao/INES1520052000.pdf. Acesso em: 07 ago. 2017.

LIMA, M. S. L. **O Estágio Supervisionado como elemento mediador entre a formação inicial do professor e a educação continuada**. Dissertação de Mestrado, Fortaleza: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, 1995.

MACIEL, A. S. Neto; BOMURA, L. Shizue. **Formação de professores**: presente, passado efuturo. São Paulo: Cortez, 2004.

PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In C. Skliar (Org.) **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

PIMENTA, S. Garrido; LIMA, M. S. Lucema. **Estágio e Docência**. São Paulo, 2004.

SUMÁRIO

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**: diferentes concepções. Revista PoíesiS, vol. 3, números 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

RANGEL, G.; LIMA, S.; SILVA, V. **Estágio Supervisionado**. Universidade Federal de Santa Catarina: Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Florianópolis, 2010.

RAZUCK, R. C. S. R.. **O curso de letras-libras da UFRJ e seus estágios supervisionados**: a ação e reflexão na formação de professores. Educação, Cultura e Sociedade, v. 9, p. 68-80, 2019.

SUMÁRIO

XIX

Heloise Gripp Diniz
Loise Soares de Azevedo

COMUNIDADE SURDA ACADÊMICA NO ESPAÇO EXTERNO DA UFRJ:

PARCERIA DO CURSO DE EXTENSÃO EM UMA DAS ASSOCIAÇÕES DE SURDOS

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-137-6.9

SUMÁRIO

RESUMO:

O presente capítulo aborda as experiências acadêmicas resultantes de dois cursos de extensão realizados na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em colaboração com a Associação Alvorada Congregadora de Surdos, uma das entidades representativas das comunidades surdas na capital carioca. Esses cursos, intitulados "I Ciclo de Debates - Despertar Línguas de Sinais" e "II Ciclo de Debates - Aprofundar Línguas de Sinais", foram coordenados por duas docentes em parceria com alunos colaboradores dos últimos períodos dos cursos de Letras Libras, realizados em dois semestres do ano de 2017, ocorrendo no terceiro sábado de cada mês. O principal propósito desses cursos foi proporcionar práticas aos alunos colaboradores. Para aqueles da licenciatura, foi uma oportunidade para ministrar palestras embasadas nos conteúdos adquiridos ao longo do curso. Para os estudantes do bacharelado, o foco recaiu sobre o aprimoramento da prática da interpretação/tradução entre Libras e Português durante as palestras. Outro objetivo significativo foi contribuir para a revisão e o aprofundamento dos conhecimentos linguísticos da Libras tanto para a comunidade acadêmica quanto para a não-acadêmica. Os temas abordados incluíram questões da descrição, variação e mudança de linguística da Libras, bem como o processo de tradução cultural na Libras. Estes cursos demonstraram-se enriquecedores, proporcionando experiências valiosas aos alunos colaboradores em relação à sua formação acadêmica, com o acompanhamento didático das coordenadoras e a avaliação discente. Por fim, promoveu-se a discussão entre os participantes surdos e ouvintes em um ambiente bilíngue e bicultural, oferecendo uma perspectiva mais abrangente sobre o mundo dos surdos e a Libras.

Palavras-chave: Letras Libras. Curso de extensão. Licenciatura. Bacharelado. Associação de surdos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

O presente artigo descreve as experiências acadêmicas resultantes de dois cursos de extensão realizados em dois semestres de 2017 em instalações externas da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em parceria com uma das Associações de Surdos na capital carioca, a Associação Alvorada Congregadora de Surdos, situada no bairro Piedade, na cidade do Rio de Janeiro.

Os cursos mencionados foram desenvolvidos como parte de uma iniciativa de extensão universitária direcionada a um público diversificado, que abrange pessoas surdas e ouvintes, com diferentes níveis de fluência em Língua de Sinais Brasileira (Libras), bem como estudantes surdos e ouvintes matriculados nos cursos de Letras Libras, tanto na modalidade de licenciatura quanto de bacharelado, além de alunos de outros cursos de graduação de outras instituições de ensino superior.

Os participantes externos à UFRJ compreendem tanto indivíduos surdos quanto ouvintes interessados em Libras. Por outro lado, os participantes internos, vinculados à UFRJ, consistem em estudantes dos últimos períodos dos cursos de Letras Libras, tanto na licenciatura quanto no bacharelado, os quais desempenharam o papel de colaboradores nessas atividades acadêmicas.

Essas atividades acadêmicas têm como objetivo promover uma interação transformadora e colaborativa entre o público-alvo e a instituição não escolar, representada pela associação de surdos, em um ambiente bicultural e bilíngue. Este espaço é frequentado tanto pela comunidade surda, que utiliza língua de sinais, quanto por pessoas ouvintes, incluindo familiares de surdos, profissionais que trabalham em conjunto com essa comunidade e amigos.

Além da participação ativa da comunidade surda, tanto acadêmica quanto não acadêmica, destaca-se a colaboração dos estudantes fluentes em Libras, dos últimos períodos do curso de graduação em Letras Libras, bem como dos alunos do curso de pós-graduação em especialização em Libras: Ensino, Tradução e Interpretação, oferecido pelo Departamento de Letras Libras na Faculdade de Letras da UFRJ.

Essa ação contínua de extensão atende a duas das diretrizes da Extensão Universitária: o impacto na formação do estudante e na transformação social. No primeiro aspecto, ela possibilita o comprometimento ético e motivador dos estudantes, tanto surdos quanto ouvintes, na área de ensino e tradução e interpretação entre duas línguas, a Libras e a Língua Portuguesa, permitindo que articulem os

conhecimentos teóricos adquiridos durante seus cursos com a prática social. Isso contribui para aprofundar as experiências acadêmicas dentro de sua área de formação no contexto das comunidades surdas e além dos limites da universidade. Além disso, essa ação oferece aos estudantes a oportunidade de flexibilização curricular e a integralização de créditos em seus cursos de origem.

Na segunda diretriz, este evento teve um impacto significativo e positivo na transformação social. Este impacto foi essencialmente resultado dos conhecimentos adquiridos na universidade da maneira crítica, notadamente o reconhecimento do status linguístico da Libras como a língua natural dos surdos, pelo qual se comunicam (Karnopp e Quadros, 2001; Gesser, 2009) e a importância da convivência entre os grupos de surdos e ouvintes em um ambiente bilíngue e bicultural (Gesser, 2012).

As línguas de sinais, incluindo a Libras, estão sujeitas a certos fenômenos linguísticos presentes nas línguas humanas, as quais variam conforme a modalidade de comunicação, tais como as restrições linguísticas (Brito, 2010; Quadros e Karnopp, 2007), a variação e mudança linguística (Diniz, 2011), as políticas linguísticas relacionadas à Libras e aos profissionais envolvidos no trabalho com os povos surdos e as comunidades surdas (Quadros, 2004) em conformidade com a legislação brasileira, as leis nº 10.436/2002 e 5.626/2005 e a tradução cultural (Ramos, 2001; Masutti e Paterno, 2011), entre outros. Assim, esse evento ofereceu à comunidade surda, tanto acadêmica e não-acadêmica, as oportunidades de reconhecer e compreender a legitimidade da Libras como uma língua humana. Isso foi alcançado através da desmistificação das línguas de sinais, minimizando o preconceito linguístico e fortalecendo a difusão da Libras na sociedade.

O principal objetivo deste programa consistia em proporcionar aos alunos colaboradores dos cursos de licenciatura e bacharelado uma experiência significativa na relação ensino-aprendizagem, integrando teoria e prática em interação com o público-alvo, utilizando os conhecimentos teóricos adquiridos sobre a estrutura linguística da Libras durante sua formação acadêmica.

Para os alunos de licenciatura, essa experiência permite visualizar todo o currículo de disciplinas de Libras como parte integrante do ensino de línguas humanas, considerando-a como uma ferramenta fundamental para a formação do futuro professor. As práticas incluem a busca por conhecimento em fontes confiáveis, a preparação de materiais didáticos e o aprimoramento das habilidades de comunicação para ministrar palestras ao público-alvo.

SUMÁRIO

Já para os alunos de bacharelado, o foco está no desenvolvimento das habilidades linguísticas e tradutórias adequadas para realizar o processo de interpretação entre Libras e português, tanto na modalidade de voz quanto na modalidade escrita. Isso inclui aprender a trabalhar em equipe, recebendo feedback após cada encontro mensal.

Essa abordagem visa proporcionar aos extensionistas uma experiência prática e enriquecedora que complementa sua formação teórica, preparando-os para atuar de forma eficaz e ética no contexto da comunidade surda e na promoção da acessibilidade linguística e educacional.

Os objetivos específicos são os seguintes:

1. Proporcionar aos extensionistas a oportunidade de interagir com os participantes externos em um ambiente fora da universidade, de forma autônoma e independente.

2. Equilibrar os temas das palestras de acordo com o nível de conhecimento do público-alvo em relação aos aspectos linguísticos da Libras.

Esses objetivos visam garantir uma experiência enriquecedora e significativa tanto para os participantes internos quanto para os participantes externos, promovendo uma interação eficaz e equilibrada entre teoria e prática em contexto da estrutura linguística e gramatical da Libras e dos aspectos históricos, socioculturais e políticos das comunidades surdas.

CURSOS DE EXTENSÃO - I E II CICLOS DE DEBATES

Os dois cursos de extensão, intitulados "I Ciclo de Debates: Despertar Línguas de Sinais" e "II Ciclo de Debates: Aprofundar Línguas de Sinais", realizados em dois semestres de 2017, foram organizados por duas docentes do departamento de Letras Libras da Faculdade de Letras da UFRJ. Esses cursos foram promovidos por meio do Programa de Extensão da Instituição de Ensino Superior (IES), em consonância com os princípios de articulação com a Educação Pública, Formação Permanente e Educação Popular, conforme estabelecido no Edital RUA - UFRJ 2017.

SUMÁRIO

Esses cursos foram desenvolvidos em colaboração com a Associação Alvorada Congregadora dos Surdos (AACS), uma entidade externa à IES, caracterizada como um Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e uma Organização Não Governamental (ONG). A participação da AACS na iniciativa envolveu o fornecimento do espaço físico para a realização do Ciclo de Palestras, representando uma colaboração essencial para o sucesso do projeto. É importante destacar que essa parceria não envolveu nenhum recurso financeiro, sendo baseada principalmente na cooperação mútua e no compartilhamento de recursos materiais como mesas, cadeiras, ventiladores e quadro branco e infraestrutura da associação.

Para cada curso, foram alocadas 10 vagas destinadas aos extensionistas, abrangendo os dez temas das palestras. Adicionalmente, foram disponibilizadas 30 vagas para os participantes externos em cada semestre. As atividades transcorreram ao longo de dez encontros mensais, distribuídos em cinco encontros em cada semestre, realizados no terceiro sábado de cada mês.

Cada sábado eram ofertadas duas palestras, uma pela manhã e outra à tarde, com horário das nove horas da manhã às dezessete horas, incluindo intervalos para almoço e lanche, os quais ocorreram nas instalações da própria associação. A carga horária total dos dois cursos totalizou 80 horas, divididas em 40 horas em cada semestre.

O PÚBLICO ALVO DOS CURSOS

A descrição do público-alvo desses cursos abrange a comunidade surda, englobando tanto os segmentos acadêmicos quanto os não acadêmicos.

- Os participantes internos consistem nos membros colaboradores, compreendendo os estudantes surdos e ouvintes matriculados nos cursos de Letras Libras de licenciatura e de bacharelado.
- Os participantes externos englobam pessoas surdas e ouvintes com diferentes níveis de fluência em Libras, incluindo aqueles associados à própria entidade parceira. Além disso, contemplam estudantes de outros cursos de graduação e de outras universidades. O detalhamento do público-alvo é apresentado no Quadro 1 a seguir:

SUMÁRIO

Quadro 1 - Participantes de cada ciclo de debates de 2017

I Ciclo Despertar Línguas de Sinais - 2017.1			
Participantes			Quantidade
Participantes internos da UFRJ			
Docentes			2
Extensionistas	Licenciatura	Bacharelado	**Quantidade**
	10	3	13
Participantes externos			19
Total			34

II Ciclo Aprofundar Línguas de Sinais - 2017.2			
Participantes			**Quantidade**
Participantes internos da UFRJ			
Docentes			2
Extensionistas	Licenciatura	Bacharelado	**Quantidade**
	8	5	13
Participantes externos			25
Total			40

Fonte: elaborado pelas autoras, 2024.

Observa-se um aumento significativo no número de participantes externos no curso do segundo semestre de 2017, decorrente da maior divulgação logo após do término do curso de primeiro semestre do mesmo ano, impulsionado pela avaliação favorável do mesmo.

ESTUDANTES COLABORADORES DOS CURSOS DE LETRAS LIBRAS.

No final do segundo semestre de 2016, os estudantes dos períodos finais dos cursos de Letras Libras foram oficialmente convidados pelas coordenadoras a participarem como extensionistas nos cursos de extensão denominado I Ciclo de Debates: Despertar das Línguas de Sinais, o qual estava programado para ocorrer no primeiro semestre de 2017. Alguns estudantes mantiveram seu envolvimento no segundo ciclo, II Ciclo de Debates: Aprofundar Línguas de Sinais, contando ainda com a inclusão de dois novos extensionistas. Alguns estudantes mantiveram seu envolvimento no segundo ciclo, II Ciclo, contando ainda com a inclusão de dois novos extensionistas.

Logo no início de cada semestre de 2017, realizou-se a primeira reunião presencial com os extensionistas inscritos, com o intuito de apresentar o planejamento semestral, o cronograma e os temas das palestras. Antes do início das aulas de cada semestre, a divulgação desses cursos foi feita por meio de cartazes afixados em alguns murais da Faculdade de Letras, além da produção de um vídeo institucional[20], no qual as coordenadoras apresentavam o curso em Libras. Esse vídeo foi compartilhado nas redes sociais, contendo informações sobre as datas e o local de inscrição dos cursos na associação parceira, destinados ao público-alvo.

As reuniões mensais entre coordenadoras e extensionistas ocorriam na sala designada para o setor da Libras, com o propósito de apresentar o planejamento semestral, o cronograma, bem como sortear dois temas das palestras para cada mês. Além disso, eram discutidos o estudo dirigido, a elaboração dos materiais didáticos de acordo com o tema sorteado e eventuais dúvidas relacionadas aos temas. Para garantir que os colaboradores tivessem tempo suficiente para concluir seu trabalho acadêmico, como a preparação dos slides, dois temas das palestras eram sorteados com antecedência de um mês por dois colaboradores.

Com o intuito de facilitar a comunicação entre coordenadoras e extensionistas de forma rápida e eficiente, foi criado um grupo no aplicativo WhatsApp.

PLANEJAMENTO SEMESTRAL DE CURSO

Para o desenvolvimento dos cursos I e II Ciclos, foi elaborado um planejamento semestral detalhado, abrangendo a programação de dez temas das palestras. Estes temas foram cuidadosamente selecionados para abordar aspectos relevantes da estrutura linguística da Libras. Além disso, foi elaborada uma lista de frequência para os participantes internos e externos, a fim de acompanhar a presença durante os encontros.

Cada sábado de atividades compreendia a apresentação de dois temas das palestras, uma pela manhã e outra à tarde. Essa organização permitiu uma abordagem abrangente dos conteúdos programáticos, oferecendo aos participantes uma experiência enriquecedora e diversificada ao longo do semestre.

20 Ciclo I: https://www.youtube.com/watch?v=jZXDwKe05m0 Acesso em 10 mar. 2024
Ciclo II: https://www.youtube.com/watch?v=0DhCJRr1jRM Acesso em 10 mar. 2024

SUMÁRIO

Em cada encontro realizado aos sábados, era seguido um protocolo padrão que incluía a abertura e encerramento do Ciclo de Debates. Durante esses momentos, eram realizadas as seguintes atividades:

1. Boas-vindas: Iniciava-se o encontro com uma saudação cordial aos participantes, dando as boas-vindas e introduzindo o tema do dia.

2. Informações sobre o evento e temas das palestras: Em seguida, eram fornecidas informações relevantes sobre o evento, como horários, localização e detalhes sobre os temas das palestras que seriam abordados naquele dia.

3. Informações sobre a cantina e os eventos culturais da própria associação: Eventualmente, eram compartilhadas informações sobre os serviços oferecidos pela cantina da associação, como opções de alimentação disponíveis durante os intervalos e as festas comemorativas.

4. Encerramento com festas: Ao final de cada curso, era realizado um momento de despedida e agradecimento aos participantes e a direção da Associação parceira, encerrando o evento de forma cordial e amistosa.

Essas práticas visavam garantir uma experiência organizada e acolhedora para todos os envolvidos nos Ciclos de Debates.

No I Ciclo, foram abordados nove temas relacionados aos seguintes tópicos sobre as línguas de sinais como: a legitimidade e valorização das línguas de sinais; a diferença entre gestos, mímica e língua de sinais; os mitos em relação às línguas de sinais; a fonologia e morfologia da Libras; a estrutura linguística e gramatical da Libras; a variação e mudança linguística na Libras e o processo de tradução cultural na Libras.

Esses temas foram cuidadosamente selecionados para proporcionar uma compreensão abrangente e aprofundada da linguagem de sinais, abordando desde questões conceituais até aspectos práticos e culturais relacionados à Libras.

No II Ciclo, foram abordados dez temas relacionados ao aprofundamento dos seguintes tópicos sobre as restrições fonológicas nas línguas de sinais; morfologia da Libras com a mudança da classe gramatical; uso de morfemas classificadores na Libras; presença de expressões não manuais, incluindo as afetivas e gramaticais; empréstimo linguístico e necessidades semânticas.

Esses temas foram selecionados com o objetivo de aprofundar o conhecimento dos participantes sobre aspectos específicos da estrutura e funcionamento da Libras, contribuindo para uma compreensão mais abrangente e refinada da mesma.

Na segunda metade do dia, os participantes externos são agrupados em quatro equipes para discutir os pontos abordados durante as palestras do mesmo dia. Cada equipe é orientada por um extensionista designado como mediador[21]. Em seguida, um representante de cada grupo apresenta um resumo das discussões para os demais participantes, sendo complementado pelas coordenadoras a fim de esclarecer eventuais dúvidas sobre os temas tratados. Essa metodologia de grupo propicia uma análise mais aprofundada dos conteúdos apresentados e promove a troca de conhecimentos entre os participantes.

No encerramento do curso, durante o último encontro, foram apresentados os resultados das palestras, realizada a avaliação do evento e efetuada a distribuição de declarações de presença para o público-alvo, abrangendo participantes, estudantes que atuaram como palestrantes e intérpretes de Libras. Essas declarações contêm a carga horária total correspondente a um semestre de participação nas atividades do curso.

Mostramos algumas fotos dos nossos cursos nas Figuras 1, 2, 3 e 4 abaixo:

Figura 1 – Alguns extensionistas no dia de suas palestras

Fonte: fotografia capturada por um dos colaboradores do curso, 2017.

21 Mediador: função de colaborar na discussão de dois temas das palestras da manhã e da tarde. Faz perguntas, explicações a respeito dos conteúdos estudados em linguística da Libras.

Figura 2 - Alguns participantes durante em um dos encontros mensais

Fonte: fotografia capturada por um dos colaboradores do curso, 2017.

Figura 3 – Os extensionistas no final do curso

Fonte: fotografia capturada por um dos colaboradores do curso, 2017.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

Figura 4 – Os extensionistas, os participantes e a direção da associação parceira no final do encontro

Fonte: fotografia capturada por um dos colaboradores do curso,2017.

Durante a realização de cada curso, os objetivos mencionados foram plenamente atingidos, proporcionando uma interação significativa entre os participantes internos e externos em relação aos conhecimentos linguísticos da Libras e ao processo de tradução entre as duas línguas: Libras e português. Além das palestras e grupos de discussão, observou-se uma extensa interação na comunicação entre surdos e ouvintes aprendizes da Libras durante os intervalos para almoço e lanche.

A frequência mínima exigida para cada curso foi de 75%, sendo abonada a falta apenas mediante justificativa. A declaração de participação foi fornecida somente no último encontro do Ciclo, enquanto o certificado de participação foi enviado por e-mail através da Pró-Reitoria de Extensão (PR-5).

Durante a avaliação dos participantes, foram considerados os seguintes critérios em cada curso:

1. Elaboração das palestras, incluindo slides e atividades práticas em grupos.

2. Compreensão dos conteúdos abordados nas palestras, assim como o reconhecimento dos autores das ideias centrais.

3. Desempenho como "mediador" nos grupos de discussão, exclusivamente durante as atividades realizadas à tarde.

4. Frequência mínima de 75% nos cinco encontros realizados aos sábados.

Esses critérios foram utilizados para avaliar o desempenho e a participação dos extensionistas ao longo de dois cursos de extensão.

Ao final de cada Ciclo de Debates, as coordenadoras conduziram uma avaliação contínua, analisando o desempenho dos conhecimentos adquiridos e dos trabalhos acadêmicos realizados pelos extensionistas. Em seguida, a coordenação dialogou com os extensionistas sobre os resultados obtidos de cada curso, utilizando os formulários da avaliação do curso recebido do público-alvo.

Foram emitidos três tipos de certificados aos participantes dos dois cursos de extensão pela Pró-Reitoria de Extensão da UFRJ, conforme detalhado a seguir:

- Certificado de Extensionista de licenciatura: foram concedidos a dezoito estudantes, com carga horária total de 44 horas;
- Certificado de Extensionista de bacharelado: foram emitidos para oito estudantes, com carga horária total de 40 horas;
- Certificado de Aluno Participante do Curso: foram emitidos para setenta e quatro participantes, cada um com carga horária total de 40 horas.

Esta variedade de certificados reflete a diversidade de envolvimento dos participantes internos e externos nos diversos aspectos dos cursos de extensão.

Ao longo dos cursos de extensão realizados, uma mudança foi implementada: um dos banheiros da associação foi reformado para assegurar acessibilidade a uma participante cadeirante.

As principais dificuldades enfrentadas foram relacionadas à infraestrutura do local dos cursos, incluindo as questões com o sistema de ar-condicionado e iluminação, devido à natureza filantrópica da associação parceira.

CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS

Os cursos de extensão realizados demonstraram um sucesso contínuo, evidenciando uma participação ativa tanto da comunidade surda acadêmica quanto não acadêmica, assim como da direção da associação parceira ao longo de cada semestre. Durante esses períodos, houve uma oportunidade de comunicação em Libras para todos os envolvidos, ao mesmo tempo em que exploravam o ambiente bilíngue e bicultural.

SUMÁRIO

A avaliação dos grupos de discussão, realizada durante as tardes dos encontros mensais, proporcionou aos participantes a discussão com os colegas e mediadores, estes últimos sendo os extensionistas do último período do curso de Letras Libras. Além da troca de conhecimentos sobre os temas das palestras, esses encontros proporcionam aos extensionistas de licenciatura o desenvolvimento de habilidades na pesquisa e na elaboração dos temas para as palestras e na sua apresentação diante do público durante os encontros mensais. Por meio dos relatos dos participantes, foi possível constatar que a aprendizagem adquirida nas atividades acadêmicas foi consideravelmente enriquecida em comparação ao ambiente da sala de aula.

Quanto aos extensionistas de bacharelado, esses cursos proporcionaram aos estudantes uma prática no processo tradutório, complementando os estudos adquiridos nas disciplinas de tradução e interpretação interlingual e intermodal na universidade.

O convívio mútuo com a associação por dois semestres e o interesse demonstrado pelos participantes em aprofundar ainda mais os conhecimentos linguísticos da Libras indicam um desejo de continuidade para os próximos cursos de extensão na área da linguística e da tradução e interpretação relacionadas às línguas de sinais.

Foi notável a completa interação entre a comunidade surda da associação e a comunidade acadêmica surda, evidenciando que não houve necessidade de ajuda dos alunos intérpretes de Libras para comunicação, uma vez que o uso básico dos sinais no cotidiano permitiu a interação. Além dos encontros mensais do evento, destacam-se dois eventos culturais promovidos pela própria associação, como o Dia Nacional do Surdo e a festa de Halloween. Em tais ocasiões, alguns participantes permaneceram após o término dos encontros mensais para celebrar com os membros surdos associados, o que proporcionou uma oportunidade para conhecer diferentes usos de sinais pelos surdos, incluindo dialetos e idioletos.

Os resultados descritos confirmam a importância dos projetos de extensão universitária fora do ambiente universitário e a relevância do envolvimento dos participantes internos e externos nessas atividades, em um ambiente bilíngue e bicultural.

Esses cursos desempenharam um papel fundamental na trajetória acadêmica dos estudantes, proporcionando a ocasião de se familiarizarem com a extensão universitária e suas práticas em diferentes contextos sociais. Eles também ofereceram experiências amplas que abrangeram não apenas a graduação, mas também a pesquisa e a extensão.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de abril de 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 2005.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de línguas de sinais.** 2. ed. Rio de Janeiro: TB - Edições Tempo Brasileiro, 2010.

DINIZ, Heloise Gripp. **A História da língua de sinais dos surdos brasileiros:** um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais da Libras. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2011.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda.** 1a. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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

KARNOPP, Lodenir; QUADROS, Ronice Muller de. Educação infantil para surdos. *In:* ROMAN, Eurilda Dias; STEYER, Vivian Edite. (Org.). **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil**: um retrato multifacetado, Canoas, 2001, p. 214 - 230.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de Lingüística.** 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MASUTTI. Mara Lúcia; PATERNO, Uéslei. **Tradução e Interpretação de Libras.** Curso de Letras Libras da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC: UFSC, 2011.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira:** estudos linguísticos. São Paulo: Artmed, 2007.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.** SEESP/MEC, Brasília, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker.; PERLIN, Gladis (Orgs.). **Estudos Surdos II.** Petrópolis: Arara Azul, 2007.

RAMOS, Clélia. **Tradução Cultural:** uma proposta de trabalho para surdos e ouvintes. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2001.

X

Marije Soto
Marília Uchôa Cavalcanti Lott de Moraes Costa

INTRODUÇÃO À NEUROFISIOLOGIA DE LÍNGUAS DE SINAIS:

INVESTIGAÇÃO DO PROCESSAMENTO LEXICAL COM EXPERIMENTOS PSICOLINGUÍSTICOS E ERP

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-137-6.10

SUMÁRIO

RESUMO:

Este capítulo aborda a neurofisiologia das línguas de sinais, com foco no processamento lexical por meio de estudos psicolinguísticos e Potenciais Relacionados a Eventos (ERPs). A técnica de ERPs, associada a paradigmas experimentais do tipo priming semântico e fonológico, tem o potencial de mapear o curso temporal do processamento de sinais e revelar a sua complexidade cognitiva, evidenciando diferenças e semelhanças com línguas orais. A presença de fenômenos específicos, fruto da modalidade visuoespacial, como a interação entre diferentes parâmetros fonológicos e a iconicidade lexical, tem sido objeto de pesquisas empíricas, principalmente nas últimas duas décadas. Esses estudos apontam que informações fonológicas parciais parecem antecipar a ativação semântica; no entanto, os resultados ainda são inconclusivos no que tange a influência da iconicidade no processamento. Estudos de ERPs têm sido aplicados na UFRJ desde os anos 2000, porém até agora não com libras, talvez por faltar um entendimento mais profundo quanto aos desafios políticos e linguísticos de estudar neurofisiologicamente uma língua minoritária como essa. Esperamos com este texto apresentar a riqueza científica desse campo e a necessidade de incluir maior diversidade linguística nos estudos da neurociência das línguas de sinais.

Palavras-chave:Línguas de sinais. Neurociência de linguagem. Acesso lexical. ERP. Psicolinguística.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Desde que novas técnicas e metodologias na área de neurociência permitiram a investigação do funcionamento e organização do cérebro de forma mais ampla a partir da década de 80, o estudo de linguagem, como um dos componentes cognitivos mais marcantes, e seus substratos neuronais deslanchou. Esse movimento logo incluiu também estudos com línguas de sinais, embora em menor escala e com menor diversidade linguística inicialmente. Estudos de neuroimagem apresentam evidências neurofisiológicas daquilo que linguistas postulavam como esperado, ou seja, que houvesse correlatos localizacionais entre línguas orais e de sinais. Foi observado que como as línguas orais, línguas de sinais ativam um circuito neuronal especializado, que recruta áreas frontais e temporais e é marcado por engajamento relativamente maior do hemisfério esquerdo. Desse modo, ficou reforçada a complexidade cognitiva e natureza inerentemente simbólica e linguística das línguas de sinais (*Cf.* revisões de Corina e Knapp, 2006; MacSweeney *et al.*, 2008; Emmorey, 2021).

No entanto, a neurociência não só contribuiu na investigação de bases cognitivas e neuronais comuns entre línguas sinalizada e oral, mas também permitiu aprofundar o entendimento de propriedades que são específicas às línguas sinalizadas, tais como aspectos perceptuais sensoriais da modalidade visuoespacial, a configuração do sistema fonológico, e o maior índice de iconicidade, para mencionar algumas. A metodologia de encefalografia (EEG) / Potenciais Relacionados a Eventos (ERPs) tem contribuído de modo especial para abordar essas particularidades, pois é capaz de monitorar os processos neuronais com grande precisão temporal, diferente das técnicas de neuroimagem, que costumam ter grande precisão espacial. Desta forma, a técnica EEG/ERP permite mapear as operações cognitivas com alta granularidade temporal que oferece duas vantagens: (i) permite flagrar as operações enquanto ocorrem, assim estabelecendo diferenças ou justamente sobreposições nos mecanismos de determinados níveis cognitivos; (ii) evita depender de medidas comportamentais que podem refletir processos mais estratégicos e sofrer viés de conhecimento metalinguístico ou de (pré)julgamentos linguísticos em vez de refletir os mecanismos mais internalizados (Soto, 2014).

EEG/ERP se estabeleceu na UFRJ nos anos 2000 com estudos voltados para a linguagem, com a primeira tese defendida (França, 2002). Desde então, diversos trabalhos foram publicados ampliando seu escopo de estudo na área de neurociência da linguagem com trabalhos desde o acesso lexical (ex. Soto, 2014), processamento semântico-sintático (Gomes, 2014) até trabalhos de aquisição de linguagem (Costa, 2015).

Em 2014, é fundado o departamento de Letras-Libras e os cursos de graduação em Letras-Libras, e assim começa uma possibilidade ampliada de estudos voltados para libras. Nos últimos 10 anos, construímos um arcabouço de conhecimento tanto sobre a técnica, quanto sobre os desafios políticos e linguísticos de estudar neurofisiologicamente uma língua minoritária como a libras e já vislumbramos a implementação dessa técnica nos próximos anos. Dado que até o presente momento, não há publicações na área de neurolinguística sobre libras no país.

Neste capítulo, recortamos um tema dentro de uma literatura ampla de estudos de ERPs com línguas de sinais (*Cf.* uma revisão: Hernández; Puupponen; Tommi Jatunen, 2022). Focamos no processo de compreensão, mais especificamente no acesso lexical, incluindo os processos que necessariamente o precedem e influenciam, como a percepção sensório-motora e o processamento fonológico de níveis sublexicais. Destacamos alguns dos fenômenos mais frequentemente abordados em estudos com metodologia EEG/ERP por serem considerados únicos para línguas de sinais, como sua modalidade visuoespacial, a interação no processamento de alguns dos parâmetros fonológicos e o processamento semântico e a presença de iconicidade lexical (Emmorey, 2021). Esperamos desse modo fazer um recorte que é, ao mesmo tempo, relevante e palatável para o público leitor e, que dê uma impressão inicial favorável à riqueza cientifica desse campo de estudos. Estudos que são capazes de, por um lado, fundamentar empiricamente o status cognitivo linguístico de línguas de sinais, e por outro lado, desmistificar algumas generalizações, aprofundando o entendimento sobre características próprias dessa modalidade linguística. No entanto, certamente ficará claro que ainda há grandes lacunas a serem preenchidas nessa literatura, principalmente por conta de falta de diversidade linguística. Portanto, esperamos que a leitura seja um convite para empreender pesquisas em libras como objeto de estudo nessa área a fim de dar maior validade empírica aos estudos neurocientíficos de línguas de sinais.

O QUE SERIA PROCESSAMENTO LEXICAL?

Um aspecto central ao conhecimento linguístico é o repertório lexical. No caso das línguas de sinais, é esse repertório que permite ao sinalizante reconhecer e produzir os sinais. Enquanto para línguas orais, a unidade lexical normalmente é referida como 'palavra', muitas vezes o termo 'sinal' é preferido em estudos de línguas sinalizados. A discussão sobre essa distinção – se se trata de uma mera diferença terminológica ou se há diferenças fundamentais da sua natureza linguística

SUMÁRIO

– é feita, entre outros, por Zeshan (2003). Ela argumenta que, por um lado, há vários indícios de analogias entre palavra e sinal: por exemplo, da mesma forma que falantes conceituam a noção de palavra, sinalizantes consideram o sinal uma unidade estável e autônoma de forma e significado. Também parece haver uma hierarquia fonológica nas línguas de sinais de que engloba algo semelhante ao nível de palavra fonológica em línguas orais, embora os parâmetros fonológicos contemplam as especificidades da modalidade visuo-espacial. Neste capítulo, consideramos como parâmetros: a configuração de mão, ponto de articulação, movimento, orientação e expressões não-manuais (faciais e corporais) (para um tratamento aprofundado, *Cf*. Brentari, 2019). Uma discussão em nível teórico sobre as analogias e diferenças entre palavra e sinal foge do escopo desse capítulo, mas partimos de uma pressuposição de semelhança, todavia, preferindo o termo lexical para se referir a ambos, sinal e palavra, embora os dados discutidos ao longo desse texto também apontem diferenças cognitivas interessantes.

Na sua definição mais simples, o item lexical constitui um mapeamento estável entre uma forma fonológica e um significado. Ao compreender um sinal, o sinalizante passa por vários estágios de processamento, que vão do processamento perceptual sensorial, ao subsequente engajamento de conhecimentos fonológicos e semânticos, para que no final possa haver uma integração semântica e interpretação de sentido associados a esse sinal. A literatura usa o termo acesso lexical normalmente para se referir ao momento em que a representação lexical é ativada levando ao reconhecimento, mas infere-se que esse momento é, na verdade, o acúmulo de várias operações cognitivas e possivelmente não ocorre em um momento único. Desse modo, neste capítulo utilizamos os termos processamento e acesso lexical de forma intercambiável levando em conta a variedade e incrementalidade dos processos envolvidos.

Várias propriedades dos itens lexicais podem ter influência no seu processamento, tais como frequência de uso, densidade da vizinhança fonológica (e.g. com amplitude maior ou menor a depender do engajamento cognitivo), nível de concretude, previsibilidade no contexto, para mencionar alguns (Kutas; Federmeier, 2011). Nas próximas seções, ficará evidente que a influência desses aspectos evidencia uma certa universalidade no processamento lexical de sinais e, palavras faladas e escritas (Emmorey, 2021).

Sobre os diferentes níveis linguísticos envolvidos no processamento lexical, pressupõe-se que as representações e operações cognitivas do domínio fonológico apresentem uma certa autonomia em relação às do domínio semântico. Esse entendimento, fundamentado no conceito teórico da dupla articulação, encontra

SUMÁRIO

SUMÁRIO

respaldo em achados empíricos. Emmorey (2021) cita estudos de produção que revelam que sinalizantes produzem erros de articulação incidentais (Hohenberger *et al.*, 2002). Por exemplo, um sinalizante pode, sem querer, realizar um sinal usando a configuração de mão do sinal que seria produzido logo a seguir (análogo a fenômenos de 'lapsos' do tipo 'polha de fapel' em línguas orais). Outro fenômeno estudado na literatura é quando a pessoa tem uma sensação de saber que sinal quer usar, mas fica momentaneamente sem conseguir relembrar *como* sinalizar, também conhecido como efeito de estar "na ponta dos dedos" (Thompson *et al.*, 2005). Essas observações mostram que há certa independência de processos fonológicos (flagrados no lapso) e semânticos (flagrados no 'esquecimento' da forma).

No entanto, a arbitrariedade entre o nível semântico e fonológico pode não ser tão absoluta para línguas de sinais, de acordo com Zehsan e Palfreyman (2017). Os autores argumentam que a distinção entre níveis fonológico e morfológico, que em línguas orais separa sistema não-significativo e significativo, não é tão nítida, vista a possibilidade de haver unidades submorfêmicas significativas. Como exemplo citam o movimento e a orientação, considerados parâmetros fonológicos, que podem expressar significados gramaticais icônicos, quando indicando uma relação de transitividade ligando elementos representando referentes, tais como verbos de concordância. Para o reconhecimento de sinais, isso pode significar que, mais rapidamente, comparado a línguas orais, pistas semânticas ficam disponíveis durante o processamento lexical. Cada parâmetro fonológico pode ter uma influência distinta no processamento, sendo um facilitador ou ainda mais potencialmente imbuídos de significado, comparado a outro.

Além do exemplo de iconicidade já mencionado, pode também haver um caráter mais diretamente visual, como o caso da sinalização do sinal CASA, representado pelas mãos formando algo assemelhando um teto, ou a de verbos incorporando o movimento da ação, como em COMER. Como veremos, a possível especificidade que isso traz para a representação semântica dos sinais e seu processamento é algo bastante estudado na literatura.

Para poder entender as particularidades do processamento lexical de sinais, não basta apenas investigar o resultado final do reconhecimento lexical. É preciso flagrar os mecanismos cognitivos implícitos enquanto acontecem, mapeando os detalhes do curso temporal, para que possamos entender mais claramente qual a natureza da informação linguística em jogo, e em que momento do processamento contribuem para o reconhecimento e interpretação final. Uma das metodologias que tem a granularidade necessária para fazer investigações a esse nível é a de Potenciais Relacionados a Eventos (ERPs) que junta a coleta de sinais de eletroencefalografia (EEG) a paradigmas experimentais da psicolinguística.

SUMÁRIO

O QUE É A METODOLOGIA EEG/ERP?

No campo de neurociência de linguagem, muitos métodos utilizados são advindos da psicologia experimental, dentro de uma perspectiva quantitativa. Desse modo, os pesquisadores objetivam coletar, de modo controlado, um grande número de observações comportamentais e neurofisiológicas em relação a um fenômeno linguístico. Dentro do contexto de um estudo de ERP, o participante é apresentado a muitos estímulos, no caso, sinais, que podem estar em forma de foto ou vídeo; cada apresentação de um estímulo configura um *evento* cognitivo (ex. reconhecer um sinal). Enquanto o participante vê os estímulos, sinais de EEG são coletados em vários eletrodos colocados no couro cabeludo acoplados a um equipamento de EEG, que está conectado a um computador. O computador que grava os sinais de EEG coletados também grava o momento exato em que o estímulo começa a ser apresentado. Devido a essa sincronização temporal, o pesquisador pode analisar, com grande precisão, a resposta neurofisiológica a cada estímulo, em forma de ondas neuronais. Essas ondas neuronais representam flutuações de potenciais elétricos em decorrência de atividade pós-sináptica de populações neuronais engajadas nos processos cognitivos sob estudo (Soto, 2014; Luck, 2014). Para captar uma resposta mais robusta e interpretável, é necessário que repetidas observações de respostas neurofisiológicas a um mesmo tipo de estímulo (ex. sinais icônicos) sejam usadas para gerar uma média (o ERP) que pode ser comparada a uma outra média também fruto de repetidas observações (ex. de sinais não icônicos) para poder contrastar modulações nos sinais sob efeito da variável sob estudo (ex. o sinal ser ou não ser icônico).

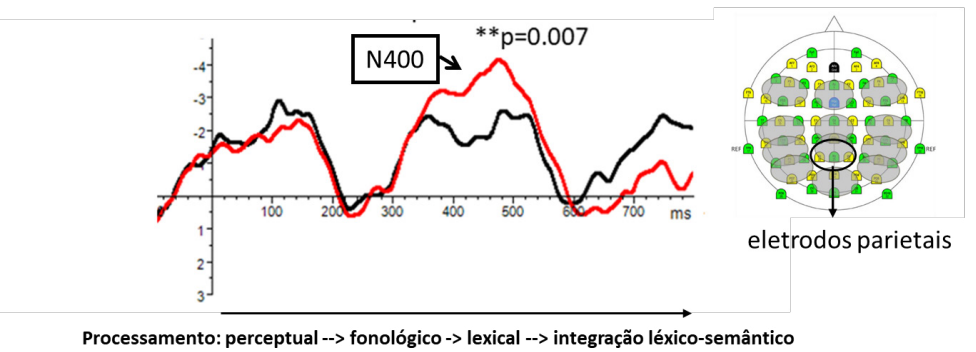
As propriedades dessas ondas que mais comumente são exploradas são a amplitude, a latência e a distribuição no escalpo. Na Figura 1, podemos observar que ao comparar os dois traçados dos ERPs coletados, o vermelho apresenta um pico maior (no caso uma amplitude mais negativa, plotada para cima, por convenção), o qual começa a se diferenciar a partir de cerca de 350ms até 550ms (a latência), e que esses sinais foram coletados no eletrodo localizado na parte posterior, ou parietal, do couro cabeludo (a distribuição) (Soto; França, 2021).

Uma vasta literatura nos mostra que essas respostas costumam ser previsíveis, dentro de determinados contextos experimentais, e que têm uma interpretação cognitiva bastante robusta. Assim, os ERPs na Figura 1 ilustram um dos componentes de ERP mais estudados, o N400, com pico com polaridade negativa que surge por volta de 400ms após o início da apresentação do estímulo quando esse apresenta algum tipo de violação ou implausibilidade semântica: a palavra

SUMÁRIO

pera, não é esperada no contexto de *Mesmo sem capacete, João dirige a _____ feito louco.* A amplitude maior do traçado vermelho refletiria, então, um maior esforço no processamento semântico no acesso lexical ou na integração semântica da palavra alvo inesperada nesse contexto, comparada a resposta à palavra alvo esperada (em preto), que apresenta pico menos negativo (Soto; França, 2021). Efeitos semelhantes de violação ou implausibilidade semântica também foram encontrados em estudos com línguas de sinais (Grosvald *et al.*, 2012; Hosemann *et al.*, 2013).

Figura 1 – ERPs com efeito de N400



Comparação de ERPs em resposta a palavras alvo em contextos com violação semântica (ex. Até sem capacete, João dirige a pera feito louco) e em contextos congruentes (ex. Até sem capacete, João dirige a moto feito louco).

Fonte: elaborado pelas autoras, 2024, adaptada com permissão de Soto e França (2021)

A partir da correlação entre as características dessas respostas e suas possíveis interpretações da sua relevância e significado cognitivo, vários aspectos do processamento lexicais podem ser investigados. Não só componentes como o N400 são achados robustos, respostas típicas mais imediatas nos intervalos que antecedem os 400ms se mostraram sensíveis a características fonológicas e as mais rápidas a características físicas sensoriais dos estímulos linguísticos. Dessa forma, a metodologia de EEG/ERP é por excelência apta a estudar o desenrolar do processamento lexical, do processamento perceptual até a integração semântica (veja Figura 1). No entanto, flagrar componentes de ERP requer um contexto experimental altamente controlado, evitando efeitos não previsíveis e aleatórios, e tarefas experimentais bem planejadas a fim de isolar os mecanismos cognitivos em foco. Para isso, ao longo de mais de 60 anos de pesquisa, a psicolinguística tem desenvolvido vários paradigmas experimentais, para procedimentos e controle de estímulo refinados com efeitos bem documentados, para melhorar a confiabilidade da interpretação dos resultados.

SUMÁRIO

MÉTODOS EXPERIMENTAIS PARA ESTUDO DE PROCESSAMENTO LEXICAL

O método mais comum para investigar o que está em jogo durante o processamento lexical é o chamado de *priming,* que basicamente consiste na apresentação de dois estímulos um depois do outro, para medir a influência do primeiro sinal (o *prime*) em relação ao processamento do segundo (o alvo) pela natureza da relação entre os dois estímulos que pode ser experimentalmente manipulada. Por exemplo, quando são apresentados os sinais TELEFONE e DESCULPA (em libras), um depois do outro, pelo fato de eles compartilharem a mesma configuração manual em Y, pode haver um *priming* fonológico; isto é, o traço fonológico compartilhado ativado ao ver o *prime* facilita o reconhecimento do sinal alvo apresentado logo em seguida. Quando a relação entre os dois sinais é de natureza semântica (como em FOME e COMER), o reconhecimento do segundo sinal pode ser facilitado pela pré-ativação dos traços semânticos no processamento do *prime*. No entanto, os mecanismos que subjazem ao efeito de *priming* em cada caso podem se manifestar com qualidade distinta (ex. com amplitude maior reflexo do engajamento cognitivo) ou em momentos distintos (ex. após 200ms ou após 400ms), o que pode revelar especificidade dos processos fonológicos e semânticos.

Ainda pode ser aplicado um *design* de *priming* de repetição; pois, sabe-se que a repetição do mesmo estímulo facilita o acesso ao alvo. Contudo, a depender das variáveis experimentais testadas, esse efeito pode se dar de forma diferente. Por exemplo, pares de sinais frequentes podem gerar efeitos de repetição mais fortes do que sinais infrequentes.

Portanto, o paradigma experimental de *priming* permite manipular e isolar propriedades lexicais relevantes, e controlar o contexto prévio do sinal alvo apresentado. Há outras formas de isolar propriedades lexicais relevantes em outros contextos como o sentencial, como mostrado no exemplo da violação semântica na seção anterior. O processamento de sinais elicia os componentes característicos de ERPs tanto no ambiente de *priming*, quanto no ambiente sentencial, sendo a amplitude o termômetro mais relevante para medir a facilidade (picos menores), a dificuldade ou o engajamento cognitivo (pico maior).

No entanto, é igualmente importante controlar a tarefa experimental proposta aos participantes, já que ela pode engajar processos cognitivos específicos ou até estratégicos. A tarefa serve para garantir o participação do voluntário no processamento dos estímulos de um determinado modo, e, por vezes, de distrair o

participante do objetivo implícito do experimento. Assim, para testar o engajamento no processamento lexical, o pesquisador pode apresentar sinais (reais) e pseudo-sinais. Os pseudo-sinais apresentam propriedades fonologicamente possíveis, porém, sem configurar um sinal existente na língua sob estudo. O pesquisador pode, então, contrastar padrões de ativação, que para ambos os tipos de estímulos devem refletir processamento fonológico, mas que apenas para um dos tipos de estímulos leva ao processamento lexical e semântico. Muitas vezes, esse contraste é acompanhado por uma tarefa de decisão lexical ("é uma palavra ou não?"). Comparativamente, uma tarefa de detecção de repetição requer menor aprofundamento no processamento, e pode destacar processos perceptuais e fonológicos, uma vez que para essa tarefa, o participante apenas precisa detectar se o estímulo apresentado é uma repetição do estímulo imediatamente anterior. Já para garantir um processamento semântico, uma tarefa de categorização semântica pode ser mais adequada. A configuração dessa tarefa requer geralmente resposta apenas em um caso (ex. "aperte o botão somente quando o sinal é um animal"), mas requer para sua decisão uma análise semântica de todos os sinais vistos (É ou não é?). Nas próximas seções veremos vários exemplos dos paradigmas apresentados e como as respostas podem ser interpretadas.

DO PROCESSAMENTO FONOLÓGICO AO ACESSO LEXICAL

O primeiro passo para a ativação de representações fonológicas nas línguas de sinais é o processamento perceptual sensorial de características visuoespaciais do sinal. Em indivíduos sinalizantes em uma língua de sinais, o processamento perceptual ativa representações fonológicas. Uma contribuição dos estudos de ERP foi evidenciar empiricamente o status cognitivo do nível fonológico previsto em modelos teóricos e estudos descritivos linguísticos. Um exemplo mais recente é o estudo de Meade (2022) que comparou um grupo de ouvintes não-sinalizantes e um grupo de surdos sinalizantes da Língua Americana de Sinais (ASL) ao serem expostos a sinais em um experimento de *priming* com tarefa de detecção de repetição. Embora os ERPs de ambos os grupos apresentassem os efeitos de *priming* nos primeiros momentos de processamento, refletindo sensibilidade durante o processamento sensorial, apenas para o grupo de sinalizantes, o *priming* afetou as respostas na janela temporal de N400 e também no intervalo posterior. Ademais, enquanto a facilitação de *priming* para os não-sinalizantes era particularmente

SUMÁRIO

afetada pelo parâmetro de ponto de articulação, nos sinalizantes, a configuração de mão foi de maior influência. Portanto, a maior sensibilidade ao parâmetro fonológico mais detalhado, bem como o mapeamento subsequente para representações lexicais, evidencia a dependência dessa resposta de um conhecimento especificamente linguístico, e não de reconhecimento perceptual qualquer (para um estudo que chegou a conclusões semelhantes, *Cf*. Brozdowski, 2018).

O efeito de violação semântica também tem sido utilizado para estudar o reconhecimento fonológico e seu efeito no processamento semântico. Grosvald *et al.* (2012) comparou a compreensão de quatro tipos de sinais no final de um contexto sentencial em ASL, MENINO DOMIR SUA...: (i) um sinal congruente com o contexto, CAMA; (ii) um sinal incongruente com o contexto, LIMÃO; (iii) um pseudo-sinal, o sinal de CAMA com outra configuração de mão; e (iv) um gesto não-linguístico, o sinalizante coçando o rosto[22]. Enquanto os sinais dos grupos incongruente e pseudo-sinais eliciaram uma resposta neurofisiológica típica do efeito N400, refletindo maior esforço cognitivo durante o processamento semântico dificultado, o gesto não-linguístico levou a uma resposta diferente: uma onda positiva maior e mais tardia. Isso mostra que o sistema cognitivo distingue entre sinais fonologicamente possíveis, incluindo pseudo-sinais, e gestos que não tem significado fonológico.

Uma diferença marcante entre palavras faladas e sinais é a visibilidade dos articuladores. Na sinalização, a articulação dos sinais ocorre com os articuladores, em geral, visíveis ao interlocutor. Isso contrasta com a articulação de línguas orais em que muitos dos articuladores e pontos de articulação ocorrem no interior do aparelho fonador, sendo portanto oclusas para o interlocutor. Informações acústicas tornam-se importantes para o processamento da fala oral e que se desenrolam ao longo da produção sonora, não podendo, portanto, ser antecipadas. Além de ser externamente visível, a informação fonológica na produção de sinais pode se apresentar de forma mais simultânea. No entanto, a produção de sinal pode ser mais demorada do que a produção de uma palavra falada; os articuladores saem de uma posição de repouso ou da sinalização do sinal antecedente até formar a

22 Relembramos que um pseudo-sinal apresenta propriedades fonologicamente possíveis, porém, sem configurar um sinal existente na língua sob estudo. No exemplo citado, o sinal CAMA em ASL é formado encostando a mão com palma aberta contra o lado do rosto; um experimentador pode criar um pseudo-sinal a partir desse sinal, trocando a configuração da mão por outra (ex. em forma de n), mantendo todos os outros parâmetros fonológicos. O objetivo do pseudo-sinal é de se formar um estímulo experimental com características fonológicas que o sinalizante reconheça, sem que ele consiga recuperar daquela forma algum significado. Em oposição, o gesto de 'coçar o rosto,' é um tipo de estímulo que não apresentaria propriedades fonológicas. O sinalizante pode até ser familiar com o gesto, que pode ocorrer "na vida real"; mas o gesto não ativa nenhuma representação fonológica, e, portanto, seria considerado 'não linguístico.'

SUMÁRIO

configuração mais característica do sinal; esses movimentos transicionais podem se estender, chegando a durar 360ms (Emmorey, Midgley e Holcomb, 2021). No entanto, durante esse período, várias pistas já podem ser percebidas. Por exemplo, a configuração da mão já pode ser (semi)formada logo no início, ou pode ser observado se apenas uma ou duas mãos estão envolvidas, ainda a trajetória de movimento da mão para o local de articulação pode gerar uma antecipação sobre o provável ponto final de articulação. De fato, o estudo de Emmorey, Midgley e Holcomb (2021) mostrou que participantes conseguem aproveitar essa informação para antecipar o acesso lexical, antes mesmo que o sinal chegue a sua realização plena. Os autores flagraram efeitos de *priming* de repetição não só no componente de N400, associado ao processamento lexical-semântico, mas também nos momentos que precedem essa marca neurofisiológica, a partir dos 200ms. Ou seja, sinalizantes usam informações fonológicas parciais durante a fase de transição para fazer predições lexicais, o que sugere que são sensíveis a aspectos semânticos, mais rapidamente no curso temporal do processamento, comparado a ouvintes no caso de palavras ouvidas.

Um desdobramento metodológico desse achado é que a assinatura neurofisiológica associada ao acesso lexical é observada nos participantes em momentos distintos a depender se os estímulos sinalizados são apresentados a eles, por vídeo ou por foto. No caso de foto, que já apresenta o sinal em forma congelada, o curso temporal das ondas de ERP é semelhante aquele com palavras apresentadas auditivamente em línguas orais. Já em sinais apresentados por vídeo, os componentes se antecipam em relação a esse momento e se sustentam por mais tempo (Emmorey; Midgley; Holcomb, 2021).

No entanto, nem todos os parâmetros fonológicos têm o mesmo efeito no processamento fonológico: vimos que a configuração de mão exerce maior influência na antecipação do acesso lexical que o ponto de articulação (Meade *et al.*, 2021). Inclusive, específicos aspectos fonológicos podem ter sobreposição com aspectos lexicais, como a frequência. A frequência lexical reflete o nível de prontidão de ativação (facilidade de ativar) por influência de experiência linguística com dado sinal. No entanto, esses efeitos podem se dever à frequência da forma (fonológica) do sinal, quanto pela frequência do sinal como item lexical. Emmorey *et al.* (2020) observa que os índices de frequência lexical dos sinais se correlacionavam com as modulações de componentes bem imediatos de P1 e N1 (P1 e N1 são ERPs com amplitudes positivos e negativos, respectivamente, que surgem 100 ms após a apresentação do estímulo e que estão robustamente associados a processos de decodificação visual). Os autores interpretaram esse efeito

durante a fase perceptual a uma sensibilidade à frequência de determinadas configurações de mão, ou seja, à forma e não a propriedades léxico-semânticas, já que sinais mais frequentes tendem a ser compostos de configurações manuais mais frequentes também.

Outros parâmetros fonológicos, considerando aqui além da configuração de mão, ponto de articulação, movimento, orientação e expressões não-manuais (faciais e corporais) (Brentari, 2019) também foram objeto de estudo, embora nem todos fossem abordados em estudos de ERPs (Emmorey, 2021). Na língua de sinais espanhola (LSE), Gutiérrez *et al.* (2012a) investigaram o efeito de facilitação de *priming* fonológico para sinais e pseudo-sinais. Eles apresentaram pares de *prime* e alvo, com repetição de configuração de mão, e outros pares com ponto de articulação em comum. Para o parâmetro de localização, eles encontraram um efeito *reverso:* em vez do efeito facilitador esperado, o N400 evidenciou maior esforço cognitivo. Esse efeito não foi visto para o parâmetro de configuração de mão. Os autores interpretaram a dificuldade como um efeito de ativação lexical (sinais), já que não houve o mesmo efeito para os estímulos do tipo pseudosinal. Esse efeito seria explicado ao considerar que a configuração de mão e a localização podem pré-ativar representações sublexicais, o que facilitaria a ativação de múltiplos candidatos lexicais; a carga cognitiva maior observada no acesso lexical é, então, resultante da competição entre esses candidatos e a necessidade de inibi-los em favor da ativação do sinal alvo. No entanto, essa competição parece ser particularmente influenciada pelo ponto de articulação.

Meade *et al.* (2021) aprofundaram o entendimento dessa questão, ao proporem um design semelhante, com *priming* de repetição, manipulando os mesmos parâmetros, mas variando entre tarefas: detecção de repetição e categorização semântica. De fato, houve interações entre tarefa e tipo de parâmetro. Pares de *prime* e alvo que compartilharam a configuração de mão e o ponto de articulação eliciaram efeitos de facilitação em ambas as tarefas, confirmando a influência de reconhecimento de unidades sublexicais na ativação lexical. Contudo, para pares com sobreposição apenas de configuração de mão, efeitos de facilitação no N400 foram somente observados para a tarefa de repetição; já, para pares compartilhando parâmetro de localização houve replicação do efeito reverso já encontrado por Gutiérrez *et al.* (2012a). Ou seja, enquanto os pares compartilhando traços de

SUMÁRIO

ponto de articulação tendiam à facilitação na tarefa de detecção de repetição, na tarefa de categorização semântica, os mesmos apresentavam dificuldade no acesso lexical. Todavia, Meade *et al.* (2021) frisam a importância de considerar não apenas o fator de quantidade de vizinhos (possíveis candidatos por semelhança fonológica) na competição entre candidatos, mas principalmente a natureza cognitiva das conexões entre representações fonológicas e lexicais que deve ser diferente para localização do que para configuração de mão.

Gutierrez *et al.* (2012b) ainda foram um passo além, manipularam semelhança semântica e fonológica (de parâmetro de ponto de articulação) de sinais alvo em um contexto sentencial. A ideia é que o contexto sentencial tem um efeito altamente preditivo (ex. No casamento da minha amiga, no qual sou madrinha, vou ter que vestir ...) gerando uma pré-ativação lexical do sinal mais esperado (no exemplo, o VESTIDO). A partir dos efeitos de sobreposição semântica e/ou fonológica do sinal esperado, os autores dividiram o processamento em três fases. Na primeira fase, foram observados efeitos de semelhança semântica, independentemente se também eram fonologicamente semelhantes ou não. Esse efeito semântico precoce foi julgado semelhante ao que alguns estudos com palavras escritas mostraram, sendo, dessa forma, atribuído à simultaneidade da apresentação visual comum à escrita e à sinalização – que contrasta com a linearidade da cadeia sonora da língua oral – o que permitiria uma antecipação de ativação de traços semânticos. A fase subsequente, os autores associam ao momento de competição lexical devido à sobreposição da característica fonológica de localização (análogo aos outros achados mencionados anteriormente) ou à competição por semelhança semântica. E a fase final estaria relacionada com o processo de integração léxico-semântica, na qual é observado o efeito de N400 previsto, refletindo ora maior dificuldade para aqueles sinais não relacionados, e menor dificuldade para a condição semântica e fonologicamente relacionada. Notavelmente, a semelhança por parâmetro de ponto de articulação, apresentou uma resposta refletindo dificuldade maior, e durante mais tempo, na integração semântica. De acordo com os autores, isso sugere que justamente a localização pode contribuir para uma interpretação semântica própria em alguns casos, que no contexto semântico das sentenças pode ter levado a uma intepretação incompatível, dificultando mais ainda a integração semântica.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

INFORMAÇÕES LEXICO-SEMÂNTICAS E A INFLUÊNCIA DE ICONICIDADE

Embora a ideia de que exista uma possível relação icônica entre forma e significado dos sinais e que, portanto, isso seja um fator facilitador no processamento lexical, e até pareça plausível, há pouca evidência empírica para corroborá-la. De fato, ainda há poucos estudos de ERP que investigaram esse fenômeno na compreensão (para estudos de produção *Cf.* Baus; Costa, 2015; McGarry *et al.*, 2023).

Emmorey *et al.* (2020) compararam propriedades de frequência, concretude e iconicidade na compreensão de sinais em ASL em um estudo de ERP com tarefa de categorização semântica ("o sinal refere a pessoas[23]?"). Concretude e iconicidade são propriedades que podem se sobrepor, mas não são idênticas. Índices de grau de concretude foram extraídos de testes em que participantes julgaram as palavras com instruções do tipo: julgue uma palavra como mais concreta quando se refere a "algo que existe na realidade", que "pode ser experienciada diretamente por meio dos seus sentidos [...] e ações" (Brysbart; Warriner; Kuperman, 2013, p. 906). Já julgamentos de iconicidade foram feitos por indivíduos surdos com instruções do tipo: sinais são mais icônicos "quando os sinais parecem com o que eles significam. [...] e podem talvez ser adivinhados por quem não conhece a língua" (Sevcikova Sehyr; Emmorey, 2019, p.16). Sinais com maiores índices de concretude eliciaram amplitudes maiores na janela temporal associada ao processamento léxico-semântico. Esse efeito é análogo à modulação do N400 para palavras concretas faladas e costuma ser associada à ativação de redes semânticas maiores enriquecidas por representações imagéticas e sensorial-motoras (Kutas; Federmeier, 2011). Não houve efeitos de iconicidade nos estágios relacionados a processamento lexical em si, e apenas um efeito muito fraco depois de 600ms. Efeitos de frequência foram mais imediatos, e atribuídos à frequência de forma fonológica do sinal.

Um estudo de Zhang, Cao e Li (2023) com Língua de Sinais Chinesa (LSC) replicou os mesmos efeitos de frequência precoces e efeitos de iconicidade mais tardios em um design experimental e tarefa semelhante, porém sem levar em conta a concretude. Todavia, os efeitos de iconicidade eliciados, nesse estudo, foram mais robustos e já começaram na janela do componente N400. Porém, como o traço de

23 Aqui poderiam ser mulher, homem, criança etc.

concretude não foi controlado como possível fator, os efeitos de iconicidade podem ter se confundido com efeitos de concretude como sugere o estudo de Emmorey *et al.* (2020). Ademais, resultados com LSC sugerem que a iconicidade pode ter um efeito mais tardio, e parece, portanto, afetar processos cognitivos de natureza já mais estratégica (como tomada de decisão) e não os processos mais automatizados e imediatos. Isso poderia também explicar que efeitos de iconicidade são mais robustamente encontrados em aprendizes ouvintes de língua de sinais como L2 (Mott *et al.*, 2020) e por influência de tarefa, por exemplo, quando há sobreposição de elementos visuais entre as imagens usadas para eliciar a produção e os sinais alvo (McGarry *et al.*, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados apresentados nessa breve revisão permitem detalhar os processos cognitivos iniciais do processamento lexical, que envolvem a especificidade do curso temporal do processamento perceptual e fonológico em línguas de sinais. Vimos que o status representacional fonológico se reflete como distinto de mera percepção visuo-espacial nas respostas neurofisiológicas. Também apresentamos dados que mostram a influência do reconhecimento de unidades sublexicais na força preditiva durante a ativação de representações lexicais, possível contribuição semântica de determinadas pistas fonológicas, inclusive na fase de movimentos transicionais. Para processos semântico-lexicais fica demonstrado que a influência da iconicidade não é tão óbvia no acesso lexical. Ela pode ser confundida ainda com fatores como concretude, cujos efeitos têm uma vasta replicação na literatura sobre o processamento de palavras orais e escritas, mas ainda não para sinais.

Percebe-se que nesses estudos ainda há lacunas quanto à investigação dos parâmetros fonológicos, quanto aos efeitos de configurações metodológicas, como a temporalidade da apresentação de estímulos e os tipos de tarefa, e, acima de tudo, há carência de replicação robusta dos achados em um leque mais amplo de línguas de sinais. Esse último ponto reforça a ausência até hoje de estudos dessa natureza com libras e a necessidade de incluí-la nesse panorama.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

ATKINSON, J. *et al.* Testing comprehension abilities in users of British Sign Language following CVA. **Brain and Language**, v. 94, n. 2, p. 233–248, ago. 2005.

BAUS, C.; COSTA, A. On the temporal dynamics of sign production: An ERP study in Catalan Sign Language (LSC). **Brain Research**, v. 1609, p. 40–53, jun. 2015.

BRENTARI, D. **Sign language phonology**. [s.l.] New York, Ny Cambridge University Press, 2019.

BROZDOWSKI, C.R. **Forward Modeling in the Manual Modality: Linguistic and Nonlinguistic Predictions by American Sign Language Users**. University of California, San Diego. https://escholarship.org/uc/item/2kk8z7sx 1 jan. 2018.

BRYSBAERT, M.; WARRINER, A. B.; KUPERMAN, V. Concreteness ratings for 40 thousand generally known English word lemmas. **Behavior Research Methods**, v. 46, n. 3, p. 904–911, 19 out. 2013.

CARREIRAS, M. *et al.* Lexical processing in Spanish Sign Language (LSE). **Journal of Memory and Language**, v. 58, n. 1, p. 100–122, jan. 2008.

CORINA, D. P.; KNAPP, H. P. Psycholinguistic and Neurolinguistic Perspectives on Sign Languages *In:* **Handbook of Psycholinguistics**, Cambridge, Massachusetts: Academic Press, p.1001–1024, 2006 doi:10.1016/b978-012369374-7/50027-4

COSTA, M. U. C. L. M. **Argument Structure in Language Acquisition: an ERP Study** - Tese (Doutorado) – UFRJ / Faculdade de Letras – Programa de Pós-graduação em Linguística, 2015.

EMMOREY, K. *et al.* Neural Systems Underlying Spatial Language in American Sign Language. **NeuroImage**, v. 17, n. 2, p. 812–824, out. 2002.

EMMOREY, K. *et al.* Neurophysiological Correlates of Frequency, Concreteness, and Iconicity in American Sign Language. **Neurobiology of Language**, v. 1, n. 2, p. 249–267, jun. 2020.

EMMOREY, K.; MIDGLEY, K. J.; HOLCOMB, P. J. Tracking the time course of sign recognition using ERP repetition *priming*. **Psychophysiology**, v. 59, n. 3, 17 nov. 2021.

EMMOREY, K. New Perspectives on the Neurobiology of Sign Languages. **Frontiers in Communication**, v. 6, 13 dez. 2021.

GOMES, J.N. **Disambiguizando o N400 e o P600: na interface sintaxe-semântica**. Tese (Doutorado) – UFRJ / Faculdade de Letras – Programa de Pós-graduação em Linguística, 2014.

GROSVALD, M. *et al.* Dissociating linguistic and non-linguistic gesture processing: Electrophysiological evidence from American Sign Language. **Brain and Language**, v. 121, n. 1, p. 12–24, abr. 2012.

GUTIÉRREZ, E. *et al.* Electrophysiological evidence for phonological *priming* in Spanish Sign Language lexical access. **Neuropsychologia**, v. 50, n. 7, p. 1335–1346, jun. 2012a.

GUTIERREZ, E. *et al.* Lexical access in American Sign Language: An ERP investigation of effects of semantics and phonology. **Brain Research**, v. 1468, p. 63–83, ago. 2012b.

HERNÁNDEZ, D.; PUUPPONEN, A.; TOMMI JANTUNEN. The Contribution of Event-Related Potentials to the Understanding of Sign Language Processing and Production in the Brain: Experimental Evidence and Future Directions. **Frontiers in Communication**, v. 7, 23 fev. 2022.

HOHENBERGER, A.; HAPP, D.; LEUNINGER, H. Modality-dependent Aspects of Sign Language Production: Evidence from Slips of the Hands and Their Repairs in German Sign Language, in MEIER, R. P. *et al.* **Modality and structure in signed and spoken languages**. Cambridge. New York: Cambridge University Press, 2002.

HOSEMANN, J. *et al.* Lexical prediction via forward models: N400 evidence from German Sign Language. **Neuropsychologia**, v. 51, n. 11, p. 2224–2237, set. 2013.

KUTAS, M. HILLYARD, S.A.Reading Senseless Sentences: Brain Potentials Reflect Semantic Incongruity. **Science**, p. 203–207, 1980.

KUTAS, M.; FEDERMEIER, K. D. Thirty Years and Counting: Finding Meaning in the N400 Component of the Event-Related Brain Potential (ERP). **Annual Review of Psychology**, v. 62, n. 1, p. 621–647, 10 jan. 2011.

LUCK, S. J. **An introduction to the event-related potential technique**. Cambridge, Mass.: Mit Press, 2014.

MACSWEENEY, M. *et al.* The signing brain: the neurobiology of sign language. **Trends in Cognitive Sciences**, v. 12, n. 11, p. 432–440, nov. 2008.

MCGARRY, M. E. *et al.* How (and why) does iconicity effect lexical access: An electrophysiological study of American sign language. **Neuropsychologia**, v. 183, p. 108516–108516, 1 maio 2023.

MEADE, G. *et al.* The organization of the American Sign Language lexicon: Comparing one- and two-parameter ERP phonological *priming* effects across tasks. **Brain and Language**, v. 218, p. 104960, jul. 2021.

MEADE, G. *et al.* Are form *priming* effects phonological or perceptual? Electrophysiological evidence from American Sign Language. **Cognition**, v. 220, p. 104979, mar. 2022.

MOTT, M. *et al.* Cross-modal translation *priming* and iconicity effects in deaf signers and hearing learners of American Sign Language. **Bilingualism: Language and Cognition**, p. 1–13, 31 jan. 2020.

SEVCIKOVA SEHYR, Z.; EMMOREY, K. The perceived mapping between form and meaning in American Sign Language depends on linguistic knowledge and task: evidence from iconicity and transparency judgments. **Language and Cognition**, v. 11, n. 2, p. 208–234, jun. 2019.

SOTO, M.; FRANÇA, A. I. The functional analysis of the N400 component: lexical access, integration or can we have it both ways?. **REVISTA LINGUÍSTICA**, v. 16, p. 521-562, 2021. livremente acessível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/22521/0

SUMÁRIO

SOTO, M. **ERP and fMRI Evidence of Compositional Differences between Linguistic Computations for Words and Sentences** - Tese (Doutorado) – UFRJ / Faculdade de Letras – Programa de Pos-graduacao em Linguistica, 2014.

THOMPSON, R. L.; VINSON, D. P.; VIGLIOCCO, G. The link between form and meaning in American Sign Language: Lexical processing effects. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition**, v. 35, n. 2, p. 550–557, 2009.

ZESHAN, U. .Towards a notion of 'word' in sign languages. *In:* Dixon RMW, Aikhenvald AY, eds. **Word: A Cross-Linguistic Typology**. Cambridge University Press. p. 153-179, 2003.

ZESHAN, U. Roots, leaves and branches – The typology of sign languages. *In:* **Sign Languages:** spinning and unraveling the past, present and future. TISLR9, forty five papers and three posters from the 9o Theoretical Issues in Sign Language Research Conference, Florianopolis, Brazil, 2006.

ZESHAN, U.; PALFREYMAN, N. Sign language typology. *In:* **The Cambridge Handbook of Linguistic Typology.** Cambridge Handbooks in Language and Linguistics. Cambridge University Press, 2017. ISBN 9781316135716

ZHANG, X.; CAO, H.; LI, H. Neurophysiological effects of frequency, length, phonological neighborhood density, and iconicity on sign recognition. **NeuroReport**, v. 34, n. 17, p. 817–824, 11 out. 2023.

SUMÁRIO

XI

Danielle Cristina Mendes Pereira Ramos

LITERATURA EM LIBRAS NA CONTEMPORANEIDADE:

FORMAÇÃO DE CAMPO E PROPOSTAS DE LEITURAS

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-137-6.11

SUMÁRIO

RESUMO:

Esse capítulo que compõe a comemoração dos 10 anos dos cursos de Letras-Libras, começou rememorando uma tentativa de desaprender o que anos de estudo e de pesquisa, em um processo de formação acadêmico tradicional, nos ensinaram. Digo, o privilégio do grafocentrismo, o domínio da retórica oral, a noção do modo linguístico como materialidade única da forma literária. Nele, faremos um breve mapeamento sobre a questão das disciplinas de Literatura neste e em outros cursos de Letras-Libras, situamos especificidades e congruências das manifestações literárias em Libras em relação às línguas orais, trazendo alguns exemplos, e apresentamos exemplos de leitura de textos artísticos, pensando a noção de texto em um sentido lato, para além do modo escrito, apenas, reconhecendo a centralidade da performance na poesia e na narrativa em Libras.

Palavras-chave: Letras-Libras. Experiência literária. Literatura em Libras. Performance.

SUMÁRIO

Em 2014, o Departamento de Letras-Libras da Universidade Federal do Rio de Janeiro nascia e inaugurava uma constelação de saberes até então inéditos para muitos: a existência de línguas tridimensionais, de modalidade visual e motora; formas alternativas de construções estéticas, que mobilizavam outros modos semióticos além da escrita. Desaprendeu-se que as rimas são apenas toantes e soantes, centradas na sonoridade. Seriam possíveis rimas sem palavras escritas ou faladas. E que o ritmo poderia ser visual.

Continuava-se a desaprender para reaprender, em novos termos, um universo poético radicalmente experimental e expansivo, a mesclar linguagens artísticas distintas: performance, design, dança, teatro, cinema. Nele se teciam narrativas em que o sinalizador fazia do corpo veículo para a Libras e assumia, ao mesmo tempo, o papel de paisagem, narrador e personagem, representando a passagem temporal e criando dimensões distintas de enfoque no espaço e nas personagens, alterando closes e panorâmicas, em diálogo com o camera-eye (a perspectiva da câmera) da linguagem cinematográfica. Neste jogo, vale o questionamento tão antigo e debatido sobre a literatura. Não mais por em xeque o que é literatura (e compreender a sua impossibilidade ontológica, diante de seu caráter social e dinâmico), mas o que pode ser e como pode funcionar a experiência literária. Compreender uma literatura em línguas de sinais produzida com a performance do corpo, multimodal e entender que a literatura surda não se circunscrevia apenas a adaptações de histórias para crianças, tão presente no início dos anos 2000, e piadas.

Não há aspecto deletério nos gêneros acima. Mas aqui, pensamos em currículo. E no currículo oculto. Se pensarmos consoante a Silva (2003), as construções curriculares estão atravessadas pelos poderes e conhecimentos, assim como pelas subjetividades:

> Não há aspecto deletério nos gêneros acima. Mas aqui, pensamos em currículo. E no currículo oculto. Se pensarmos consoante a Silva (2003), as construções curriculares estão atravessadas pelos poderes e conhecimentos, assim como pelas subjetividades: O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade". Pensamos a questão face aos currículos acadêmicos e, especificamente, no espaço da literatura em currículos que contemplam paisagens, memórias, experiências. O currículo oculto evidencia "aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes" (Silva, 2003, p. 78).

Falo no parágrafo acima sobre o currículo oculto tendo em vista uma paisagem acadêmica na qual a literatura veio a ter um lugar pequeno diante dos currículos de várias universidades. Ao analisar o currículo de dez universidades federais, Oliveira (2015, p.11) demonstra como em 2015 oito dentre as universidades públicas investigadas ofereciam de duas a quatro disciplinas de literatura, enquanto a oferta da UFRJ era de seis disciplinas neste campo e a da UFRB era de onze.

Percebe-se em um primeiro momento, sobretudo no final dos anos 1990 e no início dos anos 2000, a concepção de literatura centrada nas obras voltadas para crianças, com poucos livros de autoria e muitas adaptações de contos de fadas, com desvios criativos alusivos a elementos considerados pelas comunidades surdas como pertencentes às suas culturas. No âmbito da literatura publicada por adultos, as autobiografias predominam, entre os poucos livros publicados.

Embora à época houvesse (e ainda haja) uma cena literária de autoria surda e em língua de sinais potente no cenário brasileiro, com modalidades poéticas contemporâneas em línguas de sinais, como a Visual Vernacular (VV) e o Slam Surdo (sobre tais modalidades, ver Abrahão e Ramos, 2018), estas ainda apareciam de forma incipiente nos currículos. Percebemos em algumas das universidades supracitadas e em outras também públicas, pesquisas sobre a referida cena literária, principalmente, nos últimos cinco anos. Na base de dados do banco de teses da CAPES, podemos encontrar a partir de 2019, seis dissertações de mestrado com a palavra-chave "Slam Surdo", nas seguintes universidades: Universidade do Estado da Bahia; Universidade Estadual de Montes Claros; Universidade Federal da Bahia; Universidade Federal de Mato Grosso; Universidade Federal do Rio de Janeiro. No mesmo banco de dados, com a palavra-chave Visual Vernacular, encontramos, a partir de 2019, três dissertações na área de Letras, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Goiás e Universidade Federal do Espírito Santo.

Recuperamos, aqui, a relação entre currículo, experiências e subjetividades. A discussão acerca dos processos de produção, circulação e divulgação das produções literárias de autoria surda e em línguas de sinais, voltadas para adultos, nos espaços urbanos e, antes de tudo, em redes sociais, como o YouTube, o Instagram e o Facebook parecia tensionar-se na universidade brasileira e nas comunidades surdas com as concepções acerca das experiências literárias tradicionais presentes nas universidades, evidenciando conflitos de identidades, inclusive em uma perspectiva interseccional. A literatura em língua de sinais - e em práticas translíngues - também constrói aspectos de resistência e de posicionamento diante de processos que tendem a excluir grupos minoritarizados cultural e linguisticamente.

SUMÁRIO

Dentro da ideia de uma literatura formada por corpos sinalizantes em uma línguade estrutura motora e visual, em performances multimodais (ao menos, reunindo os modos visual, gestual e linguístico, pois a Libras é uma língua), a ideia de texto literário se expande para além da littera, da letra. Ao se unir à linguagem cinematográfica, as performances poéticas e narrativas em Libras nos levou a propor atividades que comportassem a ideia de uma literatura em expansão (Garramuño, 2104), também presente fora das comunidades surdas, como fenômeno da contemporaneidade. Ainda nos levou a pensar a desaprendizagem de uma educação literária tradicional, em prol de experiências literárias críticas, que abarcassem discussões sobre a interseccionalidade e o preconceito (como nos poemas "Resistência Surda", de Gabriela Grigolon (Nega Bi) (disponível em https://www.youtube.com/watch?v=fxgb0VIV4iY) e "Negro Surdo", de Edinho Santos (disponível em https://www.youtube.com/watch?v=afxiF_Gej8Q). Entendemos nos processos de construção literária contemporânea em Libras o corpo como um espaço triplo: político, ético e estético. Tal triplicidade conjuga-se em torno do eixo da língua de sinais, em sua modalidade predominantemente visual e motora - pouco é usada a modalidade escrita, a escrita de sinais.

A palavra literária, essa "trapaça salutar" às imposições da língua (Barthes, 1992, p. 16), abre espaços para se pensar as brechas da linguagem e traz à tona em uma "pedagogia do respiro" (Tarc, 2021) a possibilidade da criatividade, da criticidade e da resistência. Em relação à ideia da literatura como experiência educativa, concordamos com a ideia de Tarc sobre essa "pedagogia do respiro" e a colocamos par e passo à ideia barthesiana da trapaça salutar, isto seja, das brechas pelas quais a literatura permite rasgar espaço para o que não está na normatividade e no centro, enfrentando preconceitos e divulgando pontos de vistas variados. Os poemas supracitados são alguns exemplos de nossa afirmação, dentro da perspectiva da produção poética em Libras, ao refletirem criticamente a experiência do ser surdo interseccionada à da negritude.

A importância da literatura dentro dos currículos dos cursos de Letras-Libras encontra-se a estes aspectos políticos, críticos e estéticos. Do contrário, muito perderíamos no que tange ao crescimento intelectual e à consciência social. É por essa razão que Tarc (2021) afirmou: «*our diminishing capacities to read imaginatively and creatively have led to the rise of populist ideologies that infect public discourse and an increasingly anti-intellectual and depressed social sphere* (Tarc, 2021). Em tradução livre, "a diminuição de nossa capacidade de ler com imaginação e com criatividade levou à ascensão das ideologias populistas que infectam o discurso público e a uma crescente esfera social anti-intelectual e deprimida".

SUMÁRIO

A posição de Tarc assume a literatura como uma experiência de criatividade que não se perde no simples devaneio, mas que impacta profundamente as vidas daqueles que a consomem e a produzem - ou que o deixam de fazer.

Ao se discutir a experiência literária em turmas de surdos sinalizantes de Libras, penso que um ponto chave é pensar os modos como seus corpos se organizam linguisticamente, criando sentidos, através de uma língua que tem nos movimentos do corpo e nas expressões faciais elementos centrais. É preciso pensar o corpo - de todos - como objeto político e estético, refletindo também sobre corpos marginalizados. Pensar nas ligações indissociáveis entre cultura, linguagem e representação são caminhos fundamentais para a formação de professores, pois como postulou Paulo Freire (1978), o corpo também constrói modos de saber.

O corpo como objeto de construção e de representação poética - o corpo que, em performance, sinaliza também é construção social, o que implica considerá-lo não como uma condição biológica, porém como construção histórica e social, como nos disse Freire (1978). Em "Cartas a Guiné-Bissau", ele conta sobre os corpos colonizados a dançar e a resistir ao processo de colonização através da arte. Os corpos criam com sua dança a resistência que, segundo Freire, era impossível de ser destruída. É exatamente nesse sentido que diz: "Nenhum de nós, nem você, está aqui dizendo que a transformação ocorre por meio de um corpo individual. Não, porque o corpo é construído socialmente" (Freire, 1978). No pensamento de Freire, corpo e epistemologia estão combinados: "O corpo humano requer reflexões desse conteúdo que chamei de epistemológico. Corporalidade é um tipo de consciência que se baseia na integridade de si mesmo." (Freire, 1996).

Gostaria de propor aqui algumas reflexões sobre a relação entre corpo e epistemologia, pela via da leitura freiriana: o corpo vai além da dimensão física e assume um sentido existencial e histórico. Ser é estar em um corpo, em contextos sociais específicos; portanto, o corpo resiste. O corpo do colonizado, o corpo do exilado, o corpo do oprimido, do minoritarizado resistem como suportes da arte e da história: a dança, a performance, o passeio atento pelo mundo usa e situa o corpo como forma de afirmação e resistência. Assim, colocamos no centro a importância de uma educação que considere a imersão radical dos sujeitos contemporâneos em um mundo de imagens, a serem colocados sob suspeita, e as formas pelas quais eles podem expandir os significados por eles produzidos. Compreender a descentralização de significados e a polissemia dos sentidos nos leva a indagar sobre as formas como os corpos são alvos de disputas de imagens que se organizam de formas muito diferentes.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

Nesse sentido, foi por isto que propusemos atividades para alunos surdos e não surdos dos cursos de Letras-Libras da UFRJ, nas quais eles deveriam pensar e analisar performances, propagandas, obras de arte e objetos poéticos que discutam o corpo como elemento político e estético de resistência à persistência da colonialidade (Mignolo, 2003). Tornou-se essencial compreender nos processos de formação de professores a representação como elemento central na construção social da realidade e no que diz respeito à representação corporal de grupos marginalizados, as suas representações, assim como as representações que os situam politicamente em lugares de subalternidade e, por vezes, a falta de suas representações. Esse silêncio da não-representação pode significar opressão existencial (Hall, 2016); há, pois, corpos em linhas abissais - "corpos invisíveis" (Ferraz, Mizan, 2019).

Ferraz e Mizan, ao investigarem o enfrentamento da invisibilidade dos corpos marginais, dão como exemplo as obras da artista cubana Harmonia Rosales, a qual desestabiliza com sua arte a construção do corpo branco, especialmente o masculino, como paradigma de perfeição. Ela cria uma arte explicitamente intertextual, que subverte sentidos padronizados e coloca o corpo da mulher negra no centro. É o que ela faz quando relê o Homem Vitruviano de Da Vinci (imagem disponível em https://www.smithsonianmag.com/smart-news/leonardos-vitruvian-man-headed-louvre-despite-italian-scholars-protests-180973382) e cria uma Mulher Negra Vitruviana (Disponível em https://www.harmoniarosales.art). Nesse sentido, citamos Ferraz e Mizan (2019), traduzidos aqui livremente por nós: "Se o homem vitruviano é a estrutura, o centro que abre e fecha o jogo torna possível, esse centro visual, que é único, "enquanto governa a estrutura, escapa da estruturalidade" (Derrida, 1978, p. 279). Já a Mulher Negra Vitruviana, com suas repetições, substituições e transformações, coloca em jogo outros corpos humanos com suas próprias histórias. Essa revelação visual de corpos e discursos que foram mantidos invisíveis e silenciados repete narrativas mestras enquanto substitui a perspectiva dominante pela visão "de baixo", a partir das margens das narrativas dominantes (Ferraz e Mizan, 2019).

Podemos ver essa tática de enfrentamento também na obra da artista surda americana Nancy Rourke. Ela recria várias obras do repertório da pintura ocidental, substituindo corpos não surdos por corpos surdos, atravessados por concepções de identidades fortemente marcadas pelas línguas de sinais, como ela fez com o "Autorretrato" de Frida Kahlo e com a tela "Monalisa", de Leonardo Da Vinci.

SUMÁRIO

Na tela de Rourke (disponível em https://www.nancyrourke.com/paintingitemsforsale.htm), "Deaf Frida" (Frida Surda) há um jogo de intertextualidade com o "Autorretrato" de Kahlo, no qual, como disseram Ferraz e Mizan, se apresentam repetições, substituições e transformações que alteram a relação centro/periferia, colocando a mulher surda no centro. A Frida Surda tem uma coroa de olhos em vez de flores na cabeça, porque, metaforicamente, pensa através de uma Língua de Sinais, a ASL (American Sign Language/ Língua de Sinais Americana), pensa por imagens, através de sua visualidade. A concepção semântica do verbo "ouvir" também é deslocada do campo biológico para o cultural. A Frida pintada por Rourke ouve. De suas orelhas pendem brincos de mãos. Ela pensa e ouve com os olhos e as mãos, representada como signo metonímico de reconhecimento de identidades surdas marcadas por línguas de sinais.

Na educação de surdos, a ideia de trabalhar com imagens é recorrente em muitos estudos. Porém, em um trabalho de revisão crítica, encontramos dois tipos de abordagem em artigos que abordam o tema: uma, predominante, da linguagem artística como reflexiva (no sentido de acreditar na imagem como reflexo de uma dada realidade) e outra, com menor incidência, construtivista, baseada na semiótica pierciana. Aqui, postulamos uma abordagem construtivista da linguagem, pensando sobre os processos de construção e expansão de significados, como proposto pela semiótica social.

A partir da revisão da literatura voltada para propostas de letramento visual na educação de surdos, foram mapeadas três concepções predominantes, a saber: 1 - A defesa da hipervisualidade dos sujeitos surdos (Sacks, 2013; Skliar, 2007) e de que esta é um elemento central no processo de construção de sentidos de surdos que possuem a Libras como primeira língua; 2 - A percepção do texto visual a partir de ideias simplistas, como o fato da imagem ser um instrumento de correspondência absoluta dos sentidos do texto escrito; 3 - A ausência de preocupação com a qualidade estética das imagens e com a leitura crítica dos sentidos do texto visual. Há a compreensão da leitura de imagens como mais simples, a prescindir de processos de reflexão e de compreensão mais complexos.

Em outro âmbito, porém, emergem a partir da década de 10 dos anos 2000, trabalhos sobre letramento visual de surdos (como os de Lebedeff, em 2018), que privilegiam experiências de recepção de surdos sobre estes textos, em processos que consideram aspectos semióticos na elaboração de materiais voltados para alunos surdos sinalizantes e seus processos de letramentos, associados aos contextos sociais, linguísticos e culturais de que participam. Concordamos com essa abordagem, pois conectamos os processos de letramento crítico e visual à importância

de uma educação linguística e literária que considere a imersão radical dos sujeitos contemporâneos em um mundo repleto de imagens que devem ser postas sob suspeita, de modo que se possam expandir os sentidos produzidos a partir delas (Monte Mór, 2016, 2019; Ferraz e Mizan, 2019; Derrida, 2006; Ricouer, 1978).

Refletir sobre o letramento visual na educação de surdos, implica também em considerar o elemento da visualidade como central na construção de narrativas e poemas em línguas de sinais. São obras que mobilizam estratégias de performance e reúnem de forma híbrida e solidária várias linguagens artísticas. Quando pensamos em performance no campo da discussão acadêmica, nos vemos diante de duas perspectivas. Uma delas oriunda dos estudos de Paul Zumthor sobre a performance nos atos de enunciação de narrativas e, sobretudo, de leitura; a outra é originada do campo das artes, tendo a performance moderna se fortalecido a partir da década de sessenta. Na verdade, o corpo aparece como elemento de várias linguagens artísticas, a partir da segunda metade do século XX.

A performance surgiu como uma forma diferente de fazer arte e o autor assumiu uma nova função, a de mediador. Além de sujeito que faz a obra, o autor passou a ser a própria obra. Desse modo, o espectador experimentou uma mudança radical em seus atos de recepção, pois passou a ter o autor e a obra a sua frente, podendo muitas vezes interagir com ambos e tornar-se a própria obra. Passa a existir uma nova relação entre autoria e produto artístico. A partir de eventos cotidianos, pois, criou-se uma arte que rompeu a obviedade e se performou como ato político. Nas décadas de 60 e 70, a identificação entre arte e corpo do artista era algo novo, capaz de chocar. As ações aconteciam de forma irrepetível, circunscritas ao seu "aqui e agora". Os registros eram apenas resíduos do que aconteceu.

Em um segundo momento, o vídeo e a fotografia deslocaram o foco do corpo físico do artista e a performance caminhou para a conceituação mais abstrata e menos naturalista. Surgiu uma questão: se o objetivo da performance era ser um acontecimento irrepetível, localizado em um tempo específico, como pensar o registro da performance e a sua reprodução em vídeos e fotografias. Se a performance quisera ser efêmera e assim romper com o mercado e as instituições, pensá-la na contemporaneidade torna-se desafiador, pois se tornou uma categoria institucionalizada, com o reconhecimento de instituições acadêmicas e do mercado de artes. Sobre a questão, Glusberg (1997) afirma que a performance apresenta e representa. Ela existe "não porque o objeto é um signo, mas porque ele se torna um signo" durante o seu desenvolvimento. A performance usa o corpo, mas não se fecha nele; ao contrário, seu sentido é o de busca de comunicação com o espectador. A hipótese de Viviane Matesco (2018) é a de que ao conectar a ação à

SUMÁRIO

SUMÁRIO

imagem neste segundo momento, a performance tendeu a abandonar a efemeridade e a instabilidade, que marcavam a sua relação com o corpo nos anos 60 e 70. Esse abandono ajudou a legitimar a performance como arte.

O corpo é um elemento no processo artístico; o corpo produz signos, seja ao vivo ou em registros reprodutíveis. Pela questão da substituição do corpo pela metáfora do corpo, no século XXI, a performance não se atrela necessariamente ao corpo do artista, podendo ser organizada também a partir de outros corpos. Como exemplo, citamos a performance "À marcha ré" (2020) , de Nuno Ramos (disponível em https://www.nunoramos.com.br/trabalhos/marcha-a-re/). Com sentidos políticos de denúncia contra o governo Bolsonaro, Ramos idealizou a performance e filmou vários carros com artistas andando na contramão da Avenida Paulista, uma das maiores de São Paulo. Essa performance aconteceu com o objetivo de ser filmada, para exibição posterior, em Berlim. Portanto, no lugar do engajamento do corpo do artista que pensou a performance, temos uma metáfora do corpo.

Entendemos performances feitas por outros artistas que não, somente, o autor, como uma metáfora do corpo. Isto porque o corpo está associado a outros elementos produtores de sentidos, como vídeos e imagens. Existe um afastamento literal do corpo do criador da performance, quando ele insere outras pessoas para performar a ação. E um distanciamento da performance como uma ação artística do aqui e agora, a partir do momento em que esta é registrada como imagens.

A filmagem da performance consolida a ideia de uma linguagem do corpo como uma performance especial, a videoperformance. No campo da literatura contemporânea, a expansão das experimentações estéticas advindas do século XXI (Garramuño, 2006), não apenas mantiveram a já então secular hibridização de gêneros literários, mas se radicalizou em processos que fazem da intermidialidade um elemento central da obra e/ou propositalmente a desdobra hipertextualmente em mídias plurais. Um exemplo deste tipo de experimentação é a obra **Sangria**, de Luiza Romão, que usa o ciclo natural do corpo feminino para traçar uma simbiose com a história do Brasil. A obra absorve e reelabora várias linguagens artísticas - como a fotografia, o teatro, a dança, o vídeo e o bordado - e estende a materialidade estética do formato livro para a mídia digital, abrigando inclusive a polifonia e abrindo mão da unicidade da autoria, ao convidar outras artistas a interpretarem, reformularem, repetirem ou subverterem a sua obra.

Como nos referimos, as questões sobre a performance (e a videoperformance) são centrais para pensarmos a produção da literatura em línguas de sinais, a partir de três conceitos: a ideia do texto como materialidade linguística, para

além da escrita; a compreensão da presença constante da multimodalidade nas produções literárias em línguas de sinais; a noção de performance, do objeto literário produzido em línguas de sinais como uma ação através do corpo posto como objeto produtor de sentidos artísticos.

Sobre o conceito de texto, já se torna claro que há uma mudança no paradigma predominante que compreendia os letramentos somente considerando a ideia de texto como algo ligado à escrita. Nas palavras de Jewitt (2007), "o tempo da habitual ligação entre linguagem, escrita impressa e aprendizagem acabou", o que é corroborado por Kress: «De um lado, há um amplo deslocamento de séculos de domínio centenário da escrita para o novo domínio da imagem e, por outro lado, do domínio do livro como meio pra o da tela como meio". (KRESS, 2003).

Dentro do panorama experimental da arte poética pós-moderna, as obras literárias produzidas em línguas de sinais trazem elementos instigantes, como por exemplo, a ideia da quarta dimensão como elemento poético, pois além dos sinalizadores serem filmados produzindo literatura de modo visual e motor, considera-se também o espaço da videoperformance como um modo construtor de sentidos poéticos.

Como exemplo de poemas que usam a estrutura poética da quarta dimensão, citamos novamente o poema em Libras "Negro Surdo", de Edinho Santos, e os poemas de Douglas Ridloff, em ASL (disponível em https://www.youtube.com/watch?v=XoLzW9Tb0N0). Tais poemas podem ser considerados também como videoperformances, pois empregam recursos da linguagem cinematográfica e das mídias sociais em seus textos poéticos. Também é importante pensar na busca, por parte de poetas surdos, de uma música visual. Vemos (em nossa percepção) a conexão entre o ritmo nas línguas de sinais, dado pela velocidade do movimento e pela repetição dos gestos ao próprio ritmo visual.

O ritmo está presente na repetição de cores, tamanhos, formas, posições e texturas. Por analogia, organiza-se também nos poemas em línguas de sinais uma música visual. É o que, por exemplo, faz o poeta americano Ian Sanborn, em ASL, no poema October, (disponível em https://www.youtube.com/watch?v=kF6UK-QyrxnA), criando associações entre a imagem de uma folha caindo no outono e o movimento musical de uma banda de Jazz. Neste campo do ritmo visual, podemos citar alguns trabalhos em Libras no Brasil, entre os quais destacamos os da poeta, professora, cordelista e pesquisadora surda Klícia Campos, com seu projeto Cordel em Libras e também no Cordel das Mãos Surdas (disponível em https://www.youtube.com/watch?v=8nwccFkBpH0).

SUMÁRIO

A integração entre a literatura em língua de sinais e a performance já é estudada desde a década de noventa, nos Estados Unidos. Rose já em 1992 entendia a Literatura em línguas de sinais como uma "uma união entre linguagem e gesto que resulta em uma organização linguística do movimento estético", em uma "literatura do corpo", que prioriza a imagem visual. Portanto, podemos pensar a performance como elemento central na literatura em línguas de sinais, pois é composta, distribuída e executada fora do texto escrito, tradicionalmente. Para Rose, trata-se de "uma literatura de performance, que se move através do espaço e do tempo". Entender a literatura em línguas de sinais como um caminho para pensar criticamente, perpassa a sua discussão como performance e a sua compreensão como uma maneira de expressão estética diferente das tradicionais, com ritmos criados pela visualidade e velocidade da imagem, rimas orientadas pela repetição, metáforas icônicas, descrições imagéticas e em diálogos com o mundo, ciente das trocas de bens simbólicos.

A arte é uma forma potente de lidar com o pensamento abissal. Trabalhar com o campo da literatura no âmbito da educação de surdos, expandindo-a em eventos de letramentos é fundamental para a formação de professores, por meio de táticas de leitura que buscam ampliar significados. Este é um trabalho necessário, ao qual continuamos a nos lançar.

REFERÊNCIAS

BARTHES, R. Aula. **Tradução de Leyla Perrone-Moisés**. São Paulo: Cultrix, 1992.

BAUMAN, D.; NELSON, J. E ROSE, H. **Signing the Body Poetic**: Essays on American Sign Language Literature. Los Angeles: University of California Press, 2006.

DERRIDA, J. **A Escritura e a Diferença**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

FERRAZ, D.; MIZAN, S. Visual culture through the looking glass: vision and re-vision of representation through genealogy and cultural translation. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, UNICAMP, 2019.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em. Processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GARRAMUÑO, F. **Frutos Estranhos**: sobre a inespecificidade na estética contemporânea. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Editora da PUC-RJ, Apicuri, 2016.

SUMÁRIO

JEWITT, C. Multimodality and literacy in school classrooms. **Review of Research in Education**, Vol. 32, What Counts as Knowledge in Educational Settings: Disciplinary Knowledge, Assessment, and Curriculum, 2008, p.241-267.

KARNOPP, L. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. *In:* **Cadernos de Educação**. Fae / PPGE/ UFPel. Pelotas (36): 155-174, maio/agosto 2010.

KRESS, G. **Multimodality**. A social semiotic approach to contemporary communication. New York: Routledge, 2010.

LEBEDEFF, T. B. Aprendendo a ler "com outros olhos": relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**. Pelotas, FaE/PPGE/UFPel, v. 36. p. 175-195, maio/agosto 2010.

MATESCO, V. Corpo, ação e imagem: consolidação da performance como questão. **REVISTA POIÉSIS**, 13(20), 2018.

MIGNOLO, W. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MONTE MÓR, W. **Letramentos Críticos e Expansão de Perspectivas**: Diálogo sobre Práticas. *In:* Jordão, Martinez e Monte Mor. Letramentos em Prática na Formação Inicial de Professores de Inglês. Campinas: Ed. Pontes, 2018.

OLIVEIRA, R. W. da P. **Análise curricular dos cursos de Letras/Libras nas Universidades Federais do Brasil**. 2015. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra). Disponível emhttps://www.academia.edu/31278958/Análise_curricular_dos_cursos_de_Letras_LIBRAS_nas_Universidades_Federais_do_Brasil. Acesso em 20 fev. 2024.

RAJEWSKY, I. O. Intermidialidade, intertextualidade e "remediação": uma perspectiva literária sobre intermidialidade. *In:* DINIZ, Thaïs Flores Nogueira (Org.). **Intermidialidades e estudos interartes**: desafios da arte contemporânea. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

RAMOS, D.; ABRAHÃO, B. Literatura contemporânea surda: contribuições para o estudo da Visual Vernacular. **Pensares em Revista**. São Gonçalo: UERJ, 2018.

RAMOS, N. **Performance "Marcha à ré".** Disponível em https://www.nunoramos.com.br/trabalhos/marcha-a-re/. Acesso em 24 mar 2024.

ROSE, H. The poet in the poem in the performance. *In:* BAUMAN, D.; NELSON, J. E ROSE, H. **Signing the Body Poetic**: Essays on American Sign Language Literature. Los Angeles: University of California Press, 2006.

SACKS, O. **Vendo Vozes** – uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo:Companhia das Letras, 2013.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

TARC, Aparna. Coming up for air. Reading in pandemic times. **Conferência apresentada no Encontro do Projeto Nacional de Letramentos**, 2021.

YIP, J.;GARCIA, O. Translinguagens: recomendações para educadores. **Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales IX**, 2017.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Clarissa Luna Borges Fonseca Guerretta

Doutoranda e mestre em Literatura Comparada pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura (PPGCL/UFRJ), possui graduação em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2011) e pós-graduação em "Ensino, Tradução e Interpretação da Libras" pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2013). Atua como supervisora do setor de tradução e é professora do Departamento de Libras da UFRJ. Possui experiência em tradução da Libras para o Português no contexto midiático (TV INES e no Programa Especial). Especialista em Libras do Programa FarmaLibras/UNIVASF. É vice-presidente da AGITE-RJ.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/6751084869398569

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5206-6410

E-mail: clarissaguerretta@letras.ufrj.br

Marília Uchôa Cavalcanti Lott de Moraes Costa

Professora do Departamento de Letras-Libras, setor estudos Linguísticos, e membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Foi Pesquisadora Visitante na Universidade de Liverpool (Reino Unido) com fomento do Programa CAPES-PrInt. É Jovem Cientista do Nosso Estado/ FAPERJ, edital 2020. É coordenadora do grupo de pesquisa SOPA-Lab (Laboratório de Línguas de Sinais e Orais em Psicolinguística e Aquisição de linguagem) Doutora pelo programa de Linguística da UFRJ. Foi bolsista PDSE-Capes com pesquisa em aquisição de linguagem no *Laboratoire de Sciences Cognitives et Psycolinguistique*/ École Normale Superieure, França. Possui Mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2010), Licenciatura (2010) e Bacharelado (2008) em Letras Português-Inglês também pela UFRJ.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/7510072310697141

Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9197-4633

E-mail: marilia@letras.ufrj.br

SUMÁRIO

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Adriana Baptista de Souza

Professora Adjunta do Departamento de Letras-Libras da Faculdade de Letras da UFRJ. Doutora em Letras: Estudos da Linguagem pela PUC-Rio (2019). Atualmente engajada em pesquisas na área dos Estudos Surdos em interface com os Estudos da Tradução e da Interpretação, a Educação e a Linguística (Aplicada).

Lattes: http://lattes.cnpq.br/5910520240728999

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8460-3743

E-mail: adribaptsouza@letras.ufrj.br

Dafny Saldanha Hespanhol Vital

Teve seu primeiro contato com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) aos 11 anos de idade, através de um curso de Libras. Adquiriu fluência na língua principalmente depois de fazer amigos surdos. Atua profissionalmente como Tradutora e Intérprete de Libras desde 2008, ano em que recebeu certificação pelo Prolibras, voltado para interpretação. Também foi certificada pelo MEC, também através do Prolibras, para uso e ensino da Libras, em 2009. É graduada em Letras-Libras (Bacharelado), pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); e em Turismo, pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Cursou especialização em "Libras: ensino, tradução e interpretação", na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde também trabalha como tradutora e intérprete de Libras<>língua portuguesa, focando atualmente em atividades de tradução para vídeo, que em sua maioria são disponibilizados na Videoteca Acadêmica em Libras - Via Libras. É mestre em Letras/Estudos da Linguagem, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); e é pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Estudos da Tradução e Interpretação em Línguas de Sinais (GPETILS/PUC-Rio).

Danielle Cristina Mendes Pereira Ramos

Doutora em Literatura Comparada (UFF), com pós-doutorado em Letras Modernas, linha Educação e Linguagem (FFLCH/USP). Professora adjunta do setor de Estudos Literários, no Departamento de Letras-Libras da Faculdade de Letras da UFRJ. Vice-coordenadora da Especialização em Literatura Infantil (UFRJ). Membro efetivo do corpo docente do Mestrado em Educação Bilíngue do DESU/INES. Pesquisadora dos grupos Projeto Nacional de Letramentos (USP/CNPq), NIELM (UFRJ/CNPq), Educação crítica, criativa e ética por Linguagens, Transculturalidades e Tecnologias (UFMS/CNPq). Membro do GT Transculturalidade, Linguagem e Educação (ANPOLL).

Lattes: http://lattes.cnpq.br/4833793231058992

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6439-748X

E-mail: danielle@letras.ufrj.br

Deize Vieira dos Santos

Possui graduação em Letras (Português-Inglês) pela Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ (1983), mestrado em Linguística pela FL/UFRJ (1994) e doutorado em Linguística pela FL/UFRJ (2001). Atualmente é aposentada como professora Associada da UFRJ. Tem experiência na área de Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: Língua Brasileira de Sinais (Libras) língua portuguesa, linguística, coesão e coerência. Criou o Departamento e os Cursos de Letras-Libras, atuando como Professora de Linguística nos respectivos cursos. Foi lotada e esteve em exercício no período de 1996 a 2013, no Departamento de Linguística e Filologia da FL/UFRJ e, a partir de 2014 até 2019, foi lotada e em exercício no Departamento de Letras-Libras da UFRJ. Foi coordenadora do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* "Libras: ensino, tradução e interpretação" da Faculdade de Letras da UFRJ. Fez parte da equipe dos docentes do Mestrado Profissional - PROFLETRAS. Coordenou o Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Língua Brasileira de Sinais - Libras (LAPEL).

Lattes: http://lattes.cnpq.br/9187923667016515

ORCID: 0000-0001-7491-5017

E-mail: deizesantos@gmail.com

Clarissa Luna Borges Fonseca Guerretta

Doutoranda e mestre em Literatura Comparada pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura (PPGCL/UFRJ), possui graduação em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2011) e pós-graduação em "Ensino, Tradução e Interpretação da Libras" pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2013). Atua como supervisora do setor de tradução e é professora do Departamento de Libras da UFRJ. Possui experiência em tradução da Libras para o Português no contexto midiático (TV INES e no Programa Especial). Especialista em Libras do Programa FarmaLibras/UNIVASF. É vice-presidente da AGITE-RJ.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/6751084869398569

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5206-6410

E-mail: clarissaguerretta@letras.ufrj.br

Heloise Gripp Diniz

Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 2023. Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catariana (UFSC) em 2010. Possui graduação em Letras Libras licenciatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) de 2010 e graduação em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá (2004). Professora assistente do Departamento de Letras Libras da UFRJ. Professora ministrante das disciplinas sobre sociolinguística, fonologia, morfologia, semântica e pragmática da Libras; laboratório de tradução. Possui conhecimentos na área de Linguística, com ênfase em cinco níveis linguísticos, atuando principalmente nos seguintes temas: estrutura linguística e gramatical da língua de sinais brasileira - libras, cultura e identidade surda, processo de tradução - libras/português, tradução cultural, variação e mudança linguística. Possui experiências profissionais na área da educação básica, do magistério superior e da interpretação/tradução em Libras/Língua Portuguesa da modalidade escrita nas áreas da literatura e da linguística, em língua de sinais americana e em Sinais internacionais. É autora do livro A História da Língua de Sinais dos Surdos Brasileiros, 2011 -ISBN: 978-85-89002-65-3.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/0922315610117042

ORCID: https://orcid.org/0009-0001-9361-3927

E-mail: heloise.gripp@letras.ufrj.br

Lia Abrantes Antunes Soares

Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, mestre em Linguística, bacharel e licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Como professora da Faculdade de Letras da UFRJ, atua no Setor de Estudos Linguísticos do Departamento de Letras-Libras e no Programa de Pós-Graduação em Linguística. Além de atividades de ensino, coordena projetos extensão universitária e desenvolve pesquisa sobre os seguintes temas: efeitos de processos cognitivos e metodológicos sobre nativos e não nativos durante aquisição/aprendizagem de línguas; descrição do português brasileiro usado como L2 por estrangeiros e surdos; efeitos do contato linguístico LIBRAS-português brasileiro; consciência linguística em tarefas de leitura e de produção de textos; avaliação de proficiência oral e escrita.

Lattes: lattes.cnpq.br/2989983093843780

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0165-413X

E-mail: lia.abrantes@letras.ufrj.br

Loise Soares de Azevedo

Professora assistente do curso de Letras-Libras e doutoranda em Programa de Pós Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Mestrado em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal do Fluminense - UFF (2017). Pós-graduação (Lato Sensu) em Libras: ensino, tradução e interpretação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (2014). Graduação em Moda e figurino pela Universidade Estácio de Sá (2008). Possui experiências profissionais na área de educação básica, ensino como L1 e L2 (Libras/português) e no magistério superior.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/2408001291191509

ORCID: https://orcid.org/0009-0002-1614-9902

E-mail: loise@letras.ufrj.br

Luiz Carlos Barros de Freitas

Doutor em Letras (Estudos da Linguagem) pela PUC-Rio, Mestre em Design (Pedagogia do Design na educação a distância para surdos) pela PUC-Rio, pós-graduado (Lato Sensu) em Libras: ensino, tradução e interpretação pela UFRJ, pós graduado (Lato Sensu) em Tecnologia e Gerência de Redes de Computadores pela UNICARIOCA, licenciado em História pela FAHUPE. Pesquisador em Sociolinguística Interacional, autor/coautor de 13 livros em Libras e quatro artigos científicos em periódicos acadêmicos. Professor Adjunto do Departamento de Letras--Libras da Faculdade de Letras da UFRJ.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/9624209750545350

ORCID: 0000-0002-1345-6264

E-mail: luiz91746620@gmail.com

Marília Uchôa Cavalcanti Lott de Moraes Costa

Professora do Departamento de Letras-Libras, setor estudos Linguísticos, e membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Foi Pesquisadora Visitante na Universidade de Liverpool (Reino Unido) com fomento do Programa CAPES-PrInt. É Jovem Cientista do Nosso Estado/ FAPERJ, edital 2020. É coordenadora do grupo de pesquisa SOPA-Lab (Laboratório de Línguas de Sinais e Orais em Psicolinguística e Aquisição de linguagem) Doutora pelo programa de Linguística da UFRJ. Foi bolsista PDSE--Capes com pesquisa em aquisição de linguagem no Laboratoire de Sciences Cognitives et Psycolinguistique/ École Normale Superieure, França. Possui Mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2010), Licenciatura (2010) e Bacharelado (2008) em Letras Português-Inglês também pela UFRJ.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/7510072310697141

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9197-4633

E-mail: marilia@letras.ufrj.br

Marije Soto

Marije Soto tem um interesse de pesquisa bastante amplo, contanto que envolva neurociência cognitiva e linguagem. No entanto, um tema constante na sua pesquisa tem sido o processamento lexical, envolvendo interfaces sintaxe-semântica e morfossintaxe, inclusive em bilíngues. Trabalha com EEG, no laboratório ACESIN (UFRJ) e, no doutorado, com fMRI (em colaboração com IDOR), utilizando paradigmas experimentais da psicolinguística e da neurociência cognitiva. Seus estudos ainda abordam a integração do processamento linguístico com outras funções cognitivas, como funções executivas, processamento visual, cognição social e emocional. Ela iniciou seu trabalho como professora adjunta no departamento de Letras-Libras em novembro de 2020.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/7310412401441659

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3614-2970

E-mail: marijesoto@letras.ufrj.br

Paulo Roberto Tonani do Patrocínio

Paulo Roberto Tonani do Patrocínio possui doutorado em Letras pela PUC-Rio. É Professor Adjunto do Departamento de Letras-Libras e do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura, ambos da Faculdade de Letras da UFRJ. É autor dos livros Escritos à margem: a presença de autores de periferia na cena literária brasileira (7Letras/FAPERJ, 2013) e Cidade de lobos: a representação de territórios marginais na obra de Rubens Figueiredo (Ed. UFMG/FAPERJ, 2016) e também co-organizador dos livros de ensaios Modos da margem, figurações da marginalidade na literatura brasileira (Aeroplano, 2015), Estudos culturais: legado e apropriações (Pontes, 2017) além de ter publicado diferentes artigos e ensaios sobre literatura no Brasil e no exterior.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/8270680328878654

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0436-2490

E-mail: paulotonani@letras.ufrj.br

Renata Cardoso de Sá Ribeiro Razuck

Professora Associada do Departamento de Didática da Faculdade de Educação – FE/UFRJ. É Doutora em Educação pela UnB. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Singularidades Surdas – GEPESS. Coordena o projeto de Acessibilidade no Curso de Línguas Aberto à Comunidade – CLAC/UFRJ. Os principais temas de pesquisa são: formação Inicial e Continuada de Professores, Inclusão, Surdez, Bilinguismo e Experimentação no Ensino.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/9050587031421038

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7841-3014

E-mail: razuckrenata@gmail.com

SUMÁRIO

Roberto de Freitas Jr

Graduado em Português/Inglês pela UFRJ, com especialização em Língua Inglesa pela PUC-Rio, mestrado e doutorado em Linguística pela UFRJ e pós-doc pela Universidade de Birmingham. Chefe do Departamento de Letras-Libras/UFRJ, Diretor Adjunto de Cultura e Extensão da FL/UFRJ; Membro do Colegiado de Extensão da FL/UFRJ; Professor Adjunto de Estudos Linguísticos do Dpto de Letras-Libras/UFRJ. Professor permanente do Programa de Pós Graduação em Linguística da UFRJ e Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UERJ/FPP. Membro do Grupo de Trabalho Descrição do Português da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL). Interessado em estudos sobre a representação cognitiva, como L1 e L2, do PB, da LIBRAS à luz da Gramática das Construções Baseada no Uso e da Gramática das Construções Diassistêmica. Pesquisador do Núcleo de Estudos Sobre InterlínguaS (NEIS/UFRJ) e do grupo Discurso Gramática (DG/UFRJ). Colaborador do LabLetras UERJ.

Lattes: https://lattes.cnpq.br/8290929150934751

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6237-1040

E-mail: robertofrei@letras.ufrj.br

Rodrigo Pereira Leal de Souza

Doutorando em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mestre em Linguística (UFRJ), bacharel em Letras-Libras (UFRJ). Atua na mesma instituição como tradutor português-Libras, especificamente na produção de traduções para a Libras de textos acadêmicos. É licenciado pelo MEC como tradutor e intérprete de Libras através do Prolibras (2008), atua profissionalmente nesta área desde 2009 e tem experiência em diversos segmentos tais como: intérprete educacional de Educação Básica e Ensino Superior, tradução para Libras (em vídeo), acessibilidade cultural em peças teatrais e interpretação de conferências.

Ruan Sousa Diniz

Doutorando em Estudos da Linguagem/Tradução (PUC-Rio). Mestre em Estudos Linguísticos (FFP-UERJ). Atualmente é professor do ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) na área de Libras, no Colégio Pedro II e tradutor e intérprete de libras e português na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. Membro do Grupo de Pesquisa NEIS - Núcleo de Estudos Sobre InterlínguaS, filiado À UFRJ, e do GEPTILS - Grupo de Pesquisa em Estudos da Tradução e Interpretação em Línguas de Sinais, filiado à PUC-Rio. Atualmente desenvolve pesquisa sobre contato linguístico entre traduções da libras e português, a partir da Gramática de Construções Diassistêmica e também sobre formação verticalizada de tradutores e intérpretes de libras e português na perspectiva da educação profissional e tecnológica. É filiado a AGITE-RJ, Abralin e ABRAPT.

Lattes: https://lattes.cnpq.br/2569679483748970

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5042-7016

E-mail: ruan.diniz.1@cp2.edu.br

SUMÁRIO

Valeria Fernandes Nunes

Pós-doutorado, Doutorado e Mestrado em Linguística (UERJ). Especialização em Interpretação da Língua Brasileira de Sinais (UNIP) e em Língua Portuguesa (Simonsen). Licenciatura em Letras, Português-Inglês e Português-Literaturas (Simonsen). Licencianda em Teatro (UNIASSELVI). Foi professora na Educação Básica (SME/RJ e SEEDUC/RJ), coordenadora na Educação Especial (MEC) e atualmente é professora no Magistério Superior, lotada no Departamento de Letras-Libras (UFRJ). Coordenadora do projeto de extensão SinalArt -Sinalizando Artes (UFRJ). Pesquisadora do Núcleo de Estudos Língua(gem) em Uso e Cognição da Língua (UERJ). Autora de artigos científicos, roteiros de curta-metragem e peças teatrais. Pesquisadora com ênfase em estudos sobre Linguística Cognitiva, línguas de sinais, teatro, humor e multimodalidade.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/3912784488508209

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2184-1314

E-mail: valerianunes@letras.ufrj.br

SUMÁRIO

SUMÁRIO

ÍNDICE REMISSIVO

A

acessibilidade 21, 25, 29, 31, 34, 38, 43, 44, 129, 140, 156, 164, 204

acesso 11, 22, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 52, 93, 100, 112, 113, 114, 150, 168, 169, 170, 171, 174, 175, 178, 179, 180, 182

acesso lexical 168, 169, 170, 171, 174, 178, 179, 180, 182

ambiente bilíngue e bicultural 153, 155, 164, 165

aprendizagem 19, 54, 55, 56, 79, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 141, 143, 146, 155, 165, 196, 202

aprendizagem multimídia 90, 97, 98, 103, 105, 108, 113

associação de surdos 153, 154

B

Bacharelado 12, 15, 16, 23, 24, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 102, 138, 140, 146, 149, 158, 199, 200, 202

biculturais 48, 50, 54, 55, 60

bilinguismo 18, 45, 76, 77, 79, 80, 81, 84, 87, 100, 111, 139

C

canal visual 99, 106, 107

code-blending 78, 81

code-switching 78, 81

códigos 76, 77, 78, 81, 83, 85, 86

comunidade 10, 17, 20, 45, 54, 59, 62, 64, 72, 73, 93, 139, 143, 144, 153, 154, 155, 156, 157, 164, 165

comunidade surda 17, 20, 45, 54, 59, 62, 64, 72, 73, 93, 143, 154, 155, 156, 157, 164, 165

comunidade surda acadêmica 54

conflitos 10, 65, 83, 85, 144, 189

currículo 50, 56, 66, 69, 74, 142, 145, 146, 155, 188, 189, 198

currículo oculto 188, 189

D

design instrucional 95, 96, 104

desigualdade 68, 74

diferença 11, 33, 43, 54, 58, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 80, 81, 122, 145, 160, 170, 177

diferença étnico-cultural 11

diferença surda 11, 63, 65, 70, 71, 73

DLL 91, 92, 102, 113, 120

E

educação 11, 19, 22, 23, 25, 30, 31, 33, 36, 43, 44, 45, 54, 57, 58, 59, 60, 63, 64, 66, 69, 70, 71, 74, 77, 79, 80, 84, 88, 94, 100, 102, 139, 140, 143, 150, 166, 190, 191, 193, 194, 197, 201, 202, 204

educação bilíngue 23, 30, 33, 43, 44, 64, 69, 84

Educação de Surdos 18, 19, 26, 38, 46, 142

ensino 10, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 45, 48, 49, 50, 52, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 70, 76, 77, 79, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 102, 115, 117, 118, 121, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 149, 150, 154, 155, 200, 201, 202, 204

ERP 12, 167, 168, 169, 170, 173, 174, 176, 178, 181, 183, 184, 185

estágio curricular 141, 142, 144

estágio curricular obrigatório 141

estágio curricular supervisionado 142

Estudos Culturais 62, 63, 64, 66, 68, 69, 70, 73, 74, 78

Estudos Surdos; 76

experiência literária 188, 191

experiência surda 11, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 71, 74

experimentos psicolinguísticos 12, 167

extensão 10, 12, 13, 16, 21, 50, 58, 94, 119, 144, 146, 152, 153, 154, 156, 158, 163, 164, 165, 202, 205

F

footing 77, 83, 84, 85

G

glossários 92, 101, 103, 111, 118, 122, 133, 134

H

História das Ideias Linguísticas 48, 50, 51, 52, 53, 59, 60

I

identidade surda 48, 69, 71, 201

Igualdade 65, 68, 74

inclusão 16, 17, 22, 24, 29, 30, 31, 34, 35, 40, 64, 69, 74, 139, 149, 158

instrumentalização da libras 12, 113

SUMÁRIO

L

Letras-Libras 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 23, 24, 25, 28, 29, 30, 31, 34, 35, 36, 38, 41, 42, 43, 44, 50, 51, 60, 75, 76, 77, 78, 81, 83, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 102, 113, 116, 117, 118, 119, 121, 124, 134, 138, 149, 151, 170, 187, 188, 190, 192, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205

letterings 130, 131

libras 10, 11, 12, 13, 21, 38, 43, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 151, 168, 170, 175, 182, 201, 204

Licenciatura 12, 15, 16, 23, 24, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 102, 138, 140, 142, 144, 146, 149, 151, 158, 199, 202, 205

Língua Brasileira de Sinais 16, 21, 22, 23, 24, 27, 44, 55, 57, 64, 76, 138, 139, 142, 149, 150, 166, 200, 201, 205

línguas de sinais indígenas 11

línguas em contato 77, 78, 79, 80, 81, 86, 88

línguas orais 17, 21, 43, 135, 168, 169, 170, 171, 172, 177, 178, 187

literatura 13, 63, 102, 121, 124, 170, 171, 172, 173, 182, 188, 189, 190, 191, 193, 195, 196, 197, 198, 201, 203

Literatura em Libras 13, 186, 187

M

materiais didáticos 12, 33, 89, 90, 91, 115, 155, 159

materiais vídeo-registrados 104, 109

minoria 63, 69

modelo socioantropológico 11, 62, 63

N

neurociência 168, 169, 173, 203

neurofisiologia 12, 168

O

oralismo 64, 70, 79, 84

ouvintismo 69, 70

P

padrões de formatação dos vídeos 12, 117, 118

performance 30, 187, 188, 191, 194, 195, 196, 197, 198

perspectiva culturalista 62, 64, 66, 68

pesquisa 10, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 25, 50, 52, 58, 63, 70, 72, 76, 77, 78, 79, 94, 113, 122, 123, 124, 135, 144, 145, 146, 165, 174, 187, 199, 202, 203, 204

práticas de translinguagem 77, 78, 82, 86

Princípio da Antecipação 98, 111

Princípio da Coerência 98, 109

Princípio da Modalidade 97, 106

Princípio da Multimídia 97, 104

Princípio da Personalização 98, 112

Princípio da Proximidade Espacial 98, 108

Princípio da proximidade Temporal 98

Princípio da Redundância 97, 107

Princípio da Sinalização 98, 111

proficiência 11, 31, 32, 34, 56, 78, 83, 85, 100, 101, 105, 106, 113, 136, 202

psicolinguística 168, 172, 174, 203

Q

QECR 48, 50, 56, 57

S

sobreposição modal 76, 77, 78, 82, 83, 84, 85, 86

sujeitos surdos 63, 71, 72, 80, 193

surdez 18, 30, 33, 35, 43, 58, 63, 65, 69, 70, 73, 74, 78, 88, 166

T

TILS 84, 85

tradução 12, 22, 23, 36, 41, 53, 57, 92, 102, 104, 109, 111, 112, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 129, 130, 134, 135, 136, 139, 140, 147, 148, 153, 154, 155, 160, 163, 165, 190, 199, 200, 201, 202, 204

tradução em vídeo 134

tradução para Libras 117, 118, 130, 134, 136, 204

tradutores-intérpretes 10, 12, 22, 141

translinguagem 11, 76, 77, 78, 82, 86

V

variação e mudança de linguística 153

Videoteca 90, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 110, 111, 112, 113, 117, 118, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 200

Videoteca Acadêmica 90, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 110, 111, 112, 113, 117, 118, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 200

vocabulário 101

www.PIMENTACULTURAL.com
10 ANOS
DE LETRAS-LIBRAS
NA UFRJ
desafios
e conquistas
CAPES
UFRJ
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO
DEPARTAMENTO DE
LETRASLIBRAS
UFRJ
UFRJ
PPGLIN
pimenta
cultural