

**#CasaLibras**

# **Educação de surdos, Libras e infância: ações de resistências educativas na pandemia da Covid-19**

Vanessa Regina de Oliveira Martins  
Regina Célia Torres  
Guilherme Nichols (Orgs.)

*criança surda*

*educação bilíngue*

*isolamento social*

*libras*

*fique em casa*



**Pedro & João**  
editores

**#CasaLibras**  
**Educação de surdos, Libras e**  
**infância: ações de resistências**  
**educativas na pandemia da Covid-19**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar

REITORA

Ana Beatriz de Oliveira

VICE-REITORA

Maria de Jesus Dutra dos Reis

---

Realização:



Apoio:



PPGEEs  
Programa de Pós-Graduação  
em Educação Especial - UFSCar



Esta publicação recebeu apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), sendo sua distribuição gratuita e de livre acesso.  
Programa CAPES/PROEX  
Nº do Processo: 23038.006212/2019-97  
Nº do Auxílio: 0542/2019

Vanessa Regina de Oliveira Martins  
Regina Célia Torres  
Guilherme Nichols  
(Organizadores)

**#CasaLibras**  
**Educação de surdos, Libras e**  
**infância: ações de resistências**  
**educativas na pandemia da Covid-19**

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Vanessa Regina de Oliveira Martins; Regina Célia Torres; Guilherme Nichols [Orgs.]**

**#CasaLibras – Educação de surdos, Libras e infância: ações de resistências educativas na pandemia da Covid-19.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 358p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-913-2 [Versão Impressa]

ISBN: 978-65-5869-914-9 [Versão Digital]

1. Educação de surdos 2. Literatura em Libras. 3. Histórias Infantis. 4. Educação Especial. I. Título.

---

CDD – 371

**Capa:** Regina Célia Torres | Dersa Marques

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828

**Projeto Gráfico:** Regina Célia Torres

**Diagramação:** Diany Akiko Lee | Regina Célia Torres

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/ Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2022

# SUMÁRIO

**Prefácio** - Cristina Broglia Feitosa de Lacerda .....pág. 09

**Apresentação** – Vanessa Regina de Oliveira Martins .....pág. 13

## **PARTE 1 - Diferenças, Surdez e Infância**

**Escola (e) diferenças: desafios contemporâneos**

[Silvio Donizetti de Oliveira Gallo] .....pág. 19

**Das políticas aos dispositivos de inclusão: a potência das heterotopias e o horizonte do comum para as suas diferenças – um outro paradigma?**

[Pedro Angelo Pagni] .....pág. 35

**O linguagir surdo: guattari e a função dos grupo-sujeitos nos movimentos de resistências surdas**

[Alexandre Filordi de Carvalho] .....pág. 53

**Infâncias, deficiências e sexualidades: contribuições para uma perspectiva anticapacitista a partir dos estudos interseccionais e da teoria crip**

[Leonardo Lemos de Souza] .....pág. 77

## **PARTE 2 - Educação de surdos e propostas bilíngues: Interligando práticas educativas ao projeto #CasaLibras**

**Singularidades surdas na escola: ações de resistências cotidianas**

[Camila Righi Medeiros Camillo] .....pág. 97

**Escritura, videograbaciones y cultura letrada**

[Leonardo Peluso] .....pág. 115

**Gêneros do discurso em libras na esfera literária**  
[Ana Claudia Balieiro Lodi] .....pág. 129

**Visualidade e literatura em diálogo: bases para uma educação bilíngue de surdos**  
[Lodenir Becker Karnopp | Bruna da Silva Branco | Juliana de Oliveira Pokorski]  
.....pág. 143

**Trajétoria e instantes criativos: a tradução como espaço pedagógico de constituição de si em articulação ao projeto #CasaLibras**  
[Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado | Vanessa Regina de Oliveira Martins]  
.....pág. 163

### **PARTE 3 - Descrições Analíticas sobre o projeto #CasaLibras: impactos de sua abrangência nacional**

**Práticas virtuais em libras para crianças surdas na pandemia da covid-19: resistências às fracas políticas inclusivas linguístico-culturais**  
[Vanessa Regina de Oliveira Martins | Regina Célia Torres] .....pág. 193

**A linguagem audiovisual na aprendizagem da língua brasileira de sinais**  
[Lis Maximo e Melo] .....pág. 219

**Desafios da tradução de histórias infantis da libras para a língua portuguesa oral: brincando com a prosódia**  
[Tatiane Cristina Bonfim | Anne Caroline Santana Iriarte | Ityara Aguiar da Silva Pinto Girke] .....pág. 237

### **PARTE 4 - Relatos de experiência de membros da equipe #CasaLibras**

**Edição audiovisual como elemento articulador da produção de sentido em libras: #CasaLibras em ação**  
[Rodrigo Vecchio Fornari] .....pág. 271

**História do audiovisual e recorte de sua evolução na produção de entretenimento social ao público surdo**

[Thayna Thaysa Proença Santos] .....pág. 289

**Redes sociais, mídias digitais e o uso de metadados como campo de armazenamento das produções do projeto #CasaLibras**

[Jéssica Leite Pereira Moreira | Luiza Tani Júlio de Souza | Suyene Pereira da Silva | Regina Célia Torres | Vanessa Regina de Oliveira Martins] .....pág. 305

**Últimas Palavras**

**Palavras de fechamento da obra: articulação do programa #CasaLibras entre ensino, pesquisa e extensão universitária**

[Vanessa Regina de Oliveira Martins | Regina Célia Torres | Guilherme Nichols] .....pág. 329

**Sobre os Autores** .....pág. 343



# Prefácio

Escrever um prefácio é sempre um complexo desafio. De um lado uma proposta irrecusável, apresentar em alguma medida a obra de escritores\pesquisadores queridos e compartilhar da alegria de mais uma publicação, de mais um conjunto de ideias que organizadas podem promover reflexões e descobertas para muitos outros. De outro lado, trata-se de proposta difícil, porque exige acrescentar algo a um livro que já se apresenta pleno de ideias e reflexões, que tem um acabamento ‘em si’ e não é simples agregar algo que não soe repetitivo ou pouco necessário.

Contudo, aceita a tarefa, porque não se foge aos desafios propostos por amigos queridos, abre-se a oportunidade de refletir sobre a importância da iniciativa **#CasaLibras** no cenário brasileiro nestes dois últimos longos anos e de mais um de seus frutos o livro **‘#CasaLibras Educação de surdos, Libras e infância: ações de resistências educativas na pandemia da Covid-19’**.

No início de 2020 fomos sequestrados por uma pandemia brutal. Novidade para cada um de nós, para os dirigentes, para os cientistas, para quem quer que fosse. Foi-nos imposto um distanciamento social impiedoso que revelou muito de nossas fragilidades, de nossa finitude e de como a organização da vida (que parece tão bem planejada) pode ser posta de pernas para o ar.

Nesse cenário tenso, o desenvolvimento dos mais jovens tornou-se uma enorme preocupação, crianças para seu desenvolvimento precisam brincar, precisam do contato com o outro, precisam de experiências para além daquelas compartilhadas com seus familiares para a construção de saberes.

E nós que trabalhamos com a Educação de Surdos, imediatamente, pensamos no isolamento social de crianças e jovens surdos, em sua maioria isolados em casa com seus familiares que não usam, ou não são proficientes em Libras. Antevíamos uma miríade de problemas dramáticos que o isolamento social traria para eles.

Fomos então impelidos (aqueles que tinham algum acesso aos meios digitais) a aprofundar nossos contatos virtuais, a assistir filmes e tudo que as telinhas e telonas nos ofertassem, a ter notícias do outro pelas redes sociais e a aprender a lidar com ferramentas digitais novas. Nunca nosso celular esteve tão presente em nossas vidas como nesse momento. Era lugar de trabalho, de lazer, de pagar as contas e de realizar encontros. E nesse ambiente fomos convocados a ensinar, a assistir e elaborar aulas, nem sempre em boas condições de produção e acesso.

E no desassossego desse momento alguém (a inquieta Vanessa Martins) pensa em como usar essa explosão de visualidade para trazer para mais perto crianças e jovens surdos, ampliando a oferta de informação e literatura infantil em Libras – de forma tal que o distanciamento fosse de algum modo amenizado, e que pela arte (narrativa, dramática, literária) crianças e jovens surdos se sentissem acolhidos e acompanhados.

A ideia não foi forjada sem fortes lastros com a pesquisa e o conhecimento científico. Justamente por isso, resulta que a ‘desbravadora’ Vanessa se faz acompanhar de vários técnicos, intérpretes, estudantes, professores - surdos e ouvintes - que tinham a mesma necessidade de estudar, pesquisar e ao mesmo tempo criar, narrar, contar histórias, teatralizar e interagir com as crianças e jovens surdos.

E daí emergem histórias lindamente contadas em Libras, na textualidade própria dessa língua visual para encher as casas, os olhos e os corações de crianças e jovens surdos com aventuras, sonhos, desejos e emoções.

E como a aventura de pesquisar, estudar, criar, ensinar, aprender, construir não se acaba facilmente, da experiência com os vídeos do projeto **#CasaLibras** emerge o desejo de organizar escrever este importante livro **'#CasaLibras - Educação de surdos, Libras e infância: ações de resistências educativas na pandemia da Covid-19'** – que transita da reflexão teórica aos relatos de experiência revelando como teoria e prática se articulam para que emergjam produtos de qualidade.

O campo da Educação de Surdos ganha muito com essa obra, aprofundando conhecimentos e debates acerca da literatura de surdos, para surdos, com surdos e, ao mesmo tempo, oferecendo um acervo de reflexões e relatos que certamente provocarão outras ideias e inquietações.

Parabéns a todos(as) os(as) envolvidos(as) e muito obrigada pelo presente. Ótima leitura a todos(as)!

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda  
Docente da Universidade Federal de São Carlos



# Apresentação

A presente obra intitulada por **“Educação de surdos, Libras e infância: ações de resistências educativas na pandemia da Covid-19”** é fruto de um momento intenso de indignações e paralisia postas em todos nós frente à triste pandemia viral provocada pelo novo Coronavírus que, além de assolar o país, gerou a necessidade de isolamento social e de novas organizações dos modos de vida frente à triste realidade do aumento significativo de mortes em nosso país, decorrente da doença provocada pela Covid-19. Diante dessa realidade e de pesquisas que vinha desenvolvendo com a comunidade escolar em relação às políticas educativas bilíngues às crianças surdas, anterior à pandemia, ficou evidente o cenário que descrevo dada a falta de alguns elementos fundamentais e que se colocaram como base sólida para a criação da ação extensiva de resistência e luta popular ativa e que será compartilhada nesta obra.

O cenário destacado se configura com: a aquisição tardia de linguagem em crianças surdas, dada a falta de políticas públicas na área da saúde bilíngue e que atuem na orientação para o conhecimento e uso da língua de sinais pelas famílias de crianças surdas, bem como a não presença da intervenção precoce nesta área em que há crianças surdas; por consequência, a necessidade da escola se colocar como espaço de apropriação da língua de sinais pelas crianças surdas, a falta de instrumento de avaliação de conteúdos escolares na língua brasileira de sinais (Libras), a falta de materiais em Libras e a carência de profissionais com formações específicas para atuar com as crianças surdas em programas inclusivos bilíngues, bem como a falta de políticas públicas em torno da construção de um currículo bilíngue (Libras/Língua Portuguesa).

Com estes dados coletados pela pesquisa desenvolvida entre 2018 a 2020, com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, nº processo: 2018/08930-0, dada a relevância da escola como espaço de constituição subjetiva e apropriação da língua de sinais por crianças surdas, o isolamento social provocado pela pandemia da Covid-19, aliada à falta de conhecimento da língua de sinais pelos seus familiares, gerou maiores complicadores a este público, já que a exclusão informativa fica ainda mais prejudicada pelas limitações apontadas.

Com isso, nasce em mim a ideia de produzir vídeos informativos sobre a Covid-19 ao público infantil surdo, além de compartilhar vídeos com narrativas de histórias infantis em Libras. Como nenhuma ação é feita de modo isolado, foram se achegando parceiros interessados em atuar nessa seara comigo, entre eles, destaco em especial o professor Guilherme Nichols como amigo e parceiro ativo na realização de várias atividades deste projeto. Além dele, outros membros passaram a compor a nossa equipe que hoje conta com 13 pessoas, entre elas: docentes, técnicos e alunos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A proposta do projeto visava levar entretenimento às crianças surdas neste período de isolamento social. Após, as primeiras produções, convidamos participantes voluntários falantes da Libras para mandar suas produções e fomos fazendo editoração desse material que seria posteriormente compartilhado com as crianças surdas. A ação viralizou e ficou conhecida como #CasaLibras, nome dado atualmente ao programa de ensino, pesquisa e extensão que coordeno na UFSCar: “#CasaLibras: Programa educativo de atenção bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) virtual a crianças surdas”, Processo número: 23112.004320/2021-18.

Para embasar a ação de lutas à manutenção das diferenças linguístico-culturais e existenciais de crianças surdas e o avanço na direção de políticas sociais, temos usado os estudos e conceitos cunhados nas filosofias da diferença, tendo-as como constructos

teóricos fundamentais às ações realizadas no âmbito acadêmico, extensivos à comunidade social, entre elas a escolar. Desta forma, esse livro traz de início um texto com as descrições analíticas do projeto e o cenário social de sua emergência. Posterior a isso a obra se divide em quatro partes, das bases teórico-analíticas às ações e vivências advindas pelo programa #CasaLibras.

A primeira parte do livro foi nomeada por “Diferenças, surdez e infância” traz a base conceitual e filosófica de nossos estudos. Convidamos autores referências nas filosofias da diferença de abordagem francesa que atuam com estudos no âmbito da educação para as diferenças. Nesta parte da obra, o leitor poderá acessar a conteúdos teóricos e conceitos-chave para trabalhos com educação inclusiva e educação baseada na multiplicidade existencial como constituintes das diferenças e das resistências postas no cotidiano escolar. Nesta parte temos artigos produzidos pelos pesquisadores: Pedro Pagni, Leonardo Lemos, Alexandre Filordi Carvalho e Silvio Gallo. Todas as discussões trazidas foram debatidas em um evento articulado entre o programa #CasaLibras e o Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos, Subjetividades e Diferenças. O evento aconteceu entre os dias 23 a 25 de junho de 2021 e teve como tema: “Educação e diferenças em diálogo na pandemia do covid-19”. Ou seja, a mesma materialização do programa #CasaLibras pela repercussão da pandemia na educação das pessoas surdas.

Na segunda parte nomeada por “Educação de surdos e propostas bilíngues: interligando práticas educativas ao projeto #CasaLibras” convidamos os professores e pesquisadores renomados na área da educação de surdos a apresentar reflexões acerca do presente posto pelo isolamento social e os impactos na educação bilíngue de crianças surdas: Camila Camillo, Leonardo Peluso, Ana Lodi, Lodenir Karnopp, Lucylene Vieira Machado e Vanessa Regina de Oliveira Martins. Nos textos vocês encontrarão percursos analíticos da educação de surdos, as lutas passadas e

atuais e os avanços na direção de propostas educativas com centralidade na língua de sinais e nas singularidades surdas.

Na terceira parte da obra intitulada “descrições analíticas sobre o projeto #CasaLibras: impactos de sua abrangência nacional” vocês encontrarão textos que descrevem o nascimento, crescimento, consolidação e resultados do programa #CasaLibras e de nossa atividade principal dele, as contações de histórias com participação voluntária de surdos e ouvintes de todo o país. Os componentes da equipe deste projeto apresentam os processos de produção das narrativas em Libras e o impacto desta atividade para a formação de tradutores e intérpretes de Libras, bem como para o uso educativo por professores bilíngues.

Na quarta parte intitulada “Relatos de experiência de membros da equipe #CasaLibras” vocês poderão ter acesso à vivência de dois de nossos membros que compõem parte de nossa equipe, narrando suas percepções formativas de dentro das atividades que executam na produção editorial das contações de histórias. Esses relatos pretendem aproximar a atividade extensionista na universidade como um campo formativo ético-prático e de pesquisa que pretende aproximar, alargando os muros acadêmicos, com braços fortes que agregam a articulação entre a sociedade civil, suas necessidades e os estudos e pesquisas desenvolvidos na universidade.

Desta forma, fechamos com nossas últimas palavras que esperamos ser abertura para novos desafios e novas ações. Assim, essa obra apresentada pretende compartilhar um pouco das aventuras vividas ao longo destes dois anos de existência deste projeto social e de pesquisa que visa alcançar às crianças surdas em suas famílias e ser apoio escolar aos educadores que atuam em programas de ensino bilíngues à surdos, além de ser um campo de pesquisa à alunos da graduação e da pós-graduação.

Vanessa Regina de Oliveira Martins  
Docente da Universidade Federal de São Carlos

# **Diferenças, Surdez e Infância**

PARTE 1





# **Escola (e) diferenças: desafios contemporâneos**

**Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo**

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) /CNPq

Este texto foi desenvolvido a partir do convite para participar do I Seminário de Pesquisas do GPESDI – Grupo de Pesquisas em Educação de Surdos, Subjetividades e Diferenças, da Universidade Federal de São Carlos, que teve como tema “Educação e diferenças em diálogo na pandemia do covid-19”. A partir das notas preparadas para a exposição e o diálogo com os colegas na mesa redonda, o texto ganhou forma.<sup>1</sup>

Para problematizar os papéis das diferenças no ambiente escolar em nossos dias e os desafios que elas nos colocam, começarei perguntando sobre o que falamos quando falamos da escola. Esta instituição que nos atravessa a todos está de tal modo naturalizada entre nós, que parece que todos nós sabemos do que falamos quando falamos da escola; mas, será que sabemos, mesmo?

A partir desta problematização, as diferenças serão colocadas em cena, no território da escola, para delinear alguns dos desafios que elas nos impõem no fazer escolar em nossos dias.

## **De que falamos quando falamos da escola?**

Como afirmei no início, a escola está completamente naturalizada para nós. Quando falamos, pensamos, agimos na escola e sobre ela, não nos interrogamos sobre este fenômeno. É como

---

<sup>1</sup> Agradeço a Maria Emanuela Esteves dos Santos e Pedro Angelo Pagni, que também fizeram suas exposições na mesa, assim como a Vanessa Martins, responsável pela mediação. O diálogo com eles e com o público presente tornou este texto possível.

se pensássemos e disséssemos, para nós mesmos e para os outros: a escola está dada, ela é aquilo que é, todos nós sabemos do que se trata. Mas, será mesmo que sabemos do que se trata? De que falamos quando falamos da escola? Onde agimos, quando atuamos na escola? Sobre o que pensamos, quando pensamos em escola?

Em um dicionário etimológico sobre termos ligados à educação (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 75-76) constatamos que a palavra escola designa, atualmente, tanto a instituição na qual se desenvolvem as relações com o saber quanto um corpo doutrinário, como quando falamos em “escola filosófica”, por exemplo, para nos referirmos a uma determinada corrente de pensamento. A palavra portuguesa provém do latim *schola*, que, por sua vez, deriva do grego *skholé*. O termo grego está associado não a um *lugar*, mas a um *tempo*. Na sociedade grega antiga, o lugar de aprender era usualmente chamado de *didaskálion*, o lugar onde se ensina (e de onde provém nossa palavra didática, evidentemente); ou, mais estranhamente para nós, era denominado também como *palaistra* (de onde vem nosso termo “palestra”), palavra que deriva de *pále*, que significa luta. Isto é, a escola é, também, o lugar onde se luta. Para os gregos, a palavra *skholé* designava um tempo, o tempo que a criança tinha livre para si mesma, como veremos adiante.

Procurando, pois, desnaturalizar fenômeno escolar, fazendo com que ele volte a nos incomodar, a nos desafiar, a nos fazer pensar, tentarei explorar alguns elementos que me parecem importantes, de modo a traçar os seus contornos para que possamos compreender do que estamos falando, sobre o que estamos pensando, onde estamos atuando. Começarei por explorar a escola como um *lugar*, depois como um *espaço*, como um *tempo* e, finalmente, como uma *instituição*.

A escola é um *lugar*. Com essa afirmação, quero dizer que a escola é um espaço delimitado, ao qual nos dirigimos para fazer alguma coisa. A casa é o lugar que habitamos; a fábrica é o lugar ao qual nos dirigimos para trabalhar, por exemplo. Neste sentido, a

escola também é um lugar definido, ao qual nos dirigimos para sermos educados, para aprender, quando estudantes, ou para educar, para ensinar, quando professores. Claro que poderíamos complexificar muito mais esta definição de escola como um lugar específico, mas não é essa minha intenção aqui. Quero apenas chamar a atenção para o fato que quando falamos em escola falamos em um lugar específico.

A escola é um *espaço*. O leitor poderia estranhar a diferenciação entre lugar e espaço, que costumamos usar como sinônimos; mas espaço é um conceito mais amplo que lugar. Costuma-se pensar o lugar como um espaço específico, como uma porção do espaço, enquanto o espaço engloba muitos lugares. Pois bem, se podemos pensar a escola como um lugar específico (de ensinar, de aprender, por exemplo), podemos também pensá-la como um espaço que se coloca para além desta funcionalidade, desta especificidade. Se a escola é o lugar de aprender, ela é também um espaço no qual conhecemos outras pessoas, no qual produzimos relações e assim por diante. Pensar a escola como espaço é pensá-la para além do lugar. O espaço é o *topos*, para usar a palavra grega; ele nos dá a materialidade. Como veremos adiante, a escola pode ser pensada como instituição porque ela é um espaço, possui uma materialidade, uma arquitetura, uma forma espacial. Dizer que a escola é um espaço é também dizer que ela é o prédio escolar. Mas, não sejamos reducionistas. Ao pensar a escola como *topos*, nos abrimos também ao utópico, àquilo que não tem (ainda) lugar, àquilo que pode ser sonhado, projetado. E mais do que isso, nos abrimos também para o heterotópico,<sup>1</sup> para a existência de espaços outros em um mesmo espaço.

---

<sup>1</sup> O conceito de heterotopia foi pensado e explorado por Foucault no final da década de 1960, depois abandonado. Ele aparece em *As palavras e as coisas* (1966, 5ª edição em 1990), para pensar a linguagem como heterotopia, criação de sentidos outros; no texto *Outros espaços* (conferência feita em 1967 e só publicada em 1984, tradução de 2001); na conferência radiofônica *As heterotopias* (realizada em dezembro de 1966, só publicada em

A escola é um *tempo*. Aqui, retomamos o sentido original da palavra grega *skholé*, para pensar a escola como um tempo que se vive, não um espaço que se habita. Esta questão foi retomada contemporaneamente por Masschelein e Simons (2013), de modo a contrapor à onda neoliberal que assola a escola em todo o mundo, no antigo sentido da palavra escola, que vai na contramão da eficiência e da eficácia, enfatizando o “tempo livre”. Neste registro, a escola é para o estudante uma espécie de “suspensão”, de “colocar entre parênteses”: em casa, a criança dedica-se à família, realiza aquilo que a família deseja dela; em sociedade, quando adulto, dedicar-se-á aos afazeres sociais, ao trabalho etc. Ora, o único tempo que alguém tem para si, para dedicar-se a si mesmo, é o tempo em que passa na escola, sem atender diretamente aos anseios da família ou da sociedade. Por isso a escola é pensada como “tempo livre”, tempo do ócio, tempo de ocupar-se de si.

A escola é uma *instituição*. Por fim, talvez o sentido mais corrente para nós, aquele que identifica a escola como uma instituição. Se acompanhamos Foucault (1991) em *Vigiar e punir*, a escola é a instituição disciplinar por excelência, aquele que confina os estudantes em seu interior para transformar cada um em um indivíduo, tendo seu número na lista de chamada, seu lugar na sala, sua nota no histórico escolar. O corpo confinado no interior da instituição é aquele sobre o qual age o poder disciplinar, tornando-o dócil, modelando-o para a vida social. A passagem pela escola prepara cada um para ocupar um lugar na sociedade, em outras instituições disciplinares, como as fábricas, por exemplo. A docilização dos corpos pela instituição escolar é o mecanismo central da maquinaria capitalista, que azeita a produção e a reprodução do sistema.

---

2009); e no curso *O discurso da sexualidade*, dado por Foucault na Universidade de Vincennes em 1969 (só publicado em 2018).

A escola é tudo isso: lugar, espaço, tempo, instituição. E mais do que isso, com certeza; mas fico por aqui, visto que essa quádrupla caracterização me parece suficiente para desnaturalizar a escola, borrar as imagens dela que temos em nossa mente, nos fazendo olhar para ela de outras formas, com ao menos alguma desconfiança.

## **A instituição escolar na modernidade**

No período em que convencionou-se chamar de modernidade, a escola consolidou-se como instituição. Segundo Hilsdorf (2006) as origens deste processo estão ainda em tempos da Alta Idade Média, sendo as escolas monacais as primeiras instituições que se organizam dedicadas ao ensino. Na Baixa Idade Média, as escolas episcopais e as nascentes universidades vão consolidar esta instituição, começando a abri-la para além dos muros das instituições religiosas, o que se intensifica com o Renascimento e o aparecimento dos colégios de humanidades. A partir do século XVII, com a ascensão da burguesia, as escolas como as conhecemos vão tomando forma, constituindo-se nas instituições atravessadas pelo poder disciplinar, segundo a análise de Foucault.

Conhecemos bem a analítica foucaultiana da escola como instituição disciplinar, então não vou retomá-la aqui. Sigo por outro caminho, destacando sua característica *intervalar*. Explicando melhor: a escola é uma espécie de “intervalo” na vida de cada indivíduo, operando como um hiato entre a família e a sociedade. Duas explorações teóricas muito distintas entre si para compreendermos o aspecto intervalar da instituição escolar. Um deles é a compreensão de *skholé* resgatada por Masschelein e Simons, já indicada. Os autores a enunciam da seguinte forma:

A escola grega tornou inoperante a conexão arcaica que liga os marcadores pessoais (raça, natureza, origem etc.) à lista de ocupações correspondentes aceitáveis (trabalhar a terra, engajar-se no negócio e no comércio, estudar e praticar). É claro que, desde o início, havia diversas ocupações para restaurar conexões e privilégios, para salvaguardar hierarquias e classificações, mas o principal e, para nós, o mais importante ato que a “escola faz” diz respeito à suspensão de uma chamada ordem desigual natural. Em outras palavras, a escola fornecia *tempo livre*, isto é, tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua “posição”) não tinham direito legítimo a reivindicá-lo. Ou, dito ainda de outra forma, o que a escola fez foi estabelecer um tempo e espaço que estava, em certo sentido, separado do tempo e espaço tanto da sociedade (em grego: *polis*) quanto da família (em grego: *oikos*). Era também um tempo igualitário e, portanto, a invenção do escolar pode ser descrita como a democratização do *tempo livre* (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 26).

Vemos, então, que se trata, desde os primórdios, de uma questão política. Não é por acaso que os filósofos da educação belga recuperam em nossos dias o aspecto intervalar da escola, reivindicando-o como uma espécie de “direito” dos estudantes a não cederem aos chamados do capital, seja aqueles feitos pela família, pensando no futuro de suas crianças, seja da sociedade, pensando nas contribuições que cada um pode dar para o conjunto. O intervalo que a escola produz é, assim, tanto um espaço quanto um tempo, criando um outro espaço-tempo fora da família e da sociedade, no qual as crianças e os jovens em idade escolar podem dedicar-se ao cultivo deles mesmos. Portanto, numa sociedade marcada pela lógica capitalística da produção, hoje dominada pelo perfil neoliberal, reivindicar o “intervalo escolar” como instituição é um ato, digamos, revolucionário.

Mas trago uma outra leitura deste parêntese que a escola coloca entre a casa/família e a cidade/sociedade, que encontramos em escritos das primeiras décadas do século XX do filósofo francês Alain. Preocupado em *conhecer* a criança, o filósofo afirma que não podemos investigá-la quando está em casa, no meio familiar, pois nesta condição a criança nunca é ela mesma, mas *representa* aquilo

que sabe que os adultos querem que ela seja. Dizendo de outro modo, se queremos ver a criança como ela é, não faz sentido observá-la no meio familiar, pois ali ela não age como ela mesma, mas de acordo com a imagem que os adultos fazem dela. Segundo Alain, para conhecer a criança precisamos observá-la quando ela está junto com seus iguais, isto é, com outras crianças, pois nesta situação ela age de forma “natural”, revelando-se. Ora, onde seria possível ver essa “criança sem filtro” senão na escola?

Na instituição escolar, vemos constituir-se, diz Alain, o “povo criança” (*peuple enfant*), visto que as crianças se associam e se relacionam exclusivamente entre si, criando uma comunidade própria. Mas, poderíamos objetar, na escola a criança está também sempre sob a vigilância do adulto; Alain responde: neste lugar, as crianças são maioria, diferentemente da família; no espaço escolar, as crianças podem ser crianças, junto a outras crianças, não precisando representar para os adultos. Os adultos que habitam a escola (os professores e demais profissionais desta instituição) são uma espécie de “embaixadores” entre o povo criança e o povo adulto, ao qual as crianças de hoje virão a se juntar no futuro, quando adentrarem a esta condição.<sup>2</sup> A escola seria, pois, este espaço intervalar habitado pelo povo criança, no qual as crianças não representam ser aquilo que os adultos esperam delas, mas podem ser elas mesmas, dando vazão a seus desejos, constituindo uma visão de mundo, formando uma comunidade com seus iguais.

Um último aspecto da escola moderna que quero destacar, talvez o mais importante deles: a escola, na sociedade moderna, constitui-se como uma instituição republicana (tomando a *res publica* em seu sentido etimológico, a “coisa comum”).

---

<sup>2</sup> Ainda que a exploração original de Alain em torno da noção de “povo criança” seja instigante, tenho algumas críticas a ela e a esta ideia de que é na escola que a criança se mostra como é. Não há espaço aqui para desenvolver esta questão, de modo que remeto o leitor interessado a meu texto *Da escola à rua: passos para uma filosofia da infância* (GALLO, 2018).

Provavelmente esteja aí o traço distintivo desta instituição tal como ela se configurou na modernidade: a escola é o lugar do comum. E aqui retomo a afirmação final da citação de Masschelein e Simons reproduzida anteriormente: se o escolar implicou na democratização do tempo livre, na modernidade a instituição escola constituiu-se como espaço democrático da vivência no comum, no espaço que é de todos, que é o mesmo para todos.

A escola republicana foi uma das mais significativas invenções modernas, que garante que a criança seja “arrancada” do espaço familiar, no qual convive com pessoas, valores e ideias que são sempre os mesmos, sendo lançada em um outro espaço, diverso, múltiplo, no qual convive com todo o tipo de pessoas, das mais variadas proveniências, tendo acesso a outros valores e outras ideias, ampliando consideravelmente seu repertório, possibilitando que faça escolhas, que se constitua em sua singularidade. Por isso a escola como instituição republicana aterroriza tanto as famílias conservadoras, que não querem, em qualquer hipótese, que “suas” crianças tenham acesso a outras ideias e a outros valores, que não aqueles ensinados em casa, visto que frente a esta multiplicidade ela pode ser “desvirtuada”.<sup>3</sup>

Assim, quando falamos da escola estamos falando desta instituição moderna, a um só tempo intervalar, que possibilita aos estudantes que vivam um tempo-espaço específico no qual podem dedicar-se a eles mesmos, e republicano, no qual se convive, em um espaço-tempo comum, com o múltiplo, agindo decisivamente na formação das subjetividades singulares.

## **Escola, lugar das diferenças**

---

<sup>3</sup> Este pânico das famílias conservadoras frente ao espaço do múltiplo que é a escola republicana fez nascer projetos como o “Escola sem partido”, visando o exercício de um rígido controle pelas famílias sobre aquilo que se ensina na escola, e de “educação doméstica”, reivindicando o direito de educar seus filhos em casa, sem o nefasto acesso ao múltiplo que significa a ida à escola republicana. O que não se diz é que esse “direito” da família significa a negação do direito da criança de conhecer outros mundos.

A escola, instituição republicana, é o lugar das diferenças, do convívio com os outros, do exercício da alteridade. O “público” da escola é exatamente este espaço comum (o mesmo espaço) partilhado pelos diferentes; aí reside seu traço principal. Na escola, espaço comum, os corpos se abrem às misturas com os outros, provocando as transformações que proporcionam o aprender. Michel Serres, filósofo francês que faleceu em 2019, afirmou que o aprender consiste em “mestiçagens”, misturas com os outros.

Assim como o corpo assimila e retém as diversas diferenças vividas durante as viagens e volta para casa mestiçado de novos gestos e de novos costumes, fundidos nas suas atitudes e funções a ponto de fazê-lo acreditar que nada mudou para ele, também o milagre laico da tolerância, da neutralidade indulgente, acolhe, na paz, todas as aprendizagens, para delas fazer brotar a liberdade de invenção e, portanto, de pensamento. (SERRES, 1993, p. 16)

As transformações acontecem, pois, no corpo. É aí que tudo se processa. Se na escola como instituição disciplinar os corpos são docilizados, como mostrou Foucault, eles também são mestiçados, tornam-se outros. É a “tolerância laica” que se aprende na escola pelo convívio físico com os diferentes que torna possível a liberdade de pensamento. Sem expor-se ao outro, sem correr o risco de perder-se no múltiplo, não há educação possível.

Partir. Sair. Deixar-se um dia seduzir. Tornar-se vários, desbravar o exterior, bifurcar em algum lugar. Eis as três primeiras estranhezas, as três variedades de alteridade, os três primeiros modos de expor. Porque não há aprendizado sem exposição, às vezes perigosa, ao outro. Nunca mais saberei quem sou, onde estou, de onde venho, aonde vou, por onde passar. Eu me exponho ao outro, às estranhezas (SERRES, 1993, p. 15).

Com Serres, afirmamos, pois, a escola como lugar das diferenças, como espaço-tempo de convívio e exposição ao outro,

que torna possível o aprender e a singularização de cada um, exercitando a liberdade de pensar e de criar.

No Brasil das últimas três décadas, a educação republicana foi pensada sob dois signos: o da cidadania e o da inclusão. Essas duas palavras – melhor dizer: dois conceitos, reconhecendo sua potência filosófica – são as chaves de toda a política educativa que se produziu desde os anos 1990, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e tudo o que se produziu após ela. Como compreender este processo? Na esteira de Michel Foucault, defendo que se constituiu no Brasil, após o final da ditadura civil-militar, em 1985, uma maquinaria específica de governo que operou no processo de redemocratização da sociedade brasileira; por essa razão, denomino essa maquinaria como “governamentalidade democrática”<sup>4</sup>.

De forma breve, posto que não seria possível aprofundar o tema aqui, entendo essa prática de governo como uma forma de conduzir as condutas dos indivíduos, pressupondo sua liberdade (Foucault, 2008). A governamentalidade implica também na constituição subjetiva: somos subjetivados de determinados modos, para que possamos ser governados. Na maquinaria que se instalou no Brasil, a lógica era a de construir uma sociedade democrática de direitos, na qual a base política seriam os cidadãos; como vivemos duas décadas e meia sob uma ditadura, sem direitos políticos plenos, era fundamental educar os brasileiros como cidadãos, prepará-los para o efetivo exercício da cidadania, da participação na vida política da nação, bem como de seus espaços de atuação (bairro, cidade, escola, demais instituições). A produção de políticas públicas no campo da educação centradas na afirmação da cidadania esteve, então, atrelada a esta maquinaria de governo

---

<sup>4</sup> Dentre vários artigos que escrevi explorando a ferramenta da governamentalidade democrática para analisar as políticas públicas em educação no Brasil, cito os dois primeiros: em GALLO, 2012 analiso o ensino de filosofia na educação média brasileira e em GALLO, 2015 trato da política para educação infantil.

muito mais ampla e é neste contexto que podemos compreendê-la e avaliar seus efeitos. Em uma governamentalidade democrática, somos subjetivados como cidadãos, de modo a sermos governados democraticamente.

Em um tal contexto, articulou-se também a lógica da inclusão, visto que só podem ser governados democraticamente aqueles que estão na condição de cidadãos; fora da cidadania, não há governo possível. A lógica da inclusão, pois, é também uma lógica de governo, como se afirmássemos: “incluir para governar”. Eis os elementos para compreendermos o estabelecimento de uma escola republicana no Brasil contemporâneo. É necessário afirmar que a escola é para todos (inclusão); que é uma mesma escola para todos (escola republicana, lugar do comum).

Neste registro, afirmou-se a diferença, na forma da diversidade, como podemos ver, por exemplo, no documento produzido pelo Ministério da Educação em 2013, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão*.<sup>5</sup> Penso, pois, que podemos dizer que sim, nestas últimas três décadas, sob a lógica da inclusão, a escola tem sido afirmada no Brasil como lugar das diferenças, mas sob o preço de um “governo das diferenças”. Em outras palavras, as diferenças são incluídas para poderem ser governadas; caso contrário, estariam fora da esfera do governo.

Isto nos impõe uma questão: na escola do “governo democrático das diferenças”, reconhecidas como princípio da cidadania, afirmamos, de fato, as diferenças?

## **A escola e as diferenças ingovernáveis**

Para responder a esta questão, precisamos nos interrogar em torno do que entendemos por diferença e para isto o auxílio de

---

<sup>5</sup> Ao leitor interessado, informo que analiso este documento sob a ótica da governamentalidade democrática em GALLO, 2017.

um filósofo que pensou conceitualmente a diferença é fundamental. Em *Diferença e repetição*, Gilles Deleuze fez uma severa crítica à tradição filosófica ocidental, afirmando que a diferença foi sempre pensada em relação ao mesmo, ao idêntico. Isto porque ele considera que o pensamento de Platão é a matriz do pensamento ocidental e o filósofo grego da antiguidade pensou o mundo tal como o conhecemos como uma cópia daquilo que ele denominou “mundo das ideias”. As ideias são perfeitas, eternas e imutáveis; tudo o que há no mundo que acessamos pelos sentidos é cópia de uma ideia, mas por ser cópia, é imperfeita e difere da ideia original. Percebe-se então desde já: a diferença está nas cópias, sendo, pois, uma expressão da imperfeição. Outro aspecto da matriz platônica é o de identificar o pensamento como uma *representação* da realidade. Vejamos o seguinte trecho:

A representação deixa escapar o mundo afirmado da diferença. A representação tem apenas um centro, uma perspectiva única e fugidia e, portanto, uma falsa produtividade; mediatiza tudo, mas não mobiliza nem move nada. O movimento implica, por sua vez, uma pluralidade de centros, uma superposição de perspectivas, uma imbricação de pontos de vista, uma coexistência de momentos que deformam essencialmente a representação: já um quadro ou uma escultura são “deformadores” que nos forçam a fazer o movimento, isto é, a combinar uma visão rasante e uma visão mergulhante, ou a subir e a descer no espaço na medida em que se avança (DELEUZE, 2000, p. 121-122).

Deleuze se insurge contra essa visão da representação, pois para ele o pensamento é *criação*, é produção de algo novo. Perceba a analogia que ele faz com a arte, ao referir-se a um quadro ou a uma escultura: a obra de arte não é uma representação fidedigna do real, ao contrário, é uma espécie de “deformação”, pois cria algo novo. O mesmo se passa com o pensamento que, para ele, não é representação, mas criação. O pensamento *cria* diferença e as diferenças fazem proliferar o pensamento.

E não é certo que seja apenas o sono da Razão a engendrar monstros. Também a vigília, a insônia do pensamento, os engendra, pois o pensamento é este momento em que a determinação se faz una à força de manter uma relação unilateral e precisa com o indeterminado. O pensamento “faz” a diferença, mas a diferença é o monstro [...] Arrancar a diferença de seu estado de maldição parece ser, pois, a tarefa da filosofia da diferença (DELEUZE, 2000, p. 82-83).

Quando pensamos no contexto da matriz platônica, a diferença é monstruosa porque é o afastamento da ideia original, eterna e verdadeira. Por essa razão, Deleuze propõe, na contramão da tradição filosófica ocidental, uma “filosofia da diferença”, que pense o pensamento como diferença, como criação de diferença. Nesta filosofia, a diferença será pensada em si mesma e por si mesma, não em relação a uma identidade da qual ela difere, como se faz desde Platão e de Aristóteles.<sup>6</sup>

Após essa breve e superficial passagem pela filosofia da diferença de Deleuze, podemos afirmar que, na escola republicana da inclusão, perdemos as diferenças pois elas são afirmadas sob a égide da cidadania, que é o centro identitário ao redor do qual gravitam. Neste contexto, nossas políticas educativas afirmam a diversidade: o diverso é aquilo que difere em relação ao mesmo; por exemplo: pode-se dizer que os seres humanos são diversos, mas há um “núcleo central” no humano que nos faz sermos todos iguais, embora diversos. Se pensamos com Deleuze, essa afirmação da diversidade significa “perder” a diferença. Dizendo de outro modo, quanto mais afirmamos a diferença (como diversidade), mais afirmamos a universalidade, o mesmo e, assim, perdemos a diferença.

Nesta escola republicana brasileira de final do século XX e começo do século XXI, produzimos, como vimos, o “governo das

---

<sup>6</sup> Na continuidade do pensamento de Platão, Aristóteles introduziu a lógica formal, que define as regras do pensamento correto. Um dos princípios centrais da lógica formal é o “princípio de identidade”, que afirma que uma coisa é sempre idêntica a si mesma e diferente de seu contrário. É através deste princípio que a tradição filosófica pensa a diferença: sempre em relação a uma identidade. Por isso, afirma Deleuze, esse pensamento “perde” a diferença, por ser incapaz de pensá-la por ela mesma.

diferenças” através de sua inclusão; as diferenças, porém, são ingovernáveis, monstruosas para a lógica identitária. A escola só pode ser o lugar da diferença, de fato, quando ela é afirmada em si mesma e por si mesma, alheia a qualquer princípio identitário. Mas, aí, as diferenças escapam ao governo, mesmo que seja um governo democrático das diferenças.

As políticas educativas produzidas no contexto de uma governamentalidade democrática pensaram e produziram a escola girando em torno de apenas *um centro*, aquele da afirmação da cidadania. A escola republicana foi pensada e praticada como *uma* escola, a *mesma* escola, por todo o país. Nesta escola do *mesmo*, as diferenças deveriam ser acolhidas e governadas. O que Gilles Deleuze nos incita a pensar, com sua filosofia da diferença, é a escola em uma perspectiva sem centro ou multicêntrica, a escola como um espaço múltiplo, que não pode ser reduzida à unidade. Não, pensando assim a escola, não perdemos o *comum* da escola republicana; ao contrário, pensamos o comum como resultante do múltiplo, não o comum como o idêntico, o mesmo. O comum da escola republicana não é um universal que compreende o múltiplo; ele é, nada mais nada menos, do que a reunião das multiplicidades - que se junta, se articula, produz projetos comuns -, que possui múltiplos centros e que se rearticulam a cada momento, se desfazendo e se refazendo.

Esta escola está aí, sempre esteve aí, quer a vejamos ou não. Mas sempre foi recoberta, decalcando-se sobre ela modelos orientativos (hoje, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular). As diferenças estão na escola, sempre estiveram. Sempre resistiram ao governo, traçando linhas de fuga, escapando. Por mais que as gestões, os currículos, as políticas educativas procurem unificar e pacificar a escola, as diferenças monstruosas produzem o movimento, fazendo desandar estes projetos.

É preciso “descobrir” essa escola, reconciliarmo-nos com ela, experimentar suas múltiplas potências de alteridade para, com ela, nos transformarmos. Mestiçar escolas.

## Referências

ALAIN. É. A. Chartier (Alain). **Considerações sobre a educação seguidas de Pedagogia Infantil**. São Paulo: É Realizações, 2012.

BRASIL. Lei nº 9394/96 - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 05 mar. 2022.

CASTELLO, Luís A.; MÁRSICO, Claudia T. **Oculto nas palavras – dicionário etimológico para ensinar e aprender**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CRAVEIRO, C.B.A.; MEDEIROS, S. (org.). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão**. Brasília: CNE/MEC/SECADI, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir – história da violência nas prisões**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

FOUCAULT, Michel. **Outros espaços**. In: *Ditos e Escritos III – Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Le corps utopique, les hétérotopies**. Paris: Lignes, 2009 [trad. bras.: *O corpo utópico, as heterotopias*. São Paulo: n-1, 2013].

FOUCAULT, Michel. **La sexualité suivi de Le discours de la sexualité.** Paris: EHESS/Gallimard/Seuil, 2018 [trad. bras.: *Sobre a sexualidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

GALLO, Sílvio. **Governamentalidade democrática e ensino de filosofia no Brasil contemporâneo.** *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), v.42, 2012, p. 48-64.

GALLO, Sílvio. **“O pequeno cidadão”:** sobre a condução da infância em uma governamentalidade democrática. In: RESENDE, Haroldo (org.): *Michel Foucault – o governo da infância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 329-343.

GALLO, Sílvio. **Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil.** *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 31, n. 63, p. 1497-1523, set./dez. 2017.

GALLO, Sílvio. **Da escola à rua: passos para uma filosofia da infância.** In: RODRIGUES, Alexsandro (org.). *Crianças em dissidências – narrativas desobedientes da infância*. Salvador: Devires, 2018, p. 200-216.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **O aparecimento da escola moderna – uma história ilustrada.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola – uma questão pública.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SERRES, Michel. **Filosofia mestiça.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

# **Das políticas aos dispositivos de inclusão: a potência das heterotopias e o horizonte do comum para as suas diferenças – um outro paradigma?**

**Pedro Angelo Pagni**

Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília) e CNPq

Há certo incômodo com o teor acrítico de uma literatura que postula a inclusão social como tábua de salvação para as desigualdades socioeconômicas e o tratamento não diferenciado da razão governamental estatal aos corpos ditos desviantes, como se fosse possível compensá-los e corrigi-los em direção a uma sociedade igualitária e a um corpo social governado (bio)politicamente. Ao adotar a perspectiva acerca da biopolítica de Michel Foucault (2007, 2008) postulei em outra ocasião (PAGNI, 2019) que as políticas de inclusão emergem com a configuração do neoliberalismo, distribuindo esse governo pelas *diferenças* para não somente ajustá-los às normas e à aspiração desses sujeitos a fazerem parte dessa população regulada juridicamente, como também para integrá-los a uma racionalidade econômica, ao imperativo do empreendimento de si e à lógica de sua realização no consumo, que abrange a todos. Para ser mais preciso, é necessário reconhecer que as políticas inclusivas nascem de uma remodelação das políticas sociais emergentes com o *Welfare State*, mediante a crítica feita pelos teóricos do neoliberalismo com seus altos custos para quem almejava um Estado mínimo, proporcionando, por um lado, o atendimento de demandas formais de setores minoritários da população e, por outro, a exigência a certa regulação da vida a partir dos cânones

econômicos do mercado. Especialmente, em um país como o Brasil em que a experiências social-democrática foi tardia e sob plena globalização das políticas econômicas neoliberais – com os governos FHC, Lula e Dilma –, se viu no atendimento de demandas que extrapolaram a relações trabalhistas na razão governamental estatal e que foram igualmente sufocadas durante a Ditadura Civil Militar uma possibilidade de abertura também nesse campo, ampliando as nossas expectativas com a democracia.

Talvez, essa expectativa tenha sido o sentimento de parte da literatura que viu nas políticas inclusivas essa possibilidade de tornar mais ampla a vida democrática – para ser justo com ela. O que essa literatura e as pesquisas que a sustentam não contavam era que, como sugere Grégoire Chamayou (2020), na governamentalização estatal neoliberal as políticas sociais podem ser toleradas desde que não atrapalhem o mercado, tampouco não tornem ilimitadas a democracia, isto é, demandando maior participação na esfera pública e mediante a ação política de uma população que até então fora excluída dos processos decisórios. Afinal, no presente, esse excesso de democracia segundo as teorias liberais autoritárias colocaria em risco tanto a razão gerencial do Estado quanto a da vida empreendedora, especialmente, do *status quo* que a sustenta, mediante essa força ingovernável. Nesse caso, segundo o autor, não haveria contradição em usar a força por parte dessa governamentalização estatal ainda chamada liberal, uma vez que seria explícita a sua tarefa de assegurar o único lugar onde a liberdade é admitida sem restrições – o mercado. Essa é a razão pela qual a democracia não poderia ser ilimitada, afinal, não seria na esfera pública em que essa liberdade se deveria se manifestar, mas na micropolítica privada, na esfera da vida individual e do consumo, propriamente dito.

Essa foi uma das razões pelas quais se tenha observado em nosso país, de 2016 para cá, uma série de refluxos em relação às poucas conquistas jurídicas no âmbito das políticas inclusivas, dos

direitos humanos e das políticas sociais, sem contar a emergência de uma série de ataques aos setores da população considerados minoritários ou em que as diferenças inscritas em seus corpos supostamente representariam alguma ameaça a essa micropolítica privatista e limitação da democracia em nome de um *status quo* - seguramente, de uma razão gerencial e de uma política econômica global, que não discutiremos aqui. Diante desse deslocamento que se observa não somente em relação aos aspectos macro, como também micropolíticos que produzem os movimentos desenvolvido por aqueles setores ou corpos parece que analisá-la sob a ótica da razão governamental estatal ou das políticas sociais públicas ou, ainda, dos direitos jurídicos, embora necessária, não seja mais suficiente. Isso porque, como argumento a seguir, se centram excessivamente nas políticas estatais – ignorando os dispositivos de poder e de subjetivação que a compreendem –, se fundamentam em utopias universais – deixando de lado as utopias locais e, principalmente, as diferenças que as produzem – e, por fim, continuam adotando um paradigma biopolítico, muito próximo a imunização – abrindo mão dos contrapontos de seu viés comunitário. Por essa razão, gostaria de propor três desafios para os professores, para pesquisas acadêmicas e para os demais atores que discutem a inclusão educacional e a experienciam, com vistas a compreendê-la em sua complexidade política e em seus jogos de poder, e não em seu sentido estrito. O primeiro desafio se refere à proposta de compreender a inclusão como um dispositivo de poder e de subjetivação, no sentido em que foi interpretado por Foucault (1990) e retratado por Deleuze (1988; 1990), na configuração do biopoder no neoliberalismo. O segundo desafio consiste em visibilizar esses movimentos expressivos das diferenças significadas por esses corpos aos quais poderiam ser chamados de heterotópicos, se seguirmos as pistas desses filósofos franceses. O terceiro desafio é o de criticar o paradigma imunitário no qual se apoiou a inclusão educacional como dispositivo de poder e de

subjetivação, seguindo as indicações de Roberto Esposito (2010), para elucidar uma dimensão comunitária em sua genealogia que confrontaria essa sua configuração do tempo presente, onde incluir é sempre definir alguém que fique de fora para que os demais ocupem seu lugar no centro da biopolítica, minimizando a sua fratura. São esses três desafios que gostaria de começar a desenvolver neste capítulo.

## **Inclusão como dispositivo de poder**

Do ponto de vista estrutural, de acordo com Foucault, o dispositivo pode ser usado, em primeiro lugar, para “demarcar um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas” (1990, p. 244). O dispositivo se apresenta como uma rede que articula todos esses elementos, englobando tanto o dito quanto o não dito. Em segundo lugar a natureza da relação entre esses elementos heterogêneos permitiria “justificar e mascarar uma prática que permanece muda”, funcionando como sua reinterpretação e dando acesso a um “novo campo de racionalidade”, constituindo-se como um jogo que implica “mudanças de posição, modificações de funções” (ibidem), enfim, lances que alteram ou reafirmam a sua configuração e regras. Em terceiro lugar, como esse jogo ocorre em determinado momento histórico, ele responde a uma urgência e, ao mesmo tempo, os lances possuem um sentido estratégico e funciona como “matriz do dispositivo” na medida em que ocupam posições nos jogos de poder e, poder-se-ia dizer, de uma governamentalidade da população, tecida por lutas complexas. Essas lutas se desenvolvem em movimentos vetorialmente descendentes, ascendentes e transversos, com vistas a controlar ou dominar o que escapa às suas regulamentações, normalizações ou, mesmo, significações.

Ainda de acordo com Foucault (1990, p. 245), em sua gênese, os dispositivos atuam segundo o seu “objetivo estratégico”, compreendendo um “processo de sobredeterminação funcional”, na medida em que seus efeitos (positivos ou negativos) se relacionam com elementos heterogêneos e dispersos, que ressoam um nos outros, por um lado, contradizendo-os e exigindo sua rearticulação para que funcione. Justamente por isso, os dispositivos estão, por outro lado, em ‘perpétuo “preenchimento estratégico”’(ibidem). Tal como ocorre em sua análise do dispositivo prisional que, diante de uma reação negativa e involuntária dos prisioneiros no século XIX, a prisão assume outro objetivo estratégico com finalidades políticas e econômicas diversas. Nesse sentido, genealogicamente, supõe-se que os dispositivos se constituem como uma forma de “manipulação de forças”, de maneira racional e organizada, continua ele, “seja para desenvolvê-las em determinada direção, seja para bloqueá-las, seja para estabilizá-las, utilizá-las, etc.” (FOUCAULT, 1990, p. 246). Inscrevem-se dessa forma nos jogos de poder, associando-o aos saberes que os sustentam e os quais apoiam.

Levar em conta esses jogos me parece importante porque a inclusão não se materializa somente nos documentos oficiais analisados com frequência pela literatura, nem em práticas pedagógicas que se dizem inclusivas ao se apoiar em tecnologias e saberes e exercer formas de poderes corretivos, compensatórios que visam normalizar os corpos desviantes, regular a vida dos setores da população que até então estavam à margem das instituições sociais. Ao reportar-se a esses saberes e poderes, há movimentos que escapam desse desvio e marginalização atribuídos e dos delineamentos governamentais dessas instituições, empreendidos por esses corpos singulares e setores da população como formas de resistência tanto aqueles quanto a essas, muitas vezes, modificando ou colocando em xeque sua articulação e seu funcionamento em rede para naturalizar as formas de dominação

em curso, suas estratégias e táticas. Nesse sentido, mais do que uma analítica do poder, uma genealogia dos dispositivos seria importante para compreender os jogos de força e, particularmente, diagramar as resistências que daí emergem nas lutas em prol de inclusão.

Foucault (1990, p. 248) considera que “o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado”, não passível de ser analisado por uma teoria qualquer, mas de ser analisado como “um feixe aberto” que nos desafia a adotar alguns princípios para que analisemos suas relações, mapeando os seus movimentos ascendentes da esfera singular do corpo em que as forças emergem ao corpo social representado pelo Estado, passando pelas instituições, e vice-versa, dos sistemas de coerções jurídicas estatais até a vida individual, passando pelas artes liberais que as governam, assim como os movimentos vetorialmente transversais, em torno dos quais emergem lutas que atravessam.

Para falarmos dessas lutas não poderíamos somente nos reportarmos a articulação dos poderes que exerce por meio de saberes especializados e das disputas em torno de qual área ou campo exerceria o papel de regular a inclusão, como ocorre na área de Educação com predominância do campo da Educação Especial. Tampouco designá-la como um terreno da filosofia da educação em função dos conceitos que mobiliza, provenientes seja das filosofias do reconhecimento, seja das filosofias das diferenças, para analisar a inclusão. É preciso analisar esse terreno à luz dos corpos chamados desviantes, suas heterotopias e os campos de visibilidade criadas por elas, mediante o esforço de múltiplos campos dos saberes, assim como a experiência que acumularam nas suas formas de vida comuns e nas comunidades, em torno das quais se arregimentam essas lutas para exprimir suas diferenças, os modos de existências que as congregam. Afinal, mesmo marginalmente ao governo biopolítico da população, esses corpos

e modos de vida comum se insurgem contra ele com tecnologias, saberes e subjetivação outras.

## **O corpo heterotópico, a presença do (in)comum e a inspiração da heterotopologia**

As heterotopias são expressas pelos “indivíduos cujo comportamento é desviante relativamente à média ou à norma exigida” em uma dada sociedade (FOUCAULT, 2019, p. 22). Historicamente, todas as sociedades tiveram que se relacionar com esse indivíduo e sua diferença expressa na superfície de seu corpo. Algumas delas, concedendo a eles um lugar sagrado como as sociedades primitivas e a seu corpo um móvel catalisador de mudanças; outras, como a nossa, destinando-os a ocupar um lugar específico, de reclusão, de isolamento, ou, mesmo de inclusão, uma vez que a sua corporeidade diferenciada seria vista como um sinal de ameaça, de perigo, a ser vigiado, punido e controlado para proteger aos demais.

O corpo heterotópico desse indivíduo é signo de forças ingovernáveis que, olhado retrospectivamente, paradoxalmente, tanto ameaçam a normalidade utopicamente construída pela biopolítica da população, quanto se tornam produtoras de utopias locais, que a essa última resistem, escapando a sua governamentalidade e expressa nas diferenças que encarnam. Sejam aquelas diferenças encarnadas por esses indivíduos pelos efeitos dos acidentes como no caso das deficiências, pela condição étnico-racial, de gênero e de sexualidade ou, mesmo, produzidas ontologicamente pela sociedade, como relativas à vulnerabilidade e à violência social, parental, dentre outras, todas elas, produzem heterotopias que perturbam a utopia de uma razão governamental planejada, ao mesmo tempo que produzem utopias locais, comunitárias, que por vezes são transversais e atuam em redes. Por sua vez, essas utopias locais decorrem da singularidade desse

corpo estar habitada de outros corpos, construído em relação a eles e com o mundo<sup>1</sup>, buscando corporificar-se em tempos e espaços circunscritos, por onde transita, mostrar-se ao que veio a essa mesma comunidade em que se movimenta, ao mesmo tempo em que catalisam esses devires decorrentes dessas forças aqui denominadas de ingovernáveis. São esses devires produzidos por essas diferenças e por esses corpos heterotópicos que seriam objetos de uma ciência chamada heterotopologia, com a qual sonhou Michel Foucault (2019).

Segundo ele, a heterotopologia é uma ciência que “estuda espaços outros” ou “heterotopias” (p. 21). Essa ciência mapearia não as utopias que possuem um lugar de emergência no espaço e no tempo, mas os *contraespaços* das heterotopias que escapam a essas categorias universais, se prefigurando contrariamente a elas que se encontram predeterminadas na nossa percepção. Ao combater essa prefiguração e imaginar, dentre todos esses lugares que se distinguem uns dos outros, “os lugares que são *absolutamente* diferentes: lugares que se opõem a todos os outros, destinados, de certo modo, a apagá-los, neutralizá-los ou purificá-los” (FOUCAULT, 2019, P. 21), a heterotopologia encontra esses *contraespaços*, ao mesmo tempo em que transforma o regime perceptivo-espacial, contrariando não só com o que predetermina racionalmente essa percepção, como também criando esquematismos novos. Tais esquematismos visam embaralhar, ao invés de harmonizar as faculdades do entendimento, criando

---

<sup>1</sup> Diz Foucault: “Meu corpo está, de fato, sempre em outro lugar, ligado a todos os outros lugares do mundo e, na verdade, está em outro lugar que não o mundo. Pois, é em torno dele que as coisas estão dispostas, é em relação a ele - e em relação a ele como em relação a um soberano - que há um acima, um abaixo, uma direita, uma esquerda, um diante, um atrás, um próximo, um longínquo. O corpo é o ponto zero do mundo, lá onde os caminhos e os espaços se cruzam, o corpo está em parte alguma: ele está no coração do mundo, este pequeno fulcro utópico, a partir do qual eu sonho, falo, avanço, imagino, percebo as coisas em seu lugar e também as nego pelo poder indefinido das utopias que imagino. Meu corpo é como a Cidade do Sol, não tem lugar, mas é dele que saem e se irradiam todos os lugares possíveis, reais ou utópicos.” (2019, p. 14)

utopias locais, muitas vezes em dissonância com as definidas pelas categorias universais da razão. Nessas utopias situadas – que, por vezes, servem para sitiar aquela memória encarnada, escondê-la ou corrigi-la – se vislumbra, ao recobrar esses traços mnêmicos, certos exercícios da expressividade imaginativa, essas outras formas de razão se exprimem na relação com um espaço local, vendo-se aí a emergência heterotópica que, segundo o sonho foucaultiano, seria o objeto da ciência denominada heterotopologia.

É como se essa ciência tivesse que mapear para o *logos* da sociedade adulta os signos da *phoné* próprios da infância, que repercute a partir do balbuciar de uma fala bastante crivada pela potência corpórea e por um esquematismo da imaginação não educado/doutrinado/determinado, ao mesmo tempo em que entabula uma comunicação (sem comunicação linguística, talvez somente expressiva) com esse corpo e esquemas. Há esse desafio para essa ciência, que não operaria somente com as fixações daquela sociedade adulta (linguagem, valores, etc.) nem com o capricho infantil (instintos, desejos), mas entre eles, mobilizando a obscura infância daquela sociedade e certa comunidade vindoura apontada pelo não lugar - ou, para citar Deleuze (1997), os devires do *povo que falta* –, pelas heterotopias desta última, dando visibilidade aos *contraespaços* que faz questão de regular racional, linguística e politicamente.

Nesse sentido, essa ciência se ocuparia das diferentes utopias locais ou heterotopias, que retratariam o múltiplo produzido por esses corpos que se movimentam em espaços restritos, o modo como ocupam e o habitam, fora de uma unidade racional prévia, onde o caminho da percepção aos juízos da razão estariam dados *a priori*. Para essa ciência com ares de arte seus objetos seriam as vidas singulares e os devires que circulam por corpos heterotópicos que ocupam esses *contraespaços*, as heterocronias que produzem ao ritmo institucional e as dissonâncias que encetam

nas comunidades locais, embaralhando os dispositivos de poder e, sobretudo, interpelando-os.

Esses são alguns dos rudimentos das artes heterotopológicas que nos auxiliariam tanto a distanciarmo-nos um pouco mais do registro biológico, normativo e regulamentador próprio dos saberes científicos que procuram apreender os corpos heterotópicos por meio de utopias universais, quanto a nos afastar de seu espírito colonizador para nos entregarmos ao que nos atrai [por ser familiar] aos saberes, às tecnologias e aos poderes insurgentes produzidos por eles, como um outro que também somos nós e que gera um vínculo estritamente afetivo: sem que nos percamos nesse outro como no ato amoroso<sup>2</sup> e alinhemos em um lugar comum. A esse paradigma, que subverte a visão corrente da ciência, a heterotopia poderia até esboçar, mas não determinar, até porque emerge da localidade e do modo como as vidas aí viventes se aglutinam para dar forma a um corpo social disforme, ao se colocar ao lado dos corpos heterotópicos, em compreendê-los em sua singularidade e em suas diferenças comuns, tentando traduzir o que falta a esse povo. Não se trata aqui somente de uma *epoché* (suspensão dos juízos) para que a percepção determinada pelas categorias de espaço e tempo se perfaça evidenciando o fenômeno e isentando o pesquisador de sua aparição, mas de uma dessubjetivação necessária para fazer com que a percepção de espaço e tempo, no contraespaço de sua indeterminação, engripem

---

<sup>2</sup> Foucault descreve o ato amoroso ou o paradigma de certa comunhão do seguinte modo: “Seria talvez necessário dizer também que fazer amor é sentir o corpo refluir sobre si. É existir, enfim, fora de toda utopia, com toda densidade, entre as mãos do outro. Sob os dedos do outro que nos percorrem, todas as partes invisíveis de nosso corpo põem-se a existir, contra os lábios do outro os nossos se tornam sensíveis, diante de seus olhos semicerrados, nosso rosto adquire uma certeza, existe um olhar, enfim, para ver nossas pálpebras fechadas. O amor, também ele, como o espelho e como a morte, sereniza a utopia de nosso corpo, silencia-a, acalma-a, fecha-a como se numa caixa, tranca-a e a sela. É por isso que ele é parente tão próximo da ilusão do espelho e da ameaça da morte; e se, apesar dessas duas figuras perigosas que o cercam, amamos tanto fazer amor, é porque no amor o corpo está aqui” (2019, p. 19).

as categorias que o fazem operar racionalmente pelas regras e por juízos, abrindo-se para acolher o recebido com toda a perturbação que traz para si, justamente em função de sua diferença. Nesse sentido é o acontecimento dessa perturbação do pesquisador que se apresenta, obrigando-o a, de um lado, reconhecer essa diferença resultante de sua heterotopia e, de outro, tentar fabular-la para passar para o outro lado, ainda que depois retornar a outro lugar que não mais pode ser chamado de seu.

Penso que se, por meio desse trabalho heterotopológico, é possível tal relação de familiaridade, ela é imprescindível para colaborar na enunciação da diferença em que esses corpos heterotópicos se inscrevem, livrando-as da sua condição de desvio da norma. Com isso, parece ser possível colocá-las em circulação na cena pública, institucional ou não, como uma potência capaz de, muitas vezes, confrontar os poderes produzidos pelos saberes especializados, compondo-os em outras ocasiões e recriando a ambos sempre, num devir infinito, parece ser uma tarefa genealógica da análise desses dispositivos de inclusão. Quem sabe, tal genealogia não colabore para diagramar outros lances no jogo de força atual, com regras distintas e mais permeáveis a esses corpos e setores da população, admitindo seu protagonismo como ator ou maior circulação nas posições, tornando ilimitada a democracia, mesmo ante seu refluxo atual.

Dessa perspectiva, também, as políticas estatais de inclusão seriam impensáveis sem a participação de seus destinatários, dos direitos conquistados na luta e elaborados por aqueles que conquistaram, até com o apoio de especialistas e de saberes especializados como armas desse embate, mas não com o protagonismo desses últimos, salvo se deles também participarem como atores, senão somente como elementos. No caso das políticas inclusivas atuais, em que os especialistas e esses saberes ocuparam o protagonismo se propondo a dizer o que seria melhor para a vida vivida por esses corpos e setores da população

marginalizados, é preciso discutir que efeitos de poder tiveram na medida em que tiveram o acesso a determinadas instituições, assim como quais são as barreiras encontradas para sua permanência, quais saberes criaram diante daqueles efeitos e dessas dificuldades para se contrapor aos poderes em circulação e de que forma esses últimos se arrefeceram, também se alterando, ou seja, como estrategicamente atuaram.

### **A inclusão como uma transição do paradigma imunitário para o comunitário**

Mais do que se propor algum especialista que vê esses movimentos à distância, é necessário que esteja em meio a eles. E, tanto essa atitude, quanto aqueles questionamentos, são mais do que necessários, urgentes e imprescindíveis para alimentar as lutas micropolíticas nessas instituições e expandi-las para outras, alterando esses dispositivos de inclusão, dando a eles um olhar mais agudo sob a ótica dos acontecimentos produzidos com as resistências a sua configuração atual. Assim, por um lado, tais dispositivos parecem ter adensado uma racionalidade gerencial e auxiliado a formar processos de subjetivação em que, diferentemente desse escape da governamentalidade neoliberal, reafirmam-na, tornando o sujeito ainda mais cativo do *homo economicus*. Por outro, eles também têm como efeitos resistências que podem ser codificadas por meio de certo caminho heterotopológico, vislumbrado por aqueles que atuam nesse terreno no sentido de traduzi-las, quando possível, tanto quanto pelos atores aos quais se destinam suas práticas, com vistas a subjetiva-los.

Essa tensão da inclusão não somente como um dispositivo de poder, como também como um dispositivo de subjetivação em que visa a captura por uma racionalidade econômica e de ajuste do sujeito à sua normatividade ou o seu escape dessa forma de governo, libera seu prazer e investe-o na criação de modos outros de existência em que as forças ingovernáveis dos corpos

heterotópicos ganham forma e se exprimem. Esse é o duplo sentido vetorial do devir que se move nos processos de subjetivação, povoado de múltiplas diferenças de raça, de gênero, de orientação sexual, de deficiência, de condição socioeconômica, que tornam ainda mais complexa a compreensão desses dispositivos de inclusão que, em geral, passa governar a cada uma dessas diferenças, as distribui e as individualiza fazendo do corpo utópico um registro particular de uma delas, um lugar de identidade e de governo da população.

Se considerarmos com Foucault (1988) que o poder se torna objeto do desejo e, por sua vez, que este o captura exprime em certa descrição do dispositivo de sexualidade, poder-se-ia dizer que tal dispositivo atravessa as formas de dominação, colocando-se nos jogos e lutas aos quais adentra, como uma forma de cercar a economia do prazer que o afronta e que gere sua força ingovernável. Por meio de outro, tanto da norma que o faz circular num corpo orgânico e se enquadrar a uma mecânica instintual, subjugando o sujeito a obedecer, o submetendo à coação institucional e à normalização, quanto da regulação como corpo social e como população cujo desvio padrão é a medida para que quem dele escape se sinta fora e à margem, esse dispositivo funciona como uma força centrípeta nos processos de subjetivação que o empurra para dentro da biopolítica e se articulam a práticas de inclusão que pouco-a-pouco se formam subjetivamente e concorrem para processos de individuação cada vez mais severos ou, mesmo, totalitários. A questão que se apresenta aqui é a de que em grande medida esse processo mais recente em que a inclusão se tornou um dispositivo de subjetivação se deve ao fato de que ela foi concebida, desde a sua proveniência, sob o crivo do que Roberto Esposito (2010) denominou de paradigma imunitário, em contraponto ao paradigma comunitário. Tentar sair desse paradigma e de sua problematização por meio de um paradigma comunitário para inclusão é o terceiro desafio que gostaria de propor aqui.

O filósofo italiano argumenta que o problema da noção foucaultiana de biopolítica confunde *bíos* e *nomos* ao ponto de tornar indiferenciado o uso dessa expressão com o de biopoder. Afirma que justamente por centrar-se demais no poder, ela acaba deixando escapar uma discussão essencial sobre a vida política, antes do que a política da vida, afirmando que, diante desses limites, a biopolítica demandaria “um novo horizonte de sentido, diferente chave interpretativa capaz de juntar as suas duas polaridades [bíos e nomos] num nexa ao mesmo tempo mais estreito e mais complexo”. (ESPOSITO, 2010, p. 71). Com vistas a responder a essa demanda e a oferecer uma outra chave interpretativa para esse horizonte, ainda que possamos considerar discutível essa interpretação da noção foucaultiana, ele apresenta um paradigma denominado de imunitário.

Para Esposito (2010), esse paradigma não precisaria ligar propriamente o poder à vida, uma vez que ele é imanente à vida e uma força ativa de sua autopreservação, analogamente ao vírus inoculado no organismo que, por sua vez, reage no sentido de combatê-lo e neutralizar seus efeitos sobre o corpo. Se esse princípio seria admitido no âmbito da biologia com a descoberta da vacina que descobriu o funcionamento vital contra o invasor externo, no âmbito político-filosófico ele já havia sido retratado com a categoria de conservação vital pelo poder soberano em termos hobbesiano ou, mesmo na análise nietzschiana, de que vida é conservação e afirmação, sendo essa sua normatividade, seja para hierarquização da força vital e produção de um modo aristocrático de vida, seja para a compreensão de sua complexa relação com a ação política. Desse ponto de vista, o que admite como inovador nesse paradigma é o fato de introduzir uma divisão semântica que o opõe a imunidade à comunidade, como elemento central da modernização, mas que estaria aí desde a antiguidade clássica, genealógicamente falando.

As duas questões mostram-se logo estreitamente entrelaçadas. Reconduzida à sua raiz etimológica, a *immunitas* revela-se como a forma negativa, ou privativa, da *communitas*: se a *communitas* é aquela relação que, vinculando os seus membros a um objetivo de doação recíproca, põe em perigo a identidade individual, a *immunitas* é a condição de dispensa dessas obrigações e por conseguinte de defesa ante os seus esforços expropriatórios. *Dispensatio* é mesmo aquilo que alivia do *pesum* de uma obrigação gravosa, assim como a exoneração liberta daquele ônus a que é reconduzível desde a origem a semântica do *munus* recíproco. Ora é evidente o ponto de incidência entre estes vectores, etimológico e teorético, e o vector histórico ou mais propriamente genealógico. Já se disse, no plano geral, que a *immunitas*, protegendo aquele que dela é portador do contacto, arriscado com aqueles que estão privados dela, repristina as fronteiras do «próprio» postas em perigo pelo «comum». Mas se a imunização implica uma substituição, ou uma posição, pelos modelos privatísticos ou individualistas de uma forma de organização de tipo comunitário - seja qual for o que se queira dar agora a tal expressão - é evidente sua conexão estrutural com os processos de modernização (ESPOSITO, 2010, p. 80-81).

Não obstante o filósofo italiano remonte genealógicamente a relação da *pólis* grega com a *munes* – tanto no sentido da defesa imunitária contra o estrangeiro quanto na circulação de suas ideias na *demôs*, o paradigma imunitário parece ser extremamente apropriado para compreender os dispositivos de inclusão na atualidade. Isso porque eles parecem servir de antídoto para proteger os indivíduos do *comunus* e das diferenças que aí circulam, apaziguando os conflitos ante a abjeção que os corpos que as encarnam produzem, por um lado, e mediante a distância (física-tópica) que lhes assegura com eles conviver socialmente, com certa indiferença, por outro. Nesse sentido, esse paradigma imunitário parece retratar os efeitos dos dispositivos de poder inclusivo sobre os processos de subjetivação neoliberais, o que autorizaria uma inclusão feita mais por um processo de distribuição identitária nos quais se respalda as chamadas políticas sociais empreendidas pela razão governamental estatal, ao mesmo tempo em que previne o

indivíduo imunizado de expor suas diferenças. Isso implica em dizer que uma ou várias comunidades se forma em torno do *socius*, uma vez que partilham um lugar comum, porém, formada por um distanciamento entre os seus integrantes, cujas vidas são regidas pelo cálculo, e uma indiferença para com os corpos heterotópicos, dos outros e de si mesmos.

Por sua vez, o que parece se procurar conter ou, melhor seria dizer, governar biopoliticamente, não é propriamente a inteligibilidade dos signos da diferença em circulação, tanto que se tornam visíveis e enunciáveis em suas lutas identitárias e em suas políticas de alianças (BUTLER, 2018), mas a circulação dos vírus que se movem, disseminados por intermédio dos afetos produzidos pelos encontros com os corpos heterotópicos que os encarnam e, em suas utopias locais, suscitam acontecimentos comuns. São esses acontecimentos que a meu juízo seriam tão contagiosos quanto o entusiasmo que produzem, fazendo com que o senso comum a esses corpos heterotópicos, para além de toda identidade, se amplie e se diferencie como uma força ingovernável. Essa força seria, do ponto de vista político, potencialmente capaz de tornar ilimitada a democracia; desde a racionalidade econômica que apreende os processos de subjetivação virtualmente possível de torná-la inoperante, mediante uma outra lógica suscitada com esses modos de existência e um olhar outro sobre a inclusão. Aquela lógica e esse olhar implicariam não na indiferença em relação ao outro e no isolamento de si perante uma comunidade da qual pretende se afastar para que se torne imune, mas a diferença em relação a esse outro, a partilha com seu corpo heterotópico na busca de utopias locais comuns, com vistas a potencializar a vida e a politizar os escapes que expressa frente a sua despontecialização imunitária e a um governo biopolítico que, na atualidade, se excederam, tornando insuportável as formas como se impõe sobre todos nós. Assim, parece ser possível concluir que se a herotopologia nos auxilia a redimensionar os dispositivos de poder, realocando com os saberes, tecnologias e experiências advindas dos

devires e da atuação dos corpos heterotópicos no sentido de lhes favorecer o protagonismo de suas lutas em prol da inclusão, o contraponto ao paradigma imunitário pelo paradigma comunitário nos sugere outro horizonte para nossa atuação seja como professores, seja como pesquisadores, seja como atores sociais.

## Referências

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CHAMAYOU, Grégoire. **Sociedade ingovernável: uma genealogia do liberalismo autoritário**. São Paulo: UBU Editora, 2020.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DELEUZE, Gilles. **¿Que és un dispositivo?** In: Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa, 1990, p. 155-161.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.

ESPOSITO, Roberto. **Bíos: biopolítica e filosofia**. Lisboa: Edições 70, 2010.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. 10. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Sobre a história da sexualidade**. In: Microfísica do poder. 9. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território e População**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Corpo utópico: as heterotopias**. São Paulo: N-1 edições, 2019.

PAGNI, Pedro A. **Biopolítica, deficiência e educação: outros olhares sobre a inclusão**. São Paulo: Editora UNESP, 2019.



# **O *linguagir* surdo: Guattari e a função dos grupo-sujeitos nos movimentos de resistências surdas**

**Alexandre Filordi de Carvalho**

Universidade Federal de Lavras | Universidade Federal de São Paulo |  
FAPESP | CNPq

A vida prejudica a expressão da vida  
Fernando Pessoa (2016, p. 138)

## **Por que grupos-sujeitos e resistências surdas?**

“Faço sentido, fazendo sinais aos outros”. A frase do psicanalista Muniz de Rezende (1995, p. 254) deslinda a relação indissociável da riqueza simbólica com o pensamento. Pensar consiste na passagem das coisas para a linguagem. Os sinais necessários para tanto são extraídos da multiplicidade de riqueza dos signos, que em si, não significam nada. Poderíamos afirmar que quanto maior a nossa capacidade de fazer sinais aos outros, maior a nossa riqueza simbólica. Em outros termos, também procede dizer que quanto maior a nossa riqueza simbólica, maior nossa riqueza subjetiva.

As linguagens, como sinais, derivam dos signos das línguas. Nada está dado na passagem de como se produz socialmente sentidos a partir dos sinais de qualquer linguagem. Por ser assim, as linguagens fazem profundas inflexões nas alterações dos sentidos, na medida que ampliam seu repertório de sinais. Inventam sentidos constantemente e recriam, da língua, fluxos de repertórios simbólicos cada vez mais amplos. Quando isso não ocorre, a língua chega mesmo a morrer, dado que a vitalidade dos

sentidos deixou de gerar vida por sinais, pela linguagem, a partir dos signos da língua. Sem sinais capazes de lhe imprimir sentido, tudo se perde.

No entanto, quando se oficializam os sinais como potência dos sentidos das línguas-linguagens<sup>1</sup>, passamos a ser introduzidos a uma gramatologia de poder que vai, pouco a pouco, estabelecendo os caminhos entre o que os sinais devem, podem e são capazes de fazer. Eis, assim, a necessidade de regras para a linguagem operar dentro de uma determinada língua. Guattari (2011, p. 26) ao afirmar que “a unidade de uma língua é sempre inseparável da constituição de uma formação de poder” nos auxilia a compreender tal perspectiva. Uma formação de poder tenta esclerosar os modos pelos quais podemos fazer sentido. A sua intenção é a de exercer controle, por imposições reconhecidas oficialmente na forma de reger a língua, em como a linguagem pode se presentificar. É desta maneira que os documentos oficiais manejam as conversões das regras rígidas das convenções de uma gramática, bem como textos acadêmicos, leis e sucessivamente. O mesmo pode ser dito da fala. Por intermédio da fala, as irradiações reconhecidas dos poderes atestam a regionalidade do falante, sua possível classe social, seu nível de educação formal, seu registro profissional – uma vez que as profissões possuem marcadores linguísticos à beira dos vícios de linguagem – e, por que não dizer, conhecemos a própria riqueza simbólica do falante, ou seja, seu modo de pensar, nomear o mundo, conceber-se a si mesmo etc.

A língua operando assim hierarquiza os sentidos e arregimenta uma escala de valores cujo trânsito passa a identificar quem, pelas armadilhas dos sentidos, pode ser considerado como normal falante ou anormal falante. Mais do que isso, ser introduzido nos

---

<sup>1</sup> Passo a remeter-me à ideia de língua-linguagem para remarcar a indissociável relação: linguagens são produzidas de certas línguas que, ao mesmo tempo, podem modificar ela própria a partir do instante que as linguagens reinventam a si mesmas, de modo dinâmico, na diacronia histórica e social.

rituais da língua oficial, o que convencionalmente pode ser denominado de língua materna, é uma das maneiras mais contundentes de se projetar para alguém os circuitos que ele deve percorrer para, desde o quanto antes, preparar-se para ser utilizado – encaixado – no sistema dos sentidos úteis ou ser dele excluído. Se faço sentido, fazendo sinais aos outros, controlar os sentidos que podem ser produzidos implica em controlar os sinais que podemos fazer aos outros.

Sob tal horizonte podemos antever as razões pelas quais as línguas-linguagens não oficiais, ou seja, fora das codificações de uma formação de poder intransigente, tendem à marginalidade, à exclusão, ao apagamento social, ao descrédito, à supressão. E é aqui que nos interessa as línguas-linguagens surdas. Elas fazem sentido por intermédio e com os sinais que criam, convocam, transformam e experimentam. Contudo, elas podem padecer das mesmas incidências da imposição das convenções das manifestações de poder, oficializando gestos, sinais, movimentos e criando para si uma demanda gramatológica de sujeição dos sentidos. Assim, embora não língua-linguagem oficial, aquela derivada da surdez pode fundar seu próprio Estado, ou seja, o ápice do reconhecimento dos sentidos que podem ser produzidos, no lugar de se abrir para a criação de outros sinais, logo, de outros sentidos.

Em toda oficialidade linguística encontra-se o respaldo do Estado. Os termos de Deleuze e Guattari (2012, p. 128) situam-se em tal direção: “não é somente a escrita que supõe o Estado, é a palavra, a língua e a linguagem”. Podemos ampliar a compreensão das implicações subtendidas por Deleuze e Guattari na produção de subjetividades, aqui entendida como modos de ser, de comportar-se, de perceber, de deixar-se afetar e afetar outros, de produzir seu próprio território existencial, e de nele desejar a vida com suas possibilidades aí envolvidas, em um processo atravessado inclusive pelas maneiras pelas quais os sentidos são assinalados para

cada um de nós. Guattari (2011, p. 30 – aspas do autor) nos auxilia a ampliar a compreensão de tudo aquilo:

Formar frases gramaticalmente corretas constitui, para um indivíduo “normal”, a pré-condição para toda submissão às leis. Ninguém pode ignorar a gramaticalidade dominante, do contrário se destina às instituições organizadas para os sub-homens, as crianças, os desviantes, os loucos, os inadaptados; remetidos ao subsistema de gramaticalidade, serão interpretados, traduzidos, adaptados. [...] Toda cristalização de competência como norma, como enquadramento de performances concretas sempre são sinônimo do estabelecimento de uma posição de poder.

Considerando a disposição geral das questões aqui introduzidas, interessa-nos investigar como os movimentos das línguas-linguagens surdas podem ser considerados na perspectiva de produção de outros sinais-sentidos para a produção de subjetividade. Supomos que a surdez pode ser marcador de singularização nos territórios existenciais. Como tal, e para assegurar a relação singular na subjetividade, as/os surdos são convidadas/os a pensar suas expressões linguísticas menos como uma forma de comunicação, porém, muito mais como uma variável nas manifestações de poder que ou suprimem e ignoram os sentidos que são capazes de produzir e viver; ou as/os confiscam para a normatização de suas expressões.

Pensar essa questão, a nosso ver, faz sentido na circunscrição da pragmática dos grupos-sujeitos (*groupes-sujets*) e não dos grupos assujeitados (*groupes assujettis*). Ambas as concepções são extraídas do pensamento de Guattari e serão desenvolvidas no texto no manejo da hipótese de que é no âmbito dos grupos-sujeitos que a surdez pode afirmar seus coeficientes subjetivos de produção de singularidade, mas circunscrito ao que chamaremos de *linguagir*. Para tanto, também entra em cena toda produção possível de sentido que, fazendo sinais aos outros, assinalam também pelo desejo de uma vida que não se limita à ordem e aos

imperativos dos poderes constituídos e reconhecidos pelo Estado. Afinal, sinais diferentes para sentidos diferentes também implicam em uma vida diferente, o que a surdez tem muito para deflagrar.

### **A surdez entre grupo-sujeito e grupo assujeitado: implicações para o *linguagir* surdo**

As línguas-linguagens surdas não são surdas para as/os surdas/os, pois, como assinalamos na introdução, elas fazem sentido, fazendo sinais aos outros; “falam”, portanto. Elas se reduzem a algo incomunicável apenas à luz das cristalizações de poder, com seus feixes controladores de sentidos. O reconhecimento oficial de gramaticalidade cinde, na lógica do que é reconhecido ou não como matéria de expressão e de conteúdo de sentido, a localização de cada linguajar, modulando-se ao que poderíamos chamar de *linguagir*.

Mas por que abordar a surdez no âmbito grupal? Por que esta ênfase? De nossa parte, sustentamos que a introdução subjetiva dos sentidos é sempre grupal, coletiva, logo, social. O próprio nome individual de cada um é pensado por um coletivo antes do nascimento: o pai, a mãe, as/os/es responsáveis, a família etc. A surdez é um corte nas anunciações coletivas dos sentidos. Com outro *linguagir*, ela transtorna a demanda do audível em gestual. Trata-se de concebermos a língua-linguagem por ações impensadas e não esquadrihadas pela lógica dos sentidos instituídos: um *linguagir*, contraindo tanto a língua quanto a linguagem por ações singulares. Em jogo encontra-se uma semiótica própria. Na surdez, as palavras são descascadas por gestos; as frases são conectadas por movimentos, espécie de coreografia de corpos ritmados pela produção de seus sentidos; seus sinais ativam compreensão mais que comunicante, mas de pertencimento a uma percepção de entorno, cuja liberdade de circulação passa rasteira às significações dominantes daqueles incapazes de agir por este *linguagir*.

O grupo para a surdez é um encontro de produção de subjetividades pelo *linguagir*. Pensar a surdez no âmbito do grupo, porém, demanda uma atenção e um cuidado constantes. É que o *linguagir* pode ser reduzido à mera eficiência do linguajar de sinais congelados, programados, fixos, oficializados, sujeitados aos imperativos de uma gramaticalidade surda. Como alertava Oury (2009, p. 31), “a maior parte das organizações passa ao lança-chamas toda possibilidade do dizer”. Ele se referia aos congelamentos de sentidos, ao bloqueio de encontros não previstos com a expressividade, preferíamos dizer *encoutros*, cujas teias dos sinais são fundamentais. Assim é que faz uma diferença enorme pensar a surdez na função dos grupos-sujeitos e dos grupos assujeitados.

Aqui nos interessa a surdez *fora da lei*, ou seja, de toda lei do linguajar contra o *linguagir*. Guattari (2012, p. 382) nos ajuda neste aspecto: “a lei se cristaliza na linguagem como ponto final das lutas de sexo, de etnia, de classe etc. A ‘realidade’ imposta pelos poderes dominantes é carregada de uma semiologia de dominação”. Acrescentaríamos aí: a lei se cristaliza na linguagem surda como ponto final das lutas de todos os níveis e dimensões. Trata-se de sobrecodificar os sinais para mumificar sentidos; para controlar o *linguagir*.

A complexidade em torno da definição de grupo foi explorada por Zimerman (1995), para nos atermos apenas a uma compreensão possível. Destacaríamos que é grupo a correlação acima de três indivíduos. Até dois indivíduos, temos uma dupla. Os grupos se subdividem em grandes grupos e pequenos grupos. Uma escola é um grande grupo; mas suas classes são pequenos grupos. Dentre elas, há subgrupos menores: grupos de trabalho, de amigos, de vizinhança no espaço de sala, de cumplicidade afetiva, de pequenas rixas etc. Grandes grupos podem operar na serialidade, ou seja, desconectados de propósitos próprios, daí temos um agrupamento. Exemplo: um grupo de pessoas à espera do início de um espetáculo. A comunidade surda no Brasil é um grupo que pode

operar na serialidade. Mas os pequenos grupos saem da serialidade quando ativam interesses, propósitos, afetos, objetivos, pertinências e vínculos comuns. O importante é considerar que um grupo não é um simples somatório de indivíduos; um grupo é uma ressonância de produção de subjetividades em âmbito coletivo próprio. Uma mensagem no grupo ressoa no grupo, para além dos indivíduos; assim também uma ação, uma morte, um ato violento, uma novidade e sucessivamente. O grupo sempre carrega consigo um desafiador paradoxo: considerar a singularidade de seus sujeitos ao mesmo tempo que seja capaz de manter os vínculos grupais. Não é à toa que Zimerman (1995, p. 52) destaca: “todo indivíduo se comporta como um grupo (de personagens internos), da mesma forma todo grupo se comporta como se fosse uma individualidade”.

A partir da concepção de grupo podemos pensar dois modos pelos quais as línguas-linguagens surdas se fazem valer em grupo. De um lado, estariam os grupos assujeitados; de outro, os grupos-sujeitos. Nos processos de assujeitamento impera o linguajar surdo; nos processos de produção de subjetividades singulares e acolhedoras das produções de diferenças, emerge o *linguagir*. Mas o que é grupo assujeitado e grupo-sujeito? E como suas distinções implicam para a surdez experiências subjetivas de territórios existenciais variados para os lugares, os anunciadores, os sentidos, os linguajares, num caso, e para os *linguagires*, em outro caso.

### **Grupos assujeitados e linguajar surdo**

“A manutenção é a repetição; é a expressão da pulsão de morte”, assim anuncia Guattari (1974, p. 74). Pulsão de morte, aqui, denota todo bloqueio, paralisia e sabotagem das expressões vivas que desejam se singularizar fora dos circuitos da repetição vazia como manutenção de sentido. É próprio da pulsão de morte a destruição. A pulsão de morte nos grupos assujeitados funciona

como feixes de forças destrutivas de tudo aquilo que pode emergir como criação de novas experiências; como ruptura da manutenção anunciativa, perceptiva, sensitiva, avaliativa e desejantes. A manutenção como expressão de morte convoca a lei, nos termos vistos acima, como repressão cautelar para assegurar a ordem dos sentidos como se encontram. Aqui a vida não apenas se paralisa, mas se define, encolhe-se até se reduzir a um circuito programado e predeterminado.

Posto isto, dizemos que a primeira função característica do grupo assujeitado é exigir a manutenção da ordem e impô-la aos seus membros. É dessa maneira que ele consolida hierarquias. As relações grupais aí demandadas imprimem o ritmo dos códigos de subordinação, de mando e de obediência. O linguajar precisa ser imposto com a evidência das regras. Os sinais que comunicam aqui exigem replicação de correção na proporção exata da partida de sua gramática de poder.

Por conseguinte, o grupo assujeitado adora, no sentido da devoção, os regimentos, os estatutos, os princípios legais, os processos administrativos, as emendas legais e o replicar sobre si mesmo as miniestructuras do Estado. Nesses grupos existem pequenos imperadores, coronéis, papas, cardeais, experts etc. Do ponto de vista do linguajar, os sujeitos no grupo assujeitado são guardiães fiéis da verdade reconhecida pela hierarquia a elas imposta. A comunicação se reduz a instrumento servil da própria lei e de todos os seus gestuais. Do ponto de vista da surdez, o linguajar tende a promover decalques imperativos de como os sinais devem ser feitos, conduzidos, gestuados e transparecidos conforme apenas a certo estado de surdez. Desse ponto de vista, a surdez sempre será silenciada e subtraída de seu potencial diferencial, uma vez que se submete aos ritos impostos de sentidos já negociados.

Não distante disso, situa-se a emblemática posição dos sujeitos no grupo assujeitado dispostos a perseguir e a punir

aquelas/es que desobedecem às regras reconhecidas. A rigidez expressiva é fundamental nesse caso. As regras não são referenciais úteis e flexíveis para que seus sujeitos não naufraguem na ausência completa de apoios norteadores existenciais. No contexto, as regras são réguas de medida de controle, de classificação, distinção visando a hierarquizar e atitudes modelizantes, inclusive linguísticas. Elas são rígidas e como tais implicam os modos de ser de seus sujeitos à reivindicação corretiva de coerência, logo, de submissão às próprias regras.

Há regras para surdez? Em qual sentido? Em quais dimensões? Em quais proporções? Visando à quê? Respondendo a quem, para quê? Quando a surdez é reduzida ao linguajar regrado ela amplia, muitas vezes inconscientemente, o lugar da codificação que pretende combater, isto é, a que exclui e imputa a ela o não reconhecimento linguístico oficial. Estamos dizendo que a surdez, no âmbito dos grupos assujeitados, pode reduplicar o efeito de sujeição que a própria surdez padece pelas cristalizações de sinais convencionais que não reconhecem nela o seu *linguagir*.

É em torno das exigências por coerência, entendida aqui como exigência de adesão às regras, que o grupo assujeitado cria uma micropolítica policalesca para os modos de ser de seus sujeitos. A coerência passa pelas respostas corretas à língua-linguagem oficial do grupo. Assim, estabelecem-se os fluxos e as cristalizações de relações de poder. Ser/estar na língua oficial é produzir para si mesmo expressões e sentidos cujas correspondências têm de fortalecer os vínculos de sujeição demandados. Em outro patamar, a língua-linguagem oficial serve como grade primeira de produção de sentidos por intermédio da qual a própria subjetividade surda deverá se promover, ou seja, vislumbrar para si mesma o fechamento reflexo de certa manutenção do Estado, nosso grande totem na formação de grupos assujeitados. Nessas circunstâncias, cada grupo assujeitado funciona como ponto espelhar do Estado; cada grupo assujeitado será um “lugar de conversibilidade geral de

todos os sistemas de valores simbólicos, significantes e de desejo” (GUATTARI, 2012, p. 468).

Considerando o horizonte acima, uma das questões a suscitar para a surdez concerne às dimensões pelas quais ela pode reduplicar, difundir, normalizar, convencionar e defender um linguajar de expressões sujeitantes. Toda implicação com a especificidade da surdez, em termos subjetivos, corre o risco de reproduzir, por intermédio de sua vontade de hierarquia, de estratégias de mando e obediência, de regras instituídas e exigentes, enfim, de reconhecimento oficial de intergrupos na produção de sentidos, a convenção de um linguajar conveniente à manutenção dos grupos assujeitados. A surdez, assim, deixaria de optar pela afirmação das singularidades e das diferenças, uma vez que, exigindo a mesma lógica dos grupos assujeitados para se fazer em línguas-linguagens regradas, padronizadas, estipuladas, programadas etc., se esquivam de potencializar a surdez como movimento – *movimomento* – por resistência considera-se tudo que paralisa o sujeito e bloqueia a riqueza simbólica possível de se extrair da própria surdez. É por isso que o que importa não são os linguajares surdos, porém, como veremos a seguir, os *linguagires* surdos.

### **Grupos-sujeitos e o *linguagir* surdo**

Enquanto os grupos assujeitados tendem à aceitação passiva dos operadores de suas dinâmicas grupais, fazendo do desejo uma política de enquadramento de seus sujeitos, sobretudo para que os processos de modelização subjetiva, sejam de boa vontade receptivos aos enquadres da manutenção da repetição vazia, os grupos-sujeitos se dinamizam de modo oposto.

No grupo-sujeito o *linguagir* é produção de autorreferencialidade para a produção dos territórios existenciais de seus sujeitos. A circulação do desejo supõe a heterogeneidade dos sinais que produzem sentidos tanto no aspecto da individuação quanto no da

coletividade. A heterogeneidade concerne à liberdade da circulação expressiva do *linguagir*. Poderíamos dizer, como assinala Oury (2009), recepcionando Lacan, que no grupo-sujeito o *linguagir* enfatiza o ato e o processo *do dizer* e não o efeito *do dito*, como corte fechado da capacidade expressiva e dos sentidos. A heterogeneidade abole os horizontes das hierarquias dos sinais e dos sentidos, permitindo passagens de um sentido ao outro, conquanto os fluxos dos sinais não se fechem e sejam barrados na lógica da regra restrita, do ordenamento da significação obsessiva com as verdades reconhecidas tão somente pela gramatologia do poder.

Desse ponto de vista, poderíamos ainda parafrasear Oury (2009, p. 26), e afirmar que nas línguas-linguagens surdas, a heterogeneidade dos sentidos é tão importante que parece que o mais eficaz não é uma determinada língua-linguagem surda em si, representada, por exemplo, na língua brasileira de sinais (Libras), mas bem mais a possibilidade de se passar de uma língua-linguagem surda a outra como experimentação do *linguagir*. A surdez no grupo-sujeito implode as hierarquias pois sua relação com o modo de produção de sentido não deseja capturar o outro desde a experiência de ser introduzido a uma gramática de significação instituída. Não há chefe do linguajar aqui, tampouco gramática, justamente porque o *linguagir* está para uma “economia do desejo que implica uma lógica multivalente a legitimar a coexistência de discursos que não pretendem atingir a uma homogeneidade axiomática” (GUATTARI, 2009, p. 169), isto é, a um valor absoluto e intransigente dos sentidos advindos dos sinais.

Seria correto, então, pensar que o grupo-sujeito se dinamiza por uma micropolítica de desejo cujo fluxo é aberto. O mais importante, nesse plano, não é a partida dos sentidos por uma língua-linguagem estabilizada nas cavernas das formações de poder. Ao contrário disso. O que conta são as experiências com os fluxos dos *linguagires* na perspectiva de uma finalidade que o grupo cria para si como heterogênese anunciativa. Em outros termos, nos grupos-sujeitos, a

surdez seria uma máquina de fazer cortes nos padrões de qualquer língua-linguagem, deflagrando, com ela, uma necessária prática criativa cuja focalização do desejo não estanca o constante estado nascente de novos ritmos, formas, intensidades e consistência dos sinais. Deste ponto de vista, a surdez é um grito nos ouvidos insensíveis dos poderes de Estado e de seus microrreprodutores, aqueles eivados pelo oficialismo linguístico.

Quando Deligny (2018, p. 105) afirmava que “deixar o outro fazer é primeiramente querê-lo outro”, ele pressupunha a formação de grupos-sujeitos. Estes, rejeitando capturar o outro pelos processos representacionais de identificação, por sua vez, consolidados na repetição dos sentidos calcinados, acionam uma política de agenciamento coletivo de enunciação. No grupo-sujeito a fala, a comunicação, o enunciado, a mensagem, o sentido e o ato de dizer são moventes, numa espécie de ziguezague, cuja prevalência expressiva integra as singularidades de seus sujeitos visando à produção de traços de trajetos existenciais capazes de enriquecer mutuamente o *linguagir* do grupo. A produção de subjetividade na consistência do grupo-sujeito não ricocheteia no topo de uma hierarquia linguística e nem se esvai pelo ralo da opressão do sentido impositivo. Aqui, nas considerações de Guattari (1992, p. 19), a subjetividade:

é o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial autorreferencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva.

Quando a surdez gagueja? Quando a surdez corta a manifestação de verdade entabulada para a própria surdez e pelos próprios surdos? Que território existencial pode a surdez deflagrar para si mesma produzindo cortes nos sentidos de surdez reconhecidos? A surdez em grupo-sujeito não abre mão de usar picaretas para quebrar as pedras dos sentidos, pois o grupo-sujeito contraria todo “monopólio

da relação de ordem simbólica” – como a palavra, a expressão, o ato de significar e de pensar etc. – “que não apenas é dominante, mas também exclui qualquer outra forma de relação” (DELIGNY, 2018, p. 106). Ou será que não há formas dominantes e monopólios simbólicos nas línguas-linguagens surdas? Ou a surdez também não pode padecer engessamentos subjetivos devido aos coágulos do fascínio dos poderes assujeitantes?

A heterogeneidade nas subjetividades surdas são pulsões de vida e não de morte, na proporção que o experimentar de determinado *linguagir* ativa também o desejo “como todas as formas de vontade de viver, de vontade de criar, de vontade de amar, de vontade de inventar outra sociedade, outra percepção do mundo, outros sistemas de valores” (GUATTARI; ROLNIK, 2005, p. 261), claro está, para além de qualquer modelização dominante, inclusive a/s surda/s.

Para haver subjetividades dissidentes também necessitamos de modos de simbolização igualmente dissidentes. Por conseguinte, a língua-linguagem é de extrema valia, pois é por ela que valores de referência experimentais emergem para ampliar a nossa própria relação com nós mesmos, com os outros e com o mundo. Quando o grupo-sujeito deflagra territórios existenciais autorreferenciados pelo grupo, ao mesmo tempo, ele libera possibilidades de sentidos que estavam represados em sinais aguardando para serem liberados ou para serem criados. Vai contra esta direção o diagnóstico de Deligny (2018, p. 134) acerca do enquistamento hierárquico dos sinais, tanto daqueles depositados nas letras das palavras quanto daqueles padecendo de reumatismo nos gestos surdos das palavras: “As palavras nunca brincaram disso. São tão forçadas a se apresentar como os elefantes num circo, que giram em círculos agarrando-se uns aos outros pela cauda e sentam-se em banquinhos”.

Em uma rara passagem, Guattari (2012, p. 390, grifos originais) evoca o surdo como criador de imagens expressivas. Paralelamente à dinâmica dos grupos-sujeitos, o *linguagir* surdo exemplifica como

as posições variáveis de gestos, sinais e de todas as consistências processuais da subjetividade, tais como possibilidades abertas de experimentação dos sentidos, das sensações, das emoções, dos afetos, do desejo, do corpo etc., irrompe como resistência à homogeneidade conformada de como se é obrigado a significar na sociedade dominante.

Se o surdo, por exemplo, consegue se exprimir, de um modo muito mais abrupto e autêntico que o falante suas intensidades de desejos em relação ao campo social, não é porque ele é menos rico no plano de expressão, mas *porque o cenário significante não tinha ainda se apossado da imagem expressiva* e que, nessas circunstâncias, o capitalismo ainda não tinha se empenhado em tirar dele partido.

Muitos elementos são trazidos no excerto acima para a surdez e seu vínculo com os grupos-sujeitos. A capacidade de expressão do surdo, considerada “abrupta” e “autêntica” por Guattari, vai na direção da ampla hipótese do pensador acerca de como os poderes estáveis e de exploração subjetiva são capazes de se manter apenas apoiados numa semiologia de significação. Equivale a dizer: regrar os planos de expressão por códigos reconhecidos e desdobrados na lógica de uma língua-linguagem oficial reduz as potências criadoras de novos territórios existenciais, pois nomear é uma das ações primeiras para se reconhecer em tal território.

Sendo assim, podemos entender o mal-estar dos falantes do linguajar oficial diante de um surdo e de outros surdos perante sinais inventivos do *linguagir*. Como as imagens expressivas dos surdos falam com o corpo, o rosto, as mãos, os sons dançantes e coreografados por gemidos, sufocamentos – espécie de canto semitonal *bocca chiusa* – há sucessivas dilacerações na vontade estabilizadora do “dito”. É isto que Guattari está afirmando, ao destacar que as imagens expressivas dos surdos podem ser riquíssimas e apavorantes para a demanda estabilizadora de sentidos, inclusive, do sistema capitalista. É como se ele nos

dissesse: antes de qualquer exploração de mão de obra, de produção de alienação do trabalho, de disciplinarização dos corpos para se executar ações programadas e calculadas, a sociedade capitalista precisa controlar como os sujeitos podem se expressar, comunicar-se, entrar num circuito de significação, reconhecer os “ditos” das leis e toda gramática de poder. Retomando a frase inicial deste texto, “faço sentido, fazendo sinais aos outros”, mas desde que tais sinais se ajoelhem servilmente às imposições de como se ensina a fazer sinais, logo, a fazer sentido.

A surdez nos grupos-sujeitos emerge e se experimenta como movimento de resistências surdas pois seus coeficientes expressivos engendram a criação do “fazer sinais aos outros” para além da dinâmica língua-linguagem dos grupos assujeitados. O *linguagir* surdo, então, produz linguagens plurivocas, múltiplas, sem capturas de relação significante-significado, pois é inventiva, rica em planos de expressão, portanto, criativa. Com efeito, o *linguagir* surdo se transforma numa experiência também de transformação de si mesmo, uma vez que permite o experimentar de si mesmo por expressões e conteúdos que não querem reforçar expressões e conteúdos oficiais. Estar/ser no *linguagir* é produzir linguagens corporais, linguísticas, semióticas, simbólicas para o fortalecimento dos vínculos de desejo de subjetividades livres, ou seja, de territórios existenciais não programados.

Uma última consideração acerca dos grupos-sujeitos. Em *Psicanálise e Transversalidade*, Guattari (1974, p. 44) afirma que tais grupos surgem como “necessidade, para eles, de se introduzir em condições de corte no mundo social histórico que nada lhe pediu”. A/O surda/o não pediu para nascer surdo; ou desenvolver ou adquirir a surdez. Mas sendo surda/o ela/e já é um corte nas demandas programadas socialmente situadas no âmbito das línguas-linguagens e todo seu aparelhamento de produção de subjetividade. O que está em jogo são os colapsos que a surdez pode fazer nas programações desejanças de se fazer sentido no mundo.

O perigo que a surdez corre é de também desejar um padrão de produção de sentido ou passar a exigir uma gramatologia de poder como plano de expressão surda dominante. Cogitar que determinado grupo-sujeito seja capaz de produzir cortes no mundo social histórico é confrontá-lo com os modos de circulação de sinais e de sentidos afeitos à extravagância de poder sair das vias reconhecidas de toda comunicação, sentido, significação, “dito” e língua-linguagem oficial. Que seja, portanto, assim considerado os *línguagires* surdos: “O lampejo tímido e fugidio, o instante – o relâmpago, o silêncio, os signos evasivos – é assim que as coisas mais importantes da vida escolhem dar-se a conhecer” (DELIGNY, 2018, p. 54).

### **Estilhaçar a trama significada da surdez: questões finais para *línguagires* surdos**

Sabemos o que é cacofonia: a produção nada harmônica emitida pela junção de palavras cujos sons geram dubiedade ou incorreção na compreensão. Exemplos: “eu amo ela”, soa também a moela; “mofo deu, estragou tudo”, é praticamente um chiste que não precisa ser explicado.

Mas há uma armadilha na própria concepção de cacofonia que nos interessa bastante. É que na concepção do termo, a surdez está embutida, porém, pela antiga acepção de “mudo”. A cacofonia diz: há um/a surdo/a aí que não sabe falar direito; há um/a surdo/a que não sabe orientar-se com os sinais corretos, e produz “absurdos” na linguagem; há um/a surdo/a que emite um som desagradável. A cacofonia sub-repticiamente anuncia: convoquemos as boas regras dos dizeres, sob as bênçãos da gramatologia dos poderes oficiais, para corrigir esta língua-linguagem aberrante, que tropeça na incorreção. A definição, por extensão, já implica a ordem do Estado sobre o linguajar, com todo seu ritual de reconhecimento oficial. Expliquemos melhor isto.

Ao consultarmos o célebre dicionário francês *Littre* (2021) para o termo “mudo/a”, deparamo-nos com a seguinte definição: “privado/a do uso da linguagem”. Notemos: na lógica do linguajar oficial, imagens expressivas não correspondentes à ordem do funcionamento do aparelho fonador não podem ser consideradas linguagem. Só há linguagem, assim, nos grupos assujeitados pelos imperativos de certas funcionalidades fisiológicas pressupostas.

Mas o primeiro exemplo que o *Littre* fornece para *mudo/a* é este: “logo que saíram, eis que lhe trouxeram um endemoninhado mudo”, referência ao episódio narrado pelo evangelho de Mateus, em seu capítulo IX, versículo 32. Ao consultarmos o evangelho no original grego, passamos a saber que “mudo” é *κωφον* (Kophón), de *kophós*. Sobre o termo grego, o *Manuel pour l'étude des racines grecques et latine* (BAILLY, 1869, p. 401) nos ensina que na raiz de *kophós* (mudo) está *κοπ* (kop), remetendo-nos à corte. É a raiz da cacofonia. A cacofonia é um corte na correção linguística que, como surdo, sendo a regra imposta, articula mal os sentidos. A cacofonia é o diabo se apossando das regras, cindindo-as e fazendo os sons das palavras delirarem. O “mudo”, na passagem, personifica o receptor do mau desvio – está endemoninhado – e somente um “milagre”, leiamos, um poder/força maior, pode resolver tal situação.

Ora, chamamos a atenção para o fato de como o *linguagir* surdo padece constantes ameaças de correção que, como em um milagre, precisa sofrer uma intervenção externa à sua singularidade. Aliás, intervenção sempre para normalizá-lo e normatizá-lo<sup>2</sup>. Em outro patamar, a própria gramatologia dos poderes convoca a surdez, no caso o termo “mudo/a”, para gerar o diagnóstico normativo da “fala” mal falada – cacofônica. Evitá-la é estar precavido das boas regras, com todas suas hierarquias, ordenações, controles e protocolos de sinais. Enfim, isso tudo é próprio de uma língua-linguagem assujeitada, cujo

---

<sup>2</sup> Para maior exploração acerca da relação e diferença entre normalizar e normatizar ver Carvalho (2012).

ritual de passagem não abre mão dos grupos assujeitados com suas dinâmicas de laços sociais correspondentes às correções mandatárias.

Há muito tempo, entretanto, por razões amplamente conhecidas nas pesquisas sobre/com a surdez, não mais mencionamos o termo “mudo/a”. Se fôssemos, numa tentativa de atualização, reescrever o episódio do “mudo endemoninhado”, assim diríamos: “logo que saíram, eis que lhe trouxeram um endemoninhado *surdo*”. Precisamente aí se descortina um cenário de maior terror no que concerne ao manejo das regras instituídas a se conceber, por elas, o lugar do surdo. Voltemos ao jogo das etimologias.

O Dicionário *Littre* ainda mostra que “mudo”, em francês *muet*, tem sua raiz no francês antigo: *mu*. Este termo remete a incapacidade de latir. A condição animalesca na associação ao “mudo” está aí implicada. A linguagem nos “humaniza”, certamente. Contudo, a língua-linguagem fechada com os *grifos*<sup>3</sup> expressivos, considerados apenas oficialmente pelas miniaturizações do Estado no linguajar, suprimem do horizonte o *linguagir* surdo, que também é um campo de humanização, ou seja, de subjetivar-se como pessoa, com toda sua singularidade e diferença.

Se não fosse assim, as múltiplas distintas etimologias de “surdo/a” não o/a envolveria nas imagens caricaturais voltadas para a sua “desumanização”. No *Online Etymology Dictionary* (2021) descobrimos que surdo (*deaf*) nos remete, por via do inglês primitivo, à falta de sentido da audição. Mas acrescentando a ideia de vazio (*empty*); de estéril, de infértil e de árido (*barren*). Expandindo o sentido até as raízes proto-germânicas, o surdo é associado à *daubaz*, que no gótico anuncia aquele que é “insensato”. Na variação, o termo nos conduz à “confusão,

---

<sup>3</sup> Na passagem considero a multiplicidade do termo que estou usando: Grifo foi um animal mitológico, detentor de duas naturezas: humana e divina; simbolizava força e sabedoria; grifo advindo de *grafia*, de como se *grifa* uma palavra; grifo como efeito de *grifar*: sublinhar, por exemplo; grifo como ferramenta de rosquear e desrosquear, usada com frequência por encanadores.

estupefação, tontura” – advindo de *dheubh*. É de aqui que o termo *dumb* advém: “burro, estúpido, tolo, ridículo”.

Dimensão parecida encontramos no italiano. *Sordo*, conforme o *Dizionario Etimologico Online* (2021), nos conduz à profundidade associativa a *ottuso* e *stupido*. O obtuso, prenúncio do estúpido tal como estava implicado em *dumb*, é o que “ressoa duramente ou cautamente”, isto é, com cautela, dada a sua incapacidade de ter certeza em como anuncia os enunciados. A surdez nos chega com toda esta carga.

Mas por que todo este percurso? Porque ele indica bocas de tocas na superfície do enunciado “surdez”; ou, se preferirem, “surdo/a”, a nos conduzir a uma ressonância profunda de como a surdez, para ser um marcador de identificação distinto de certa norma, precisa estar presa a um sentido congelado e projetado milenarmente. A reprodução da identificação “o surdo”, “a surda”, “a surdez”, para usarmos um termo de Guattari, remete-nos a um *phylum* de certos sentidos e sinais, cujas significações, são verdadeiros impérios de colonizar, pelo linguajar, individualizações e coletividades inteiras. Essas linhas complexas, interconectadas e labirínticas dos sentidos tramados para a surdo-surdez dizem tudo: são sujeitos privados, cortados das regras instituídas; são estúpidos, limitados, inférteis, conforme o plano simbólico das língua-linguagens assujeitantes; são ridículos quando se expressam, pois estão fora dos circuitos dos componentes expressivos reconhecidos pelos dicionários oficiais do linguajar. Inclusive o vício de linguagem – e todo vício não é condenado moralmente? – da cacofonia supõe a surdez um inválido de linguagem.

Quando Bion (1975, p. 24) nos alertou que “somos constantemente influenciados por aquilo que achamos ser a atitude de um grupo para conosco e consciente ou inconscientemente governados por nossa ideia dela”, é preciso considerar a importância da composição da surdez em grupo-sujeito para resistir, enfrentar e cindir as influências de captura que reduzem a

subjetividade surda a um significado prefigurado. Não quer dizer que os grupos-sujeitos surdos são ilhas sociais, distantes de correlações e de laços sociais com sujeitos ouvintes. Ao contrário, como todo grupo-sujeito supõe a dinâmica produtiva de territórios existenciais e singulares, a surdez é uma experiência potentíssima para se deflagrar sentidos cujos sinais são de outras ordens para os sujeitos ouvintes. E os sujeitos ouvintes têm a oportunidade de aprender a abrirem-se ao experimentalismo de outros sentidos, para além daqueles cogitados pelo registro normal da língua-linguagem mumificada no linguajar dos grupos-assujeitados.

A surdez, assim, assinala o fracasso unilateral de toda língua materna. Ela denuncia o lastro profundo de uma conexão macabra que, ao anunciar, eis aqui um/a surdo/a, puxa toda ramificação imperialista dos sentidos nele/a embutidos, desde os mais primórdios impérios. Não há império que não se devote à sua expansão sem os atos violentos da colonização. Colonizar é também impor uma língua-linguagem; é colocar cabresto na polissemia, na heterogênese dos sentidos e toda riqueza de sinais que, outrora, escapavam das masmorras do “dito” com seus significados a serem reconhecidos; colonizar é violar as singularidades e seus coeficientes expressivos peculiares.

Lévi-Strauss, em *Tristes Trópicos*, dispensou tratamento oportuno a tal questão e que não deve ser por nós ignorado: “a função primária da comunicação escrita foi facilitar a servidão” (2016, p. 319). Claro, para haver comunicação escrita a língua-linguagem teve de se estabilizar para ser codificada. E criado para ela procedimentos codificadores, ampliaram-se as capturas de sua expressividade. Ênfase semelhante é explorada pelo antropólogo James Scott (2017), para explicar que a emersão dos impérios arcaicos esteve correlacionada ao aperfeiçoamento da língua-linguagem escrita e falada oficialmente. Assim foi necessário para os controles de ordem burocrática: colheita, registro de pessoas, de soldados, controle agrimensurado da terra etc. No entanto, se as línguas surdas escapam majoritariamente à escrita

oficial, por serem essencialmente expressivo-gestuais-simbólicas, elas não seriam um campo interessante para pensá-las como resistência a toda e qualquer servidão subjetiva? No mesmo plano, não estaria também a surdez, por intermédio não de um linguajar, porém, de um *linguagir*, sendo sensibilizada para o risco de efeitos de dominação expressivos e de sentidos dentro da ampla comunidade surda?

Ao que tudo indica, nenhum manejo de resistência às manifestações de poder visando à sujeição da subjetividade ocorre sem a desestabilização das línguas-linguagens oficiais. São por elas que os sentidos são ensinados, extraídos, eternizados, impostos; as línguas-linguagens oficiais sinonimizam a função dos grupos-assujeitados na esfera da subserviência dos sinais estatizados. Vale aqui as advertências de Bion (1975): não é fácil um membro isolado, em um grupo, transmitir significados diferentes daqueles que o grupo deseja manter. Daí compreendemos o jogo colonizador na acepção do surdo, como vimos acima.

Deligny (2018) reforça tal compreensão. Ele nos explica que a língua materna nunca significou vernacular, mas a língua da qual os monges católicos se serviam quando falavam em cátedra e não empregavam o latim. A Santa Mãe Igreja, não o ignoremos, agente institucional importantíssimo nos processos violentos de colonizações ocidentais e braço funcional dos impérios, também convençionava, fora do latim, a autorização e o reconhecimento das convenções linguísticas. Toda língua materna, com efeito, nos vincula a uma sujeição institucional, pois é a língua autorizada pela Mãe Igreja, sempre de pretensões universais. Antes dela, a língua-linguagem da primeira institucionalização era o *patrius sermo*: “a primeira língua de um indivíduo era o *patrius sermo*, a língua daquele que tinha o domínio entre a gente da casa, ainda que um indivíduo precisasse falar várias línguas ‘paternas’ simplesmente para se entender com os vizinhos”. Por conseguinte, o *linguagir* surdo requer planos de expressão para além dos sinais e dos sentidos institucionalizados, ou seja, para além de qualquer autoridade

imposta: ou da instituição ou do *patrius sermo*, que não deixa de ser também uma forma de instituição de poder. E não nos esqueçamos: os grupos-assujeitados são miniaturas de institucionalização rígida das experiências expressivas, enquanto os grupos-sujeitos estão na direção da abertura, da exploração, da criação e da experimentação expressivas. Onde a surdo-surdez circular, certamente, implicações emergem para seu modo de ser, de produzir seus territórios existenciais, de experimentar o mundo pelos sentidos a ele direcionados e dele extraídos, enfim, de ser assujeitado ou sujeito de seus sinais.

De maneira bem afiada, Deligny (2018, p. 97) dizia: “a instituição proliferou e se diversificou desde o tempo em que os monges inventaram a língua materna”. Não poderíamos também pensar que a instituição pode se proliferar na surdez se, por toda sorte ou forma, ela se restringir apenas a um linguajar institucionalizado? Voltemos ao início: “Faço sentido, fazendo sinais aos outros” – mas que sinais? O que a surdez responde? E ao responder, o que provoca? E ao provocar, o que sinaliza? E ao sinalizar, que sentido está gerando? E ao gerar sentido, o que está desejando para a vida surda? Questões para certos *linguagires* surdos.

## Referências

BAILLY, Anatole. **Manuel pour l'étude des racines grecques et latines**. Paris: Durante & Lauriel, 1869. Disponível em: <[Erro! A referência de hiperlink não é válida.](#)>

BION, Wilfred Ruprecht. **Experiências com grupos. Os fundamentos da psicoterapia de grupo**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. **Foucault e a potência normativa do saber no campo da educação**. ETD: EDUCAÇÃO TEMÁTICA DIGITAL, v. 14, p. 121-140, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. Vol. 5. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELIGNY, Fernand. **O aracniano e outros textos**. São Paulo: N-1, 2018.

DICTIONNAIRE LITTRÉ ON LINE. Acessado em 08 de out. 2021. Disponível em: < <https://www.littre.org/definition/muet>>

DIZIONARIO ETIMOLOGICO ONLINE. Acessado em 08 de out. 2021. Disponível em: < <https://www.etimo.it/?term=sordo&find=Cerca>>

GUATTARI, Félix. **Psychanalyse et transversalité**. Paris: Maspero, 1974.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. São Paulo: Ed. 34, 1992.

GUATTARI, Félix. **Les années d'hiver**. Paris: Les Prairies Ordinaires, 2009.

GUATTARI, Félix. **L'inconscient machinique: essais de schizo-analyse**. Paris: Éditions Recherche, 2011.

GUATTARI, Félix. **La révolution moléculaire**. Paris: Les Prairies Ordinaires, 2012.

GUATTARI, Félix.; ROLNIK, S. **Cartografias do desejo**. 7. ed. rev. Petrópolis: Vozes, 2005.

LEVI-STRAUSS, Claude. **Tristes trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

ONLINE ETYMOLOGY DICTIONARY. Acessado em 08 de out. 2021. Disponível em: < <https://www.etymonline.com/search?q=deaf>>

OURY, Jean. **O coletivo**. São Paulo: Hucitec, 2009.

PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

REZENDE, Antônio Muniz de. Wilfred R. **Bion: uma psicanálise do pensamento**. Campinas: Papyrus, 1995.

SCOTT, James. **Against the grain. A deep history of the earliest states**. New Haven/London: Yale University Press, 2017.



# **Infâncias, deficiências e sexualidades: contribuições para uma perspectiva anticapacitista a partir dos estudos interseccionais e da teoria *crip***

**Leonardo Lemos de Souza**  
Universidade Estadual Paulista (UNESP | Assis)

Este texto é um ensaio em que buscamos apresentar e discutir as possibilidades de uma perspectiva anticapacitista sobre a educação de crianças com deficiência e suas sexualidades. Partimos da premissa de que as infâncias estão inseridas numa discursividade capacitista nos saberes pedagógicos, psicológicos e médicos. Percorremos um caminho em que apresentamos os modos como a categoria infância se vincula a discursividades que se aproximam de perspectivas capacitistas no campo da psicologia e das narrativas sobre as sexualidades na infância. Por fim, estabelecemos um diálogo entre as perspectivas anti-capacitista e as perspectivas da interseccionalidade e da teoria *crip* destacando as pistas sobre uma perspectiva anticapacitista nos estudos e intervenções com as crianças com deficiência e suas sexualidades.

Escrevo este texto do lugar de quem acompanha os estudos da infância e os estudos *queer* e interseccionais a mais tempo e tem se aproximado, há alguns anos, dos estudos da deficiência em interface com a teoria *crip*. Nessa aproximação, percebo uma confluência de potências dessas perspectivas em diálogo que podem auxiliar a pensar como operam alguns marcadores sociais da diferença: etário, gêneros, sexualidades, deficiências. Um possível desdobramento dessa aproximação, seria pensar efetivamente numa perspectiva anticapacitista nos estudos e

intervenções com as crianças (com deficiência) e as sexualidades, especialmente no campo da psicologia e da educação.

Nessas aproximações corro riscos. Mas não correr riscos, como já nos dizia Jorge Larossa (2002), pode nos impedir de produzir experiências que fazem sentido e possam nos deslocar para outros rumos, caminhos que possam nos levar a outras possibilidades e inventar outras realidades. No caso do presente, corro riscos ao pensar como operam sobre a criança com deficiência as práticas discursivas sobre seus corpos e desejos. Estamos interessados nas práticas que, ao reiterar a saúde, a eficiência (desejante e reprodutiva), sobre um devir corporal e desejante das crianças, se interrompe diante do desvio do corpo/neuronormatividade dessas crianças.

Em uma breve pesquisa sobre os estudos (educacionais e da psicologia do desenvolvimento) sobre a sexualidade da criança e adolescentes com deficiência, por exemplo, é comum iniciarem seus textos apresentando a criança/adolescente ideal típicos (BURMAN, 2021), atribuindo a esses tempos da vida um curso normativo. Às vezes se atribui curiosamente à adolescência, como momento atribulado, de conflitos internos e com a sociedade; no caso da criança, como incapaz, não ainda com habilidades e competências para conhecer a si mesmo e o mundo. Afinal ela é aquela que não domina a palavra, a linguagem, a razão, a consciência. Ferramentas sem as quais o estatuto de sujeito capaz fica em moratória.

Assim, um dos riscos/teses que vou tentar defender aqui é **pensar que as infâncias estão inseridas numa discursividade capacitista nos saberes pedagógicos, psicológicos e médicos.** No caso das infâncias que se realizam de modo não normativo, portanto a que se desvia do telos da criança ideal típica, as marcas e estigmas permanecem e deixam de ser transitórias. Refiro-me aqui no plural, infâncias, como àquelas que escapam das referências eurocêtricas e do norte global, da branquitude e das classes mais favorecidas economicamente. Aquelas que são dissidentes do cisheteropatriarcado e da

corponormatividade. Algumas políticas buscam retomar o que se aproxima desse modelo ideal típico, expurgando as diferenças e as transformando em desigualdades e sofrimento.

No caso das crianças com deficiência, cuja transitoriedade não se realiza em direção à criança ideal típica, a força do discurso capacitista é fortalecida inserindo-as em roteiros de singularidades das síndromes, condições físicas, patologias etc. As experiências com as sexualidades e os gêneros das crianças e adolescentes com deficiência passam a ser inscritos em outros roteiros ou com a ausência dos mesmos, são consideradas fora da norma, portanto, seus corpos, não normativos, não podem desejar e expressar afetos pois não são capazes de fazê-los no script da sexualidade normal (heterossexual, reprodutiva, viril, potente).

Foucault (2001; 2006), já foi notório em nos explicitar como uma biopolítica, através de práticas em redes do poder disciplinar, atua em favor da eugenia sobre a população de pessoas com deficiência. Tradicionalmente os efeitos foram a castração química, a esterilização forçada, as práticas de contenção de manifestação dos desejos e fisiológica dos corpos, como forma de anular as sexualidades.

Os avanços nos estudos sobre as sexualidades e gêneros, promovido pelos movimentos feministas, pelos estudos gays e lésbicos que hoje se representa pelos estudos feministas pós-críticos e os estudos *queer* - nomenclaturas que eu adoto aqui - (BUTLER, 2015; HOOKS, 2019; CRENSHAW, 1981/1989; AKOTIRENE, 2019; PLATERO, 2012; PRECIADO, 2019), nos dão um cenário de ferramentas conceituais e analíticas dos modos e processos de subjetivação no contemporâneo. As sexualidades e gêneros tem na perspectiva interseccional, um redimensionamento analítico que nos permite compreender as diferentes formas de subalternização das existências em razão dos sistemas de opressão (racial, de classe, cisheteronormativo, por exemplo), em que as mesmas foram inseridas historicamente e culturalmente em diferentes contextos.

Por outro lado, mais recentemente, advindo de problematizações dos estudos queer e dos estudos da deficiência, a teoria *crip* é um outro campo de estudos que ao introduzir a ideia de corponormatividade (MELLO e NUERNBERG, 2012) como um elemento constituinte estruturante das relações de opressão vivenciadas pelas pessoas com deficiência na sociedade. A capacidade se torna, a partir desse conceito, um regulador da subalternização das pessoas com deficiência na sociedade. Uma sociedade capacitista é aquela que insere as pessoas de corpos fora da norma em condição de impossibilidades de seus afetos, trabalho, sociabilidades e existências.

Os estudos da infância (CASTRO, 2013; BURMAN, 2021) tem confluência com os campos de estudos anteriores, pois também trata das condições de subalternidade da criança. A criança, é um dos outros sujeitos subalternos que nas sociedades vivencia processos de exclusão e invisibilização, tornando seus corpos e desejos propriedade do Estado e de certas normatividades. Pensar a criança em suas multiplicidades de experiências e de seus grupos de pertença exige pensarmos em atravessamentos que superem a criança ideal típica, especialmente no campo da psicologia e da educação.

Ditas estas primeiras palavras vamos organizar este texto em alguns momentos de modo a procurar contribuir para o debate que anunciamos de início: no primeiro deles, percorro como a categoria infância se vincula à discursividades que se aproximam de perspectivas capacitistas no campo da psicologia e das narrativas sobre as sexualidades na infância. Num segundo momento, apresento os conceitos de capacitismo e como as perspectivas da interseccionalidade e da teoria *crip* podem nos oferecer pistas sobre uma perspectiva anticapitista nos estudos e intervenções com as crianças com deficiência e suas sexualidades. Por fim, tentamos responder à provocação inicial sobre a possibilidade de **uma perspectiva anticapitista nos estudos e intervenções na psicologia e na educação sobre sexualidades e crianças com deficiência.**

## **Práticas discursivas sobre infâncias, sexualidades e deficiência na psicologia e na educação**

A proposta aqui é incursionar, brevemente, sobre como são os efeitos discursivos sobre a sexualidade nas infâncias, criando um caminho normativo que se funda em contribuições de alguns campos que contribuem historicamente para esses discursos, como a psicologia e a biologia evolutiva, bem como da psicanálise.

Segundo Burman (2017) em suas origens a psicologia do desenvolvimento, que é a referência para os discursos sobre a criança e a infância na ciência psi e suas implicações em pedagogias e políticas, tem fortes relações com a biologia evolutiva darwinista. A ideia de um *telos* evolutivo tem referência na criança ideal que se alcança por meio de processos de seleção e adaptação dos organismos/sujeitos. Nesses processos se concebem um progresso, um estágio posterior melhor/aperfeiçoado/mais competente que o anterior.

Próximo do sentido de como diz Caterina Lloret (1998): ora pertencemos a uma idade e ora a idade nos pertence: “os anos nos tinham e iam inscrevendo-nos em grupos determinados de idade” (p.14). Essas dimensões da pertença a determinadas temporalidades, eminentemente dadas pelas culturas, indicam que os anos nos fazem e apontam como estamos sendo forjados por ele. Pertencer a um dos grupos etários, segundo Lloret é ter que se adequar a normativa daquele grupo, em termos de comportamento, expectativas, valores, habilidades, competências etc.

O outro, ou as idades do outro, são sempre a referência constante, a partir do qual a idade é vivida. Viver a idade implica em se adequar a um determinado conjunto de modelos que a define, sejam eles definidos pelos limites da Curva de Gauss – que define o que é a normalidade e a anormalidade. Seja a idade definida pela Tábua da vida, em que cada momento social é definido como uma etapa necessária para cumprir sua tarefa no conjunto da sociedade – crescer, aprender, dominar a natureza, trabalhar, casar, procriar.

Seja na perspectiva do Ciclo Vital – corrente em psicologia, tentando dar conta de todas as fases da vida, como se elas fossem tão concretas e bem definidos seus limites uma das outras – infância, puberdade, adolescência, juventude, idade adulta, velhice etc.).

As tecnologias de normalização das idades<sup>1</sup> se materializam em nossas instituições que buscam identificar, controlar e corrigir para que a idade seja bem vivida. Ou ainda, para que não haja desvio que retire a inteligibilidade do cotidiano. Não há códigos que o identifiquem nem que o situe no meio dos outros – exclusão, invisibilidade.

No campo das sexualidades, as trajetórias são delineadas por discursos sobre os momentos ideais nesses tempos da vida. No caso da biologia/ biologia evolutiva, é quando um corpo está maduro para a competência sexual, ou seja, que cumpre a finalidade da constituição de família a partir da capacidade reprodutiva. A competência é dada pelos corpos mais adaptados, que performam a potência, a virilidade, a fecundidade, esteticamente a partir dos modelos de atratividade que indicaria a garantia dessas finalidades. A criança que se distancia desses modelos corporais é inscrita no discurso da incapacidade de exercício da sua sexualidade.

Em um estudo que empreendemos sobre como a psicologia do desenvolvimento, na literatura de formação de psicólogos e psicólogas, apresenta os conteúdos de sexualidade e gênero, identificamos que no contexto da infância, a sexualidade é compreendida ora como manifestação instintiva, ora com nula, reiterando as leituras da criança pura e inocente que deve ser preservada. Desde esse lugar o que se privilegia de informações é

---

<sup>1</sup> Aqui me refiro aos testes – que identificam e classificam a idade mental, as habilidades e competências ainda não adquiridas ou aprendidas. Ainda, as tentativas de enquadre nosológico médico psiquiátrico e psicológico sobre os comportamentos. Os livros didáticos adequados àquela ou à essa idade. Os livros “infantis”, os livros para “adolescentes”, “jovens”, adultos “jovens”, enfim todos os instrumentos e artefactos culturais que se produzem e disponibilizam aos grupos para cercar o que é próprio e impróprio.

sobre o desenvolvimento da identidade de gênero (como se percebem) e/ou da socialização de gênero (como desempenham papéis). As teorias da aprendizagem social e as teorias cognitivo-evolutivas informam sobre a aquisição normal e saudável do gênero, anulando dissidências do sistema sexo-gênero-desejo a partir da cisheteronorma.

A psicanálise também aparece como uma grande influência na produção discursiva sobre a diferença sexual e o desenvolvimento (ZORNIG, 2008; ARÁN, 2009). Talvez a mais presente desde os princípios do século XX, com atualizações e alterações ao longo dos anos (despatologizando a homossexualidade, por exemplo). Ela cumpriu a tarefa de informar sobre a origem e as trajetórias dos desejos do adulto. Ao retornar às experiências infantis com o corpo e o desejo, a psicanálise cria as fases de localização das zonas eróticas e estabelece relações com as projeções nas relações objetais no adulto, destinando o desejo sexual para um sexo ou outro, ou a não binaridade desse trajeto. A ideia de que em origem, todos são bissexuais, comumente trazidos pelas leituras psicanalíticas, aponta que o momento final do caminho evolutivo do desejo, deve ser localizado/definido/resolvido. O complexo edípico é a grande alegoria dessa teoria que funda as experiências eróticas e desejantes do sujeito.

A criança com deficiência se desloca nestas perspectivas sobre as sexualidades. Elas são objeto das práticas disciplinares e de controle produzidas por uma biopolítica das sexualidades que busca garantir as trajetórias normalizadas. Biopolítica que afirma descrição das trajetórias dos desejos e das expressões de gênero a partir de roteiros, cujas marcações etárias têm passagens precisas que vão se desdobrando em relação a um telos heteronormativo e cisgênero. Um corpo fora da norma e/ou neurodiverso não obedece aos códigos disponíveis e então é interpelado como abjeto, sendo invisibilizado ou expurgado da sociedade. Alerto que não se trata de criar uma trajetória para estes corpos fora da norma, ou seja, não se trata de

inscrevê-las em uma normalidade que as encerre em códigos fechados e limitadores de suas expressões e potencialidades.

Chego até aqui com essa produção discursiva sobre a criança ideal típica cuja trajetória na vivência da sexualidade só é possível/ “saudável” como sendo aquela que teve/tem adesão à corponormatividade e ao uso da razão e capacidade simbólica na gestão e vivência dessa sexualidade. Estes requisitos inviabilizam um corpo que pode desejar, expressar afetos e viver um gênero (diverso daquele dado pela anatomia biológica, por exemplo). As múltiplas composições que atravessam as experiências infantis com as sexualidades não têm necessariamente o status de serem capazes (pelo corpo ou pelo intelecto) de existirem.

### **Conceitos e usos da interseccionalidade e teoria *crip* para uma perspectiva anticapacitista<sup>2</sup>**

A leitura da relação entre infâncias e sexualidades como uma experiência atravessada pelo capacitismo, portanto de anulação do corpo da criança com deficiência, é o que nos agencia em direção a uma aproximação das perspectivas interseccionais e de teoria *crip*. Compreendendo estas perspectivas como possibilidade de aliança com práticas anticapacitistas na produção de saberes e nas ações com crianças com deficiência e suas sexualidades, elencamos aqui algumas possíveis articulações.

Segundo Marivete Gesser, Pamela Block e Anahí Mello (2020) uma perspectiva anticapacitista têm relações em suas origens com a interseccionalidade, assim como com a emancipação social. Essa relação intrínseca já situa a adesão de uma perspectiva

---

<sup>2</sup> Uma parte do debate sobre teoria *crip* aqui presente está no artigo: Aproximações possíveis entre os estudos da deficiência e as teorias feministas e de gênero. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, 27(2), 2019, de autoria de Molise de Bem Magnabosco com minha co-autoria.

anticapacitista ao político e ético nas intervenções e produções com as pessoas com deficiência.

Nesse texto Gesser, Block e Mello nos apresentam elementos para analisar o modo como os estudos interseccionais se aproximam e se distanciam dos estudos da deficiência. O capacitismo tem um caráter estrutural e estruturante das formas de nos relacionar, das instituições, das organizações e da cultura. As práticas capacitistas atuam desde uma corponormatividade que defendem um modo ideal típico de ser e existir, estabelecendo relações de saber poder sobre os corpos que fogem da norma.

O enfrentamento ao capacitismo, tal como defendido por Gesser, Block e Mello, inspiradas em autores como Robert Mac Ruer (2006) e Michael Oliver (1992), é possível a partir de alianças à crítica dos processos de subalternização, desqualificação e exclusão. Do mesmo modo, isso se faz com a afirmação de práticas emancipatórias, atuante e protagonista, das pessoas com deficiência em suas multiplicidades de marcadores sociais de identidade e diferença; em conjunto com as análises dos sistemas de opressão em que estão atravessadas estas multiplicidades de experiências: sexistas, racistas e classistas e, no nosso caso, defendemos a visibilidade e presença também adultocentrista/etária.

Tomamos aqui a proposta de se destacar o que a interseccionalidade faz e não o que ela é, tal como sugerido por Patricia Hill-Collins e Sirma Bilge (2021). Encontramos em Carla Akotirene (2019) e em Fernando Pocahy (2011) elementos para compreender a interseccionalidade desde esta leitura, que ampliam suas possibilidades além das formulações iniciais das referidas autoras.

A interseccionalidade tem seus marcos iniciais como ferramenta analítica dentro dos estudos dos movimentos sociais de mulheres negras no norte global e também, especificamente no campo dos estudos jurídicos e do direito. Como conceito nesse contexto a visibilidade dada é a da necessidade de se estabelecer analiticamente os eixos políticos, estruturais e representacionais

que produzem sistemas de opressão sobre a multiplicidade de marcadores sociais de identidade e diferença. Nessa proposta as produções de desigualdade e de processos de invisibilização e extermínio de mulheres negras, de classe social desfavorecida e com sexualidades em dissidência, são possíveis de serem desvelados em função da compreensão dos sistemas de opressão envolvidos nessa produção que tem como ponto de partida elementos estruturantes da sociedade como gênero, classe, raça, idade, sexualidades. Kimberlee Crenshaw é considerada uma das principais referências, acompanhadas de outras mulheres feministas negras como Patricia Hill Collins e Angie-Marie Hancock (POCAHY, 2011).

Carla Akotirene, mulher negra e teórica feminista, amplia e situa a interseccionalidade como uma forma de instrumentalizar teórico e metodologicamente a inseparabilidade estrutural dos racismos, do capitalismo e do cisheteropatriarcado. Em sua obra sobre a interseccionalidade como um instrumento ético e político de análise das subalternidades produzidas por estes sistemas, Akotirene constrói também uma narrativa que busca atualizar o caráter também colonial do termo em seus usos, criando e produzindo fissuras que o situam como crítica da colonização dos corpos das mulheres, negras, afrodiaspóricas. Mais que uma ferramenta analítica ela é política por denunciar as desigualdades e opressões, mas também por positivar e visibilizar as potências destas mulheres.

Fernando PocaHY (2011), considerando as contribuições de autores como Sirma Bilge, Patricia Hill-Collins e outras, na busca também de contribuir que a interseccionalidade seja mais que uma ferramenta analítica do reconhecimento de composições identitárias ou das multiplicidades dos sistemas de opressão dos marcadores sociais de identidade e diferença. Ele a situa como prática-conceito, pois pontua a refutação da divisão e hierarquias desses marcadores, sendo que o seu uso é o de

contribuição para compreender-intervir diante das formas de regulação sociocultural das subjetividades, especialmente a partir dos agenciamentos discursivos que produzem as materialidades de raça/etnia, classe, gênero, sexualidade e localidade, entre outros marcadores sociais e culturais de identidade e diferença (POCAHY, 2011, p. 4).

Uma prática – conceito, acrescenta ele, de luta, de reivindicação e produção de saberes. Nesse sentido, o uso proposto é aquele que põe em questionamento as Verdades forjadas nas relações de saber-poder. Uma prática-conceito em que se pode avançar numa problematização (no sentido foucaultiano) rizomática na qual se desloca a análise da dominação para os modos como um conjunto de práticas discursivas e não discursivas faz. Por exemplo, como a deficiência, a sexualidade e a idade entram nos jogos de Verdade e como objeto de teorias e saberes. Um modo de compreender-intervir nas manutenções e/ou (re)invenção dos jogos de Verdade.

As perspectivas anticapacitistas ganham potência em subverter e enfrentar as práticas capacitistas também com as contribuições da teoria *crip*. A partir da atribuição, feita pelo movimento queer, de outros sentidos a termos inicialmente pejorativos, conferindo-lhes potência, McRuer (2006) propõe a ressignificação de outras formas de corporificação possíveis, para além das socialmente valorizadas, sendo tal resistência à norma estabelecida a posição fundamental das teorias *Crip* e *Queer*. McRuer (2015) e Kafer (2017) fazem referência o uso do termo *crip* como verbo (*tocrip* ou *crippin'*, que poderíamos traduzir para aleijar), atribuindo-lhe o sentido de questionar, a partir de posições anticapacitistas, as assertivas referentes aos padrões estabelecidos como normalidade, fazendo uma revisão radical desses parâmetros.

No debate entre os modelos médico e social da deficiência a teoria *crip*, faz a crítica do modelo médico, que define os sujeitos a partir da lesão. Entretanto, Kafer (2013) destaca que essa discordância não faz com que a Teoria *Crip* se aproprie do modelo social na consideração da deficiência, pois esse paradigma propõe

uma cisão entre a lesão (limitação alojada no corpo) e a deficiência (barreiras sociais impostas ao sujeito, gerando sua exclusão). Realiza, portanto, uma ruptura binária entre corpo e relações sociais/ambiente, na medida em que propõe que é o ambiente no qual o sujeito está inserido que o 'deficientiza', por meio das barreiras sociais e arquitetônicas, estando a lesão, em si, dissociada deste processo, obtendo uma conotação neutra. Não é possível considerar a lesão separadamente dos significados socialmente atribuídos a ela. Kafer (2013) afirma ainda que a cisão entre corpo e ambiente, entre lesão e deficiência, oculta os modos através dos quais a corponormatividade, por meio da imposição compulsória de um padrão de eficiência e desempenho corporal ou mental, afeta todas as pessoas, inclusive as que não têm deficiências.

Para McRuer (2015), o modelo social da deficiência é mais reformista que revolucionário e a teoria *crip* propõe uma perspectiva culturalmente mais generativa e politicamente radical do que o modelo social.

Desse modo, a teoria *crip* se distingue dos estudos da deficiência por assumir um posicionamento mais radicalmente contestatório e se relacionar com os modelos identitários de modo diferente. Enquanto os estudos da deficiência propõem a centralidade da identidade das pessoas a partir desta característica, a teoria *crip* se revela identitária, pois afirma a deficiência com vistas ao fortalecimento e reconhecimento político da categoria na busca pela ampliação de direitos, mas é, simultaneamente, contra-identitária. Aborda, portanto, as exclusões promovidas por tais movimentos, bem como se recusa a engessar seus limites em definições pré-estabelecidas, por se constituir como uma política de coalizões (Kafer, 2013; McRuer, 2015, 2006).

McRuer (2015/2006) define cinco princípios para a teoria *crip*. O primeiro afirma que a teoria *crip* busca explicitar as conexões com outras formas de sofrimento que não são, inicialmente, vinculadas à deficiência, sem deixar de abordá-la de forma mais específica.

No segundo, temos a reivindicação da perspectiva queer de reconhecer e assumir a condição dissidente - referente à sexualidade ou à deficiência -, de “sair do armário”, sendo tal movimento estabelecido através da composição de uma coletividade, em uma ação política. Esse posicionamento difere-se do entendimento de descoberta e anúncio da diferença de forma individualizada, de maneira a rejeitar essa compreensão da deficiência.

O terceiro princípio refere-se à demanda por um outro mundo possível, acessível - tanto em seu sentido mais estrito quanto mais amplo. Estritamente, o termo faz referência à acessibilidade arquitetônica, comunicacional e à eliminação de quaisquer barreiras, inclusive atitudinais, que representem desvantagem para as pessoas com deficiências. Considerá-la globalmente exige o combate ao neoliberalismo e às culturas de redistribuição ascendentes de renda.

O quarto princípio trata da radicalização da ideia de um mundo acessível: a premissa de que um mundo com deficiência é possível e desejável. Os movimentos que não consideram a deficiência, por meio do silenciamento dos sujeitos ou através da propagação de ideais normalizantes, devem, pois, ser aleijados.

O quinto é o que assume a necessidade de questionar os modos pelos quais as culturas capacitistas e da deficiência, localizadas em esferas públicas ou privadas, são concebidas e materializadas.

Subalternizadas pela corponormatividade e o cisheteropatriarcado, as sexualidades das crianças com deficiência não atendem o modelo de eficácia e de capacidade reprodutiva, se inscrevem na abjeção e são submetidas às práticas capacitistas. As sexualidades das crianças com deficiências, em suas multiplicidades estéticas e desejantes são afirmadas como possíveis a partir da teoria *crip* e da interseccionalidade, perspectivas que fundamentam pesquisas e intervenções anticapacitistas.

## Alguns disparadores

O que uma perspectiva anticapacitista sobre a sexualidade e a criança com deficiência é, e o que deve levar em consideração, antes de mais nada:

- a) Uma infância e sexualidade aleijadas;
- b) A criança como categoria nos estudos sobre capacitismo;
- c) A questão etária com mais destaque nos trabalhos que confluem os estudos da deficiência com a interseccionalidade e a teoria *crip*;
- d) A problematização dos discursos sobre os desejos e corpos de crianças no que se refere às suas sexualidades e gêneros – cisheteropatriarcado como referência, e não a própria criança;
- e) O protagonismo de crianças nos estudos e intervenções com elas – a superação do paradigma da dependência e da incapacidade (que extrapola a situação das crianças com deficiência, que duplamente são subalternizadas) (educação sexual).

Considerando essas condições, o que as perspectivas interseccionais e a teoria *crip* podem contribuir como perspectivas anticapacitistas sobre infâncias e sexualidades seriam:

- a) A perspectiva da interseccionalidade como prática-conceito rizomática, sugere que as sexualidades das crianças com deficiência precisam ser compreendidas nos jogos de relações de saber-poder nas práticas discursivas e não discursivas que as têm como objeto. A compreensão dos sistemas de opressão, como os etários, sexistas e LGBTfóbicos problematizam os lugares comuns do discurso médico biologizante das sexualidades e da deficiência;
- b) A teoria *crip* propõe uma perspectiva anticapacitista na superação das cisões (corpo-ambiente; lesão-deficiência) produzidas pelos modelos social e médico da deficiência. Os efeitos da corponormatividade sobre as experiências das pessoas com deficiência tem destaque outros sofrimentos (para além das localizadas nas deficiências) e efeitos (do neoliberalismo, do

capitalismo, por exemplo) que estão em jogo na construção de uma perspectiva aleijada. A aliança com os estudos queer, radicalizam a afirmação do lugar de dissidência e da luta por direitos, aleijando o pensamento sobre a sexualidade e a infância, provocando a sua “saída do armário”.

Com estes disparados, encerra-se provisoriamente a problematização posta neste texto, abrindo-a para novas leituras e novas conexões trazidas pelos leitores com o desejo de que tais disparos possam ampliar as redes de significações, expandido para diálogos transversais.

## Referências

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Polém, 2019.

ARÁN, M. A psicanálise e o dispositivo da diferença sexual. **Revista Estudos Feministas**, 17(3), 653-673, 2009.

BILGE, S. **Théorisations féministes de l'intersectionnalité**. *D\_i\_o\_g\_è\_n\_e\_*, n. 225, p. 70-88, Jan/Mars, 2009.

BURMAN, E. **Deconstructing Developmental Psychology**. Londres: Routledge, 2017.

BURMAN, E. **Developments: Child, Image, Nation**. London/New York: Routledge, 2021.

BUTLER, J. **Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”**. (2. Ed). Buenos Aires, AR: Paidós, 2015.

CASTRO, L. R. de. **O futuro da infância e outros escritos**. Rio de Janeiro, RJ: 7 Letras/FAPERJ, 2013.

COLLINS, P. H; BILGE, S. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

CRENSHAW, K. **“Demarginalizing the intersection of race and sex; a black feminist critique of discrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics”**. *Legal Forum*, University of Chicago, p. 139-167, (1981/1989).

FOUCAULT, M. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.  
\_\_\_\_\_. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. (17. Ed). Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 2006.

GESSER, M.; BLOCK, P.; MELLO, A. G. **Estudos da Deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social**. In: GESSER, M.; BOCK, G. L. K.; LOPES, P. H. (Org.). *Estudos da Deficiência: anticapacitismo e emancipação social*. 1ed. Curitiba: CRV, v. 1, p. 17-35, 2020.

HOOKS, B. **E eu não sou uma mulher? Mulheres negras e o feminismo**. Tradução Bhuvan Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

KAFER, A. **Feminist, queer, crip**. Indiana: Indiana University Press, 2013.  
KAFER, A. **“Health Rebels: A Crip Manifesto for Social Justice”**. Conferência ministrada no 21st annual Shepard Symposium on Social Justice - Rebel Health: Wellness Without Borders, em 06/04/2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YqcOUD1pBKw&t=1902s>. Acesso em: 11/05/2017.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, Jan/Fev/Mar/Abr 2002, n19, p. 20-28, 2002.

LLORET, C. **As outras idades ou as idades do outro** In: LARROSA, J. E LARA, N.P. (Orgs.) **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MCRUER, R. **“Tiempos Cripp: discapacidad, globalización y resistencia”**. Conferência magistraldo VII Congreso de Ciencias, Artes y Humanidades “El cuerpo descifrado” – Cuerpos excluidos. Prácticas corporales y discriminación, 2015.

MCRUER, R. **CRIP Theory: Cultural Signs of Queerness and Disability**. New York University Press: New York and London. p. 1-32, 2006.

MELLO, A.; NUERNBERG, A. H. **Gênero e deficiência: interseções e perspectivas**. *Revista Estudos Feministas*, v. 20, n. 3, p. 635-655. 2012.

OLIVER, M. **“Changing the Social Relations of Research Production?”**. *Disability & Society*, v. 7, n. 2, p. 101-114, 1992.

PLATERO, L. (ed.). **Intersecciones: cuerpos y sexualidades em la encrucijada**. Bellaterra, Barcelona, 2012.

POCAHY, F. A. **Interseccionalidade e educação: cartografias de uma prática-conceito feminista**. *Textura*, n.23, jan./jun. 28, 2011.

PRECIADO, P. B. **Um apartamento em Urano: crônicas da travessia**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2019.

ZORNIG, S. M. A. **As teorias sexuais infantis na atualidade: algumas reflexões**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 1, p. 73-77, jan./mar, 2008.



**Educação de surdos e  
propostas bilíngues:  
Interligando práticas  
educativas ao projeto  
#CasaLibras**

PARTE 2



# Singularidades surdas na escola: ações de resistências cotidianas

Camila Righi Medeiros Camillo  
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Este artigo é uma produção que surge do encontro de dois espaços potentes de problematização e pesquisa em educação: uma tese de doutorado e um evento no campo da educação de surdos. Se trata de um texto que traz recortes de minha tese de doutorado em educação, defendida em 2020<sup>1</sup>, e que procurou atender a um convite de participação à mesa *Surdez, matriz de experiência e a contribuição das filosofias da diferença*, no 1º Encontro de Pesquisas do Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos, Subjetividades e Diferenças (GPESDi), realizado em 2021<sup>2</sup>.

A partir do tema *Educação e diferenças em diálogo na pandemia do covid-19*, trouxe para a discussão do evento, e assim para os leitores deste ensaio, a intenção de dar visibilidade à escola, o que se produz e se movimenta nela e por ela, em especial a educação de surdos. E, em tempos de pandemia, que o não estar fisicamente na escola, ou estar hibridamente nela, torna ainda mais visível e problematizável temas como a função da escola, a função do educador e o possível, dentro do “aparentemente impossível”.

---

<sup>1</sup> CAMILLO, C. R. M. **A escola regular contemporânea e o aluno surdo/deficiente auditivo**: dos modos de subjetivação para as singularidades produzidas no contexto das experiências escolares. 2020. 207f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2020.

<sup>2</sup> Evento realizado no período de 23 a 25 de junho de 2021, pelo Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos, Subjetividades e Diferenças (GPESDi), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com o tema *Educação e Diferenças em diálogo na Pandemia do COVID-19*.

Assim, imersos neste contexto pandêmico, de incertezas, angústias, lutas diárias, resistências pessoais e/ou coletivas resgato partes da minha tese de doutorado em que, inevitavelmente, precisava dizer sobre o que estávamos vivendo em 2020, e que, ao meu ver, intensificava-se em 2021. Seja pelo sentimento de tristeza e indignação por tantas vidas perdidas, seja pelo medo constante da exposição ao coronavírus<sup>1</sup>, seja pontualmente, falando em educação, deste lugar que a escola, o ensino, a aprendizagem, o aluno, o professor, o meio e não o fim, a produção e não o produto, ocupam nesse cenário.

Ressalto que além de considerar inevitável falar do contexto de pandemia para adentrar na exposição de meu trabalho, compreendo que há elementos que fazem parte do pedagógico escolar que merecem destaque, precisamente, porque são condições de possibilidade para o desejo de tornar visível, a saber pelo menos dois pontos: o que faz a escola ser a escola e o que podemos nomear como práticas escolares, porque só podem ser desenvolvidas, e só têm sentido, na escola.

Escolas fechadas, pais com filhos em casa, atividades online, plataformas digitais para estudo à distância (ou melhor, atividades remotas, híbridas), filhos fora de uma rotina e disciplina escolar, pais que não têm preparação para desempenhar a função de professores particulares de seus filhos (mesmo aqueles que têm formação na área da educação, pode-se dizer que se encontram em “desvio de função”) e, ainda, muitos em situação de home office. Não se trata de apenas acompanhar ou ajudar nas tarefas escolares ou nos “temas”, como era antes do isolamento social. Trata-se de administrar um tempo e um espaço escolar que foi transferido para dentro de nossas casas. É uma batalha cotidiana que envolve estrutura física

---

<sup>1</sup> Chamado de novo coronavírus, teve início na China ainda em 2019 e começou a dar os primeiros sinais no Brasil em meados de março de 2020. Segundo o site do Ministério da Saúde, “**COVID-19** é uma doença causada pelo coronavírus **SARS-CoV-2** que apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves”. (**BRASIL, 2020**).

e psicológica de pais e alunos. E o que isso tudo quer nos mostrar? Pontuaria que se refere à função da escola, à sua importância e à importância do professor. A escola como tempo e espaço muito específico, particular, diferente de outros tempos e espaços, como nossa casa, por exemplo. Escola como este lugar isolado e de segregação, de estudo e exercício, que pretende a educação de crianças e jovens. Espaço onde coisas acontecem e só podem acontecer porque se trata do pedagógico da escola. Tem a ver com socializar, com aprender para viver e preparar para a vida fora dos muros da escola. Sim, tem. Mas tem relação, de maneira mais objetiva ou pedagogicamente falando, compartilhar e entender códigos de convivência, regras de compartilhamento, posições a ocupar e desempenhar em relação aos outros e a si mesmo. E tem a ver com formação, com exercício de ofício que não se faz em qualquer lugar senão na escola, com alunos e professores ocupando os lugares que ocupam<sup>2</sup> (CAMILLO, 2020, p. 127-128).

É sobre esse cenário de fragilidades e potencialidades, que a Camila, professora/pesquisadora em educação, mãe de um menino de 7 anos, em processo de alfabetização na configuração de ensino híbrido, atenta para a defesa da escola e para o que é do escolar. Para isso, este texto traz para a vitrine as *singularidades dos alunos surdos/deficientes auditivos e as ações de resistência cotidianas*, a partir de experiências escolares que atentam para um olhar mais sensível, de práticas pedagógicas que envolvam mais empatia e o respeito com o outro, na possibilidade de resistência à educação escolar conteudista que conduz à produção de sujeitos máquinas de aprender e ser.

Ao eleger alguns registros da pesquisa realizada pretendo o movimento de resgate dos sentidos da escola, das suas funções, em sua defesa como lugar privilegiado onde as experiências acontecem e precisam ser ressignificadas e não esmaecidas por se pensar que a escola funcionaria, quase exclusivamente, para atender às demandas de aprendizagens.

---

<sup>2</sup> Trechos do subcapítulo da tese: 2.3 A ESCOLA COMO POTÊNCIA: RECUPERANDO UMA LINGUAGEM DA EDUCAÇÃO, em que tento materializar as experiências que me mobilizaram nas escolas pesquisadas.

Esta produção é permeada de marcas, de encontros, de singularidades escolares, de experiências de ir à escola e de sentir a escola em movimento e aponta indícios de criação de um novo espaço, de um entre-lugar no ser e estar na escola a partir de experiências escolares singulares dos alunos surdos/deficientes auditivos incluídos. Com o objetivo de *compreender como vem se produzindo modos de ser aluno surdo/deficiente auditivo na escola regular contemporânea a partir das experiências escolares produzidas nesse contexto*, interessou-me dar visibilidade para a escola como um todo, entendendo-a como produtora de modos de vida, de constituição de sujeitos (seja por práticas pedagógicas, disciplinares, individuais e coletivas). Portanto, as experiências escolares importam como insumo para entender as subjetividades do aluno surdo/deficiente auditivo.

Gostaria de fazer uma ressalva quanto ao uso “alunos surdos/deficientes auditivos”. Essa forma de nomeação dos sujeitos se deu a partir do entendimento da impossibilidade de classificá-los em uma ou outra das categorias, considerando também o registro de escrita da tese, que não deseja fixar identidades e as singularidades de cada um dos alunos observados. Cabe ressaltar que essa referência é necessária para dizer da condição não ouvinte dos alunos.

Dentro de um conjunto de possibilidades, três alunos que frequentavam escolas municipais públicas de Santa Maria foram os sujeitos acompanhados na pesquisa: dois alunos em uma escola do campo e um na escola urbana. Na escola do campo: Chico<sup>3</sup>, 8 anos, aluno do 2º ano. Zé, o outro aluno, tem 16 anos e frequentava o 6º ano. Ambos não têm fluência na língua brasileira de sinais,

---

<sup>3</sup> Nome fictício que faz referência ao personagem da Turma da Mônica. Assim como esse, outros personagens também serão utilizados como codinomes para os sujeitos do estudo. A escolha se deu porque, no período em que escrevia esta parte do trabalho, em tempos de isolamento social a presença de meu filho de seis anos era constante, assim como as leituras dos gibis da Turma da Mônica, que ele adora e que foram meus momentos de respiro.

conhecendo apenas alguns sinais. Já na escola urbana, conheci Mônica, 16 anos, aluna do 9º ano, que não conhece a língua brasileira de sinais; oraliza bem e tem dificuldades na modalidade escrita da língua portuguesa.

A partir desse contexto de sujeitos e escolas compreendo potente pensar a escola, não como o único e possível lugar em que a aprendizagem – de conteúdos e além deles – aconteça, mas assumo a centralidade que ela ainda ocupa, na contemporaneidade, como espaço privilegiado de produção de conhecimento e de encontros com códigos muito específicos, que têm a ver com relacionar-se, negociar, conduzir-se a si mesmo e aos outros.

Outro aspecto diz respeito aos alunos surdos/deficientes auditivos das respectivas escolas como esses “novos” que chegam à escola regular e cujos os inícios podem ser imaginados e narrados tantos quantos forem as experiências e os contextos escolares. Com base nas ideias de Masschelein e Simons (Elogio da escola, 2017), desejo compreender como esses alunos chegam à escola - e esse chegar não corresponde ao ato mesmo de adentrar na escola e iniciar uma atividade escolar (e isso não significa que os descarte), mas aos modos como produzem e vivem suas subjetividades ali. Vale a pena, então, perguntar: que inícios (experiências de ser e estar) lhes são possíveis no contexto da escola regular?

A partir da diversa fonte de dados, a análise da materialidade se deu na triangulação das entrevistas narrativas, das observações nas escolas, do diário de campo e das dinâmicas realizadas com os sujeitos participantes.

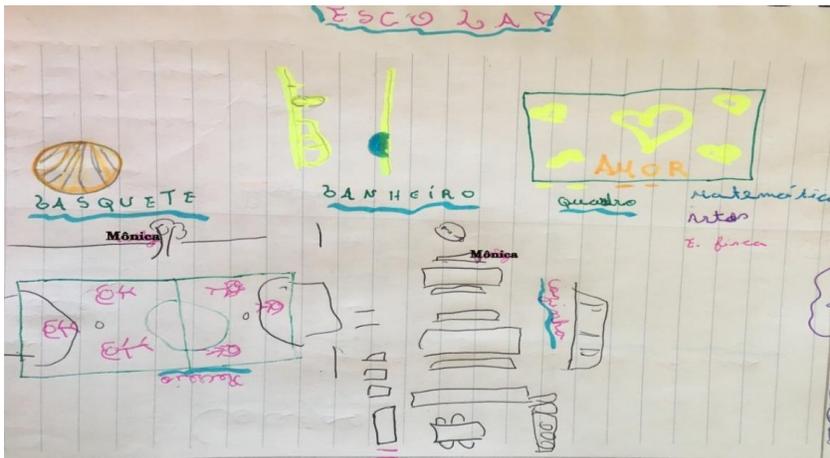
### **Resistências possíveis no fazer escolar com alunos surdos/deficientes auditivos**

Com a proposição de enfatizar a importância de dar espaço às experiências escolares, aos fazeres da escola e as singularidades dos

sujeitos que ali habitam, em especial, dos alunos e professores com quem pude conviver, se faz necessário um ato de suspensão. Suspender a ideia de educação (e de escola) que vive a crise do tempo atual, em que parece não haver nada a se fazer e nada de possível a se pensar, para podermos entender com mais clareza a educação (e a escola), na esteira de Hannah Arendt (*Entre o passado e o futuro*, 2007), como amor às coisas do mundo e aos novos que chegam. É um ato de conservar e renovar, de permanecer com as histórias, os saberes, as experiências, os sentimentos dos que já passaram pelo mundo, e fazê-los chegar aos que nascem, às crianças, aos mais jovens, como possibilidade de renovação e de revolucionário.

É com essa ênfase que destaco algumas produções dos alunos surdos/deficientes auditivos e de seus professores para compreender que experiências escolares são produzidas na escola e as singularidades como potência para a resistência cotidiana.

Figura 1. Desenho “Eu na escola...”.



Fonte: elaborado pela aluna da escola B (Mônica).

No desenho de Mônica observo um posicionamento do sujeito em diferentes espaços da escola. Há uma riqueza de detalhes que mostra o espaço do recreio (a quadra) e, em especial, a bola de basquete, porque a aluna diz que gosta de jogar; a cozinha, com as mesas e bancos; o banheiro; e um quadro de sala de aula, onde escreve a palavra “amor” e desenha alguns corações. Todos esses elementos vão fazendo sentido naquilo que fui percebendo em Mônica no decorrer das visitas à escola e das conversas com ela. Seu jeito de ser e agir na escola, os lugares onde gosta de estar e outros que ocupa porque lhe são destinados.

Algumas proposições foram-me pertinentes para problematizar a lógica do sujeito-posição nas seguintes questões: 1) Mônica, que escolheu a primeira mesa escolar, em frente ao professor e sempre sentou ali, assim como seus colegas, por costume, acaba por sentar no mesmo lugar todos os dias? 2) Seus professores, na intenção de acompanhá-la da melhor forma, pediram que ali se sentasse? 3) Os colegas, já entrosados, formando pequenos grupos de adolescentes eufóricos e muito conversadores, preferem as cadeiras do fundo e assim restam as mesas da frente? Estas são perguntas que não serão respondidas, pelo menos não de forma literal. Elas brotam como possibilidades de pensar e de problematizar o(s) lugar(es) que os alunos ocupam em nossas escolas, o que extrapola o espaço físico onde eles se encontram (no caso de Mônica, sentar-se na primeira fila da sala, estar em determinado ponto no pátio da escola ou no refeitório). Este lugar fisicamente ocupado diz de um significado simbólico dos lugares/posições/espaços que lhes permitem ou não ocupar.

Continuo. E que tipos de marcas são essas? Certamente, não se trata de ter o nome do aluno fixado na cadeira, indicando seu lugar. As marcas podem ser entendidas a partir de suas semelhanças e diferenças, em lugares distintos no contexto escolar. Se na sala de aula a aluna sempre se senta em frente ao professor (e isso se destaca no desenho e nas observações que fiz), na sala

de recursos, essa fixação na marca parece mais fluida, não se restringe a ocupar uma cadeira em volta da mesa onde a educadora especial atende. Em várias ocasiões, Mônica reforça que prefere estar na sala de recursos a estar na sala de aula. Em relação à ideia de pertencimento de que falava anteriormente, compreendo que tem sentido para a aluna quando frequenta o AEE, ao contrário de quando pude vê-la em sala de aula, onde parecia ocupar apenas fisicamente um lugar. Essas constatações parecem sinalizar elementos para pensar sobre a diferença entre as marcações da aluna em ambos os espaços.

Das semelhanças, ou do que se aproxima do lugar em que a aluna se narra na escola, percebo que na sala de aula, no AEE, no pátio (no recreio) ou fora da quadra de esporte (a observar), sua posição de exterioridade, à espreita, em segundo plano, converge para um discurso recorrente nas narrativas dos professores da escola e da própria aluna: sobre suas limitações cognitivas e, principalmente, comportamentais. Não falo na recorrência do discurso da deficiência porque a deficiência auditiva da aluna não ganha tanta ênfase quanto o que se diz sobre seu mau comportamento e conduta inadequada à sua idade (em referência a condutas infantilizadas, como birra e desobediência). As narrativas de cada sujeito (tanto de Mônica, quanto dos que convivem com ela) falam de um discurso vigente em torno da aluna e possibilitam dizer que esse discurso a posiciona, ou seja, marca sua posição na escola.

Partindo da compreensão de que a produção de verdades sobre o sujeito, principalmente alicerçada por uma discursividade recorrente, está diretamente ligada à produção de subjetividades, observo que Mônica também se narra a partir de características comuns nas narrativas de outras pessoas da escola, centralizadas no aspecto comportamental.

Nestas tramas discursivas, penso que não há como potencializar o conceito de diferença como singularidade em um

terreno que já se encontra minado de narrativas e posturas que convergem para a busca de um ideal de sujeito. Especialmente falando de Mônica, vejo práticas discursivas que não escapam à reprodução, à repetição como retorno ao mesmo, sobre um tipo de aluno, de inclusão, de aluno incluído que seria mais adequado, aceitável. Para este pensamento, considero o conceito de diferença sob a ótica de leitura de Sílvio Gallo, para quem:

Educar para a diferença é abdicar de todo e qualquer controle, pois a diferença não pode ser domada, controlada, sob pena de retornar ao mesmo. Educar para a singularidade significa lançar nossos dados sobre outras mesas, jogar outros jogos de poder, nos quais nossos papéis são outros (GALLO, 2005, p. 223).

Ao mesmo tempo em que Mônica é conduzida ao autocontrole de um corpo inquieto que mostra atitudes e comportamentos vistos como não adequados, o controle não se concentra apenas na contenção, no adestramento das suas singularidades (no caráter individual); a preocupação é que essas condutas não aceitáveis possam ter efeitos na condução de outros alunos no ambiente escolar.

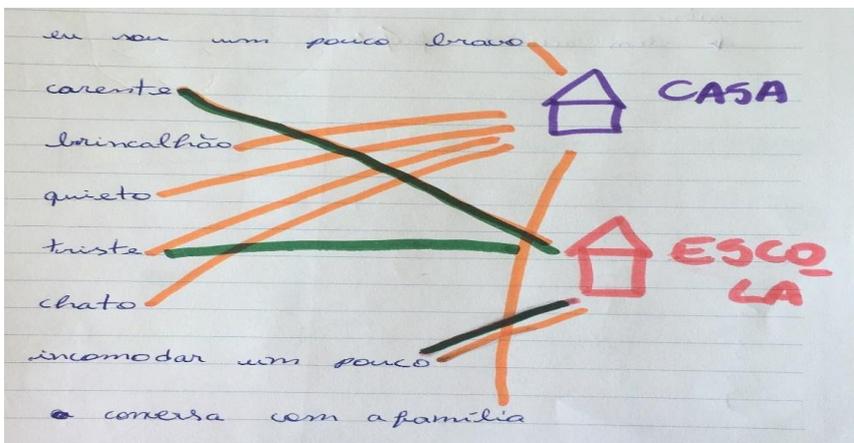
O encontro com Mônica – aluna, sujeito da pesquisa, filha, colega – é marcado por excessivas narrativas que tratam de um modo específico de habitar-se, de habitar a escola, de sentir-se abrigada nela, de estabelecer singularmente seus vínculos. O comum naquilo que é dito por professores, gestores e pela própria mãe está vinculado à sua conduta.

Contudo, essa produção de *um eu na escola* marcado por uma conduta não aceitável pela escola soa para mim como uma forma encontrada pela aluna para opor-se e impor-se na constituição que foi sendo produzida e consumida sobre ela na escola. Mas como operaria essa forma de resistência de Mônica? Em contraponto, as atitudes entendidas pelos sujeitos da escola como uma conduta desobediente, não adequada, a insistência em permanecer na sala de recursos, recusas em ficar na sala de aula, compreendi como um

modo de constituição que quer reagir a uma maneira fixa de condução de suas condutas e mostrar, talvez, uma visibilidade dentro da sua invisibilidade escolar. No meu entendimento, Mônica era resistência diária frente aos estereótipos de como ser aluno com deficiência na escola.

Em outra dinâmica intitulada “*Como eu sou*” realizada com o aluno Zé, em que deveria escrever uma lista de características que o identificassem e depois relacionar com a escola e a casa, de maneira a fazê-lo pensar sobre os modos de ser e estar nesses contextos, vê-se referência a sentimentos e atitudes, os quais foram demonstrados durante nossas conversas e atividades.

Figura 2. Dinâmica “Ser Zé é...”.



Fonte: elaborado pelo aluno da escola A (Zé).

“Carente” e “triste” são palavras que surgem, o que intriga a mim e, principalmente, a educadora especial que nos acompanha. Neste processo em que Zé faz o exercício de olhar para si e pensar nas relações estabelecidas com a escola e com seu ambiente familiar, coloca-se em prática o jogo do ser consigo e com o outro. São narrativas que possibilitam problematizar a produção do sujeito, de subjetividades atreladas tanto a elementos comuns

quanto a singularidades em diferentes contextos (nesta atividade: escola e casa).

Diante das narrativas do aluno, a educadora especial visivelmente incomodada no sentido de preocupar-se com aquilo que Zé relatava, faz algumas perguntas:

**Educadora especial:** *Você gosta de vir à escola, se sente bem aqui?*

**Zé:** *Nem tanto.*

**Educadora especial:** *O que você acha que tem que melhorar? Que a escola não seja, sempre, tão boa?*

**Zé:** *Estudar as matérias em que eu tenho um pouco de dificuldade e fazer temas em casa [não gosta].*

**Educadora especial:** *Então, vimos que tem algumas coisas que não estão tão legais na escola. Agora, o que tem de legal, que você gosta, que deixa você feliz na escola (além de Ciências)?*

**Zé:** *Vôlei [volta para a cartolina e desenha a quadra]. (Diálogo com aluno Zé – escola A)*

Aqui sinalizo muito mais que palavras ditas por ele, mas um olhar sensível, uma preocupação especialmente da educadora especial com suas fragilidades na escola, na relação com seus pares; e dos seus silêncios, das suas pausas. Houve muitas pausas e “ouvi” muitas palavras naquele silenciamento.

O alerta da escola acena para o singular, esta presença única que pude observar em cada um dos alunos com quem convivi na pesquisa, com cada professor, cada gestor, com os colegas, em cada ambiente. Que a educação escolarizada possa permitir a todos os sujeitos escolares um acontecer de práticas pedagógicas sem (muitas) antecipações, pelo menos no que diz respeito às experiências.

Nesse sentido, destaco a narrativa da educadora especial que atende Chico na sala de recursos, na atividade de escrever uma carta e dizer sobre “*Ser professora do Chico é...*”:

*É estimulante. Chegar e encontrar aquele sorriso, os olhos inconfundíveis te procurando, a alegria de te encontrar estampada no rosto, é algo que traz uma sensação muito boa. É algo que me faz ter a certeza de que **a escola é o meu lugar**. (educadora especial, escola A).*

Somando-se à narrativa da educadora especial, seleciono a da professora de Chico (regente da classe), na mesma atividade, em que consigo relacionar com a forma atenta com que percebe seu aluno:

*O Chico me encantou desde o ano passado com o olhar profundo e limpo, que apresenta um ser encantador. **Acredito que ser professora dele é um desafio, mas como algo que mobiliza a ser e fazer melhor. Quero marcar a vida escolar dele como uma professora que ajudou no processo de aprendizagem, mas que acima de tudo o respeitou como pessoa, que soube ‘chegar’ nele com amor e empatia.** (professora de Chico, escola A).*

Observo um comportamento diante do seu contexto escolar e nas relações com sua turma, a professora e a educadora especial que remete a não separação entre ser Chico - o aluno, ou Chico - o aluno com surdez/deficiência auditiva. Não percebi essa demarcação na escola em relação a ele, nem referências que marcassem a surdez antes do sujeito. Inclusive eu, durante a pesquisa, ao falar dele, sempre me referi a Chico, poucas vezes como o aluno surdo da escola do campo. Essas adjetivações não estavam presentes nas minhas impressões, nas narrativas dos sujeitos da escola e nas minhas próprias narrativas. De forma alguma isto é dizer que a deficiência auditiva não exista em Chico ou que não seja perceptível, principalmente em função das dificuldades na comunicação oral, mas a essa forma de nomeação (aluno surdo ou aluno com deficiência auditiva) não era dada ênfase.

Penso ser importante localizar a ordem discursiva que posiciona Chico mais em um lugar da diferença do que na representação como o mesmo, engessada em uma forma de ser aluno surdo/deficiente auditivo. Em uma lógica de representação

que segue uma construção de identidade fixa, um aluno nomeado surdo seria aquele usuário da língua de sinais que participa da comunidade surda e com ela convive, que se identifica com a cultura surda, que na maioria das vezes tem dificuldade com a língua portuguesa, etc. Como seu oposto, o deficiente auditivo seria aquele que desenvolveu a oralidade, que não se identifica com a cultura surda, não aceita ou não usa a língua de sinais, que se sairia melhor com a língua portuguesa. Contudo, afastando-nos desse discurso binário sobre quem é o surdo e quem é o deficiente auditivo, a diferença ganha centralidade. Chico, para mim, é a possibilidade de pensar em outras formas de constituição do sujeito com deficiência. Antes de ser surdo/deficiente auditivo, aluno da escola rural, antes mesmo de ser o aluno, ele é Chico.

Para elucidar a relação escola e singularidades, seleciono outra dinâmica chamada “*pasta escolar*”, em que as professoras deveriam mostrar os materiais que carregavam consigo e relacionar com o seu fazer pedagógico e o seu estar na escola.

*Acho que eles [os materiais] fazem parte, mas não me constituem exclusivamente [fala com firmeza]. Porque o que te mostrei é muito do que eu trabalho aqui, e eu acho que o meu ser professora, o meu ser educadora especial num contexto de escola inclusiva não se restringe ao que faço em sala de recursos, tá?! Quando eu te falo do Chico ou quando te falo do atendimento na educação infantil, acho que são essas relações que a gente estabelece. O que me constitui realmente são as relações no contexto da escola inclusiva, isso aqui [se referindo aos materiais apresentados] é parte dessas relações, é o atendimento que eu faço exclusivamente na sala de recursos. Quando a gente tem lá na Política que diz: a sala de recursos é o local onde ocorre o AEE, acho que isso limita o que eu entendo por AEE. O AEE, acho que são todas as relações que se estabelecem dentro da escola, desde quando eu chamo um pai, por exemplo, na educação infantil. (educadora especial de Chico, escola A).*

A educadora especial pontua um modo de ser professor e de estar na escola que não se define por seu ser e fazer em determinados espaços da escola nem a ele se resume. Mesmo no afã de capturar suas experiências e modos de vida escolar, a precaução está no caráter não totalitário da apreensão ou fixação. As relações são infinitas, assim como as experiências que elas produzem. Essa forma de narrar-se, de falar do que a constitui, está diretamente ligada aos modos como os alunos são narrados e conduzidos na escola e a como produzem suas subjetividades.

A escola pensada não só como o lugar em que se ensinam conteúdos, aponta para uma série de outras coisas: um conjunto de ideias, formas de ser – individualmente e no coletivo –, a relação com o outro... enfim, são várias as maneiras de habitar a escola que dizem de experiências vividas. Nessa empreitada da pesquisa está imbricado um conflito constante que posso compartilhar nas palavras de Biesta: “olhar para a escola em sua dupla história revela uma tensão em seu próprio tecido: uma tensão entre a necessidade de atender às demandas da sociedade e a necessidade de preservar-se delas” (BIESTA, 2018, p. 22).

Dito de outro modo, a tensão encontra-se em como resistir às capturas do sujeito e da escola pelas redes de consumo, à produção econômica, às tendências de mercado, a um aprender a aprender e fazer diferente, fazer de outros modos, constituir um entre-lugar possível com outras relações e atos de criação. Com essa proposição, compartilho algumas práticas e experiências escolares que foram possíveis e passíveis de observação e captura como formas de reação a esse modelo educacional engessado. É em defesa da experiência escolar (SIMONS; MASSCHELEIN, 2017), olhando para o mundo que a escola apresenta, que acredito em criar outros fluxos que tornem possível escapar, em alguma proporção, das normativas preestabelecidas no contexto formal da educação escolar que coloca em movimento conteúdos, aprendizagens, metas, produtividade e concorrência, fazendo

coincidir o que é da ordem do pedagógico com o que é da ordem do econômico.

Compreendo ser importante esse cuidado com o outro que vi nas relações das escolas. O outro importa, assim como suas formas de vida, de existir. Sobre a relação com os alunos e esse olhar atento ao singular, destaco:

*Mesmo tendo um aluno surdo anteriormente, eu não tive essa demanda de ir atrás da Libras. Até fiz um curso pela Secretaria de Educação, que foi um curso básico de 40 horas de Libras, e tive o intermediário, mas eu nunca precisei de Libras. [...] **como Libras nunca teve uma função real de comunicação pra mim, acabei esquecendo muita coisa. Agora, alguns sinais, eu vou retomando, quando eu entro em contato, eu digo: esse eu já tinha. Estava guardadinho na memória, mas veio pra memória ativa.** No início do ano, surge a possibilidade de ter uma estagiária da surdez, [...] a partir do que ela vai inserindo lá [sala de aula], nós vamos organizando pra poder trabalhar não só aqui na sala de recursos, mas também inserir em sala de aula. Porque, da mesma forma que foi comigo, que a Libras não teve uma função comunicativa, que não se torne isso para o Chico. **Que ele possa ter uma função comunicativa com a Libras, com os colegas, com os professores, e não somente no contexto da sala de recursos.** (Educadora especial de Chico, escola A).*

Ao falar dos materiais que trazia consigo e utilizava para planejar as aulas, a educadora especial evidenciou um elemento importante para a discussão da diferença linguística. Quando ela confrontou a funcionalidade da Libras para ela, quando não teve necessidade de usá-la e a preocupação que sua utilização não se reduzisse aos atendimentos na sala de recursos, houve uma preocupação com esse sujeito da diferença.

Resistindo a um pensamento que ela mesma pontuou em uma narrativa anterior, de que o trabalho desenvolvido no AEE se fragilizava quando pensado de forma isolada, apenas como atendimento do aluno na sala de recursos, ela posicionou o uso da

língua brasileira de sinais além do encontro educadora especial - estagiária da surdez - aluno. Ela ressaltou o caráter comunicativo por meio da língua de sinais e seu uso irrestrito nos diferentes contextos da escola e pelos diferentes sujeitos escolares.

Na atenção ao processo de ensino e aprendizagem – seleção dos materiais didáticos, troca de ideias entre a educadora especial e os professores das turmas da escola onde há alunos com deficiência incluídos, cuidado com o ritmo dos alunos e seus sentimentos, o que eles trazem para a sala de aula de seu contexto familiar, do seu jeito de ser –, percebo uma brecha que busca a imposição diante de uma captura escolar pela lógica da homogeneização, do ensino sem um rosto, sem um corpo único, sem afeto, do resultado pelo resultado. Sinalizo o olhar para professores e gestores que, independentemente da condição da deficiência do aluno, criam estratégias e caminhos de acesso no que é possível. As escolas, por sua vez, têm movimentos próprios no processo de inclusão, operando nas resistências pela via do existir e fazer diferente.

Ao estar nas duas escolas e com os sujeitos da pesquisa, pude viver intensamente o processo de observação, de escuta, de reaproximação com o “chão” da escola, com o que pulsa ali, diferentemente de outros espaços que possam ser considerados de aprendizagem. Experiências escolares que conduzem vidas, que constituem subjetividades, modos contemporâneos de viver a escola, de viver a inclusão, de viver a inclusão de surdos/deficientes auditivos. Em ambos os espaços educacionais, pude avistar possibilidades de resistir, de encontrar caminhos outros. Mesmo reconhecendo a racionalidade neoliberal em que a escola e a educação estão assentadas, vejo espaço para pequenos movimentos de fuga, práticas que tornem mais viáveis as experiências de amor à escola e aos sujeitos da escola, no sentido de empatia e de respeito com o outro.

São experiências escolares que são produzidas em uma ordem do estar aberto, sensível, responsável, para perceber os movimentos que acontecem nos seus contextos, com seus alunos, com os alunos surdos/deficientes auditivos. A imersão nas escolas possibilitou entender e identificar na relação com o outro, deficiente ou não, práticas que extrapolam as demandas de estratégias pedagógicas, de flexibilização do currículo, de utilização de uma língua diferente da língua oral (no caso desta pesquisa, a Libras), de disponibilização do Atendimento Educacional Especial.

Consegui compreender, nas relações e práticas pedagógicas, que é possível encontrar modos de estar e fazer na escola mais próximos do que Biesta (2013) considera um tornar-se presença, tendo em conta os diferentes inícios dos sujeitos que ali chegam. Em espaços potentes e momentos às vezes bem pontuais, percebi conduções mais generosas em relação a si mesmo e ao outro, especialmente entre professor e aluno, ou seja, condutas mais humanizadas, mais afetivas, que despertam um ambiente mais leve para os processos de ensino e aprendizagem. Percebi momentos de escuta do aluno e de sua família, e, quando não havia palavras, houve observação, olhar atencioso para as atitudes, preocupação com modos de ser e estar na escola que não passavam despercebidos e geravam preocupação entre a comunidade escolar.

Assim, a educação, a educação escolar, mostra-me uma escola com muros que necessita fechar-se em seu tempo para perceber-se, para usar de seu tempo livre para as coisas do escolar, para dar atenção aos recém-chegados, nesta atitude “de responsabilidade pela vinda de seres únicos, singulares ao mundo” (BIESTA, 2013, p. 152).

## Referências

ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BIESTA, G. **O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade**. Revista Educação. Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21-29, jan-abr, 2018.

CAMILLO, C. R. M. **A escola regular contemporânea e o aluno surdo/deficiente auditivo**: dos modos de subjetivação para as singularidades produzidas no contexto das experiências escolares. 2020. 207f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2020.

GALLO, S. Sob o signo da diferença: em torno de uma educação para a singularidade. In: SILVEIRA, R. M. H. (org.) **Cultura, poder e educação: um debate sobre os estudos culturais em educação**. Canoas: Ed. ULBRA, 2005. p. 213-223.

SIMONS, M; MASSCHELEIN, J. Experiências escolares: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica. In: LARROSA, J. **Elogio da escola** (Org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 41-63.

# Escritura, videograbaciones y cultura letrada

Leonardo Peluso

Universidad de la República Uruguay (Udelar)

## Introducción

En esta presentación teórica del proyecto audiovisual *#CasaLibras*, llevado adelante por la UFSCar, pretendo desarrollar el concepto *textualidad diferida* y el de *cultura pluriletrada y pluritecnológica*.

*#CasaLibras* es un proyecto participativo, en permanente construcción, que tiene por objetivo archivar textos visograbados en Libras, tanto por sordos como por oyentes, para su posterior utilización por parte de estudiantes sordos (MARTINS et al., 2021). En ese sentido, *#CasaLibras* es un espacio de acopio de textualidad diferida en Libras y de promoción de la cultura letrada en dicha lengua.

Lo que voy a sostener en esta presentación teórica, es que el concepto de textualidad diferida se diferencia del concepto de escritura, en la medida en que no solo los textos escritos son textos diferidos, sino que también existen otros textos diferidos sostenidos por otros soportes tecnológicos (audio y visograbaciones). Asimismo, voy a mostrar que también la textualidad diferida en visograbaciones en lengua de señas, cuando es archivada y disponibilizada para la comunidad, promueve la cultura letrada en dicha lengua.

Para presentar el concepto de textualidad diferida, que es el eje central de esta propuesta, analizaré inicialmente las propiedades de la escritura como tecnología, tanto en sus aspectos estructurales como funcionales, para luego mostrar que se aplican

también a otras tecnologías, con pretensión de separar escritura de textualidad diferida, generalmente entendidas como sinónimos.

## **Propiedades estructurales y funcionales de la escritura como tecnología**

La palabra escritura tiene varios sentidos: 1) los textos que están producidos mediante una tecnología y que se diferencian de los textos producidos en la oralidad; 2) el acto de escribir por parte de una persona, que lo diferencia de hablar, en sentido de producir en el marco de la oralidad; y 3) la tecnología que se requiere para la realización de este tipo de textualidad al que llamamos escritura. En este apartado me voy a referir a la escritura como tecnología, ya que me interesa diferenciarla de otras tecnologías que también producen un tipo de textualidad que se asemeja, en muchos aspectos, al que se produce a través de la escritura.

A nivel estructural, tal como plantea Sampson (1996), la escritura como tecnología tiene básicamente dos propiedades estructurales: permanencia y visibilidad. Permanencia en el sentido de que tiene la propiedad de que el texto que se produce mediante esta tecnología se mantiene, queda fijado. Visibilidad en el sentido de objetivable, es decir, que al quedar fijado el texto se vuelve un objeto manipulable. La escritura transforma al texto, que naturalmente es evanescente por ser oral, en un texto fijado y manipulable (ONG, 1982).

A nivel funcional, esta tecnología tiene como objetivo primario separar el texto de su contexto de enunciación. Esto quiere decir que el texto, que en su modalidad oral está intrínsecamente unido a su enunciador y a la situación dialógica de enunciación, al estar mediado por la escritura como tecnología, pasa a quedar separado del enunciador y de la situación de enunciación, para re-contextualizarse

en otro plano, en el que también existen destinatarios y contextos de interpretación, pero en situación diferida.

Otra función que tiene la escritura, a punto de partida de lo anterior, es que habilita enormemente el control y la planificación que tienen quienes enuncian el texto sobre el mismo (OCHS, 1979). El aumento del control supone que, al existir tiempo para pensar en el texto, los enunciadores pueden controlarlo, decidir sobre sus unidades y manipular la estructura. A su vez, quien enuncia, también puede planificar con tiempo el sistema de ideas que se quiere desarrollar en el texto, es decir, la macroestructura, decidir de antemano qué y cómo se quiere escribir. Tanto control como planificación son muy difíciles de realizar en la oralidad, aunque algunas oralidades afectadas por la escritura (por ejemplo, el dictado de una clase, realización de una conferencia o de un discurso político) tienen trazos de lo que ofrece la tecnología escrita.

La contracara de la función de control y planificación (puesta del lado de quien escribe) es la función de interpretación (OLSON, 1998). Quien lee no tendrá delante de sí a quien enuncia, por lo que no puede co-construir dialógicamente los significados. Los lectores deben interpretar los textos por sí mismos, en el marco de una contextualización diferente a la que ofrece las coordenadas temporo espaciales de una enunciación oral (es decir, cara a cara). La interpretación es un proceso que ocurre en soledad, en donde se debe negociar con otros textos y con comunidades académicas, pero rara vez con el enunciador como tal.

A su vez, la escritura funciona como un sistema metalingüístico y metarrepresentacional (OLSON, 1991) en la medida en que es una tecnología que, en el caso del sistema de escritura que se usa para el español y para el portugués, asigna símbolos gráficos a unidades fonológicas de la lengua. Es una tecnología que, por lo tanto, representa a la lengua. Además, estas funciones de interpretación, de control y de planificación son causa y, a la vez, efecto de la elevación de niveles metalingüísticos. Para algunos

autores como Auroux (1992) y Olson (1991), la función metalingüística, tal y como la conocemos, es efecto de la aplicación de la tecnología de la escritura sobre la lengua. Hoy reflexionamos sobre nuestra lengua en términos de palabras, oraciones y letras; pero toda esa reflexión es efecto de lo que la escritura, como tecnología, nos muestra sobre las unidades de la lengua. Quienes no adquieren la tecnología de la escritura, contactan con la lengua como una entidad indivisa, sobre la que no tienen una reflexión explícita acerca de sus unidades.

### **Textualidad diferida: algunas consideraciones**

Como se señaló en investigaciones realizadas en Uruguay sobre escritura y comunidad sorda (PELUSO, 2015A; PELUSO, 2015B; PELUSO, 2018; PELUSO, 2019), la textualidad diferida puede ser definida como aquella textualidad que está mediada por una tecnología, a la que siguiendo la perspectiva de Ong (1982) podría llamarse una tecnología de la lengua. Dicha tecnología, que puede ser tanto la escritura como las audio y visograbaciones, lo que hace es separar al texto de sus coordenadas enunciativas. Al hacer esto, se recrean las mismas propiedades estructurales y funcionales que históricamente se asignó a la escritura. Entonces la textualidad diferida está conformada por aquellos textos que han sido mediados por una tecnología de la lengua (escritura o audio y visograbaciones) que tienen como propiedades estructurales la permanencia y la objetivación y que tienen como propiedades funcionales la separación del texto de su contexto de enunciación, así como la de habilitar las estrategias de control, planificación e interpretación y la profundización en los niveles metalingüísticos y metacognitivos.

A su vez escritura y audio-visograbaciones, si bien son ambas tecnologías de la lengua, no se comportan de similar forma. La escritura opera de forma representacional, es decir, se trata de una

tecnología conformada por signos gráficos (letras o grafemas) que representan unidades de la lengua. En el caso del sistema que se usa para la escritura del español o del portugués se utilizan signos gráficos para representar sus unidades fonológicas: es un sistema fonográfico (SAMPSON, 1996). Existen otros sistemas de escritura en los que se representan unidades morfológicas, los llamados sistemas logográficos (SAMPSON, 1996). Por su parte, las audio y visograbaciones operan de un modo registral. No se representan unidades de la lengua sino que se registra a los hablantes produciendo su texto. Se puede registrar el sonido, la visualidad o ambos. Esto hace del texto grabado un texto con menor nivel metalingüístico y metacognitivo, si bien, al quedar fijado, también se desarrollan estas funciones.

A partir de lo anteriormente señalado, se podría graficar las relaciones entre textualidad diferida, escritura y audio y visograbaciones de la siguiente forma:

Textualidad diferida: aquella separada del momento de enunciación	
Tecnología representacional	Tecnología de registro
Sistemas de escritura	Sistemas de grabación (audio y video)
Tecnologías que operan registrando las unidades de la lengua	Tecnologías que operan grabando a los hablantes produciendo la lengua

### **¿Cultura letrada o pluriletrada?**

Históricamente se ha planteado, en el marco de una ideología escriturocéntrica, que la cultura letrada es aquella que se instituye en torno a la escritura (ONG, 1982; GOODY Y WATT, 1996; OLSON 1991; OLSON,1998). Sin embargo, si rompemos con la visión escriturocéntrica que subyace en el planteo anterior, podríamos decir que la cultura letrada es aquella que se instituye en torno a la textualidad diferida (la escritura es solamente una de sus formas posibles), es decir, en torno a aquellos textos que se

realizaron para permanecer y para poder ser recuperados en momentos posteriores por hablantes que no conocen a sus autores, ni pretenden hacerlo. Para que haya una cultura letrada, la tecnología de la lengua que habilita la generación de textos diferidos debe haberse generalizado a toda la población, dado que cuando esta tecnología queda en manos de una élite (como en civilizaciones antiguas), no se logra generar este tipo de cultura (GOODY Y WATT, 1996). A su vez, además de la invención de la tecnología que permite el desarrollo de la textualidad diferida para el advenimiento de una cultura letrada, se deben desarrollar cuatro condiciones, tal como plantea Olson (1991): la invención y generalización de un sistema de escritura, la generación de instituciones para incorporar a los nuevos aprendices a la cultura letrada, la especialización de instituciones que solo funcionen mediante textos diferidos (burocracia, universidades, justicia, etc.), la consolidación de un metalenguaje oral (una especialización del lenguaje que permite hablar sobre el lenguaje).

Si se abandona la perspectiva escriturocéntrica, para incorporar el concepto de textualidad diferida en el que escritura y audio-visograbaciones se entiendan como dos tecnologías en igualdad de condiciones al servicio de la generación de cultura letrada, podemos llegar a la noción de cultura pluriletrada que sostenemos en esta propuesta. Por cultura pluriletrada se entiende, entonces, a aquella cultura letrada que está formada por textos diferidos en diversos soportes tecnológicos y que, a su vez, también está archivada en diversos soportes tecnológicos, así sea en bibliotecas como en reservorios en internet.

Hasta ahora, cultura pluriletrada, es un término que se ha desarrollado exclusivamente para describir a la cultura letrada que se ha consolidado en el marco de la comunidad sorda uruguaya (PELUSO, 2020). Sin embargo, en la actualidad estamos desarrollando un proyecto de investigación en el marco de la Universidad de la República, Sede Salto, para entender la situación de la cultura letrada

actual, globalizada y plurilingüe, en términos más generales, abarcando a poblaciones oyentes y sordas universitarias.

## **La ideología escriturocéntrica**

Si bien las comunidades sordas han iniciado este camino de consolidar culturas letradas en torno a los videos y sus posibilidades de archivo, en nuestra cultura global actual, letrada, persiste la fuerte creencia de que la escritura es la única vía para generar cultura letrada. Esto ocurre, como ya señalé, porque se entiende que la escritura es la única forma que existe para separar texto de contexto, al punto que a veces se usa la palabra texto como sinónimo de texto escrito. Esta ideología escriturocéntrica es el centro de las concepciones que subyacen detrás de los programas de las diferentes instituciones escolares, dado que la escuela, en parte, es una institución que se creó para la imposición de la tecnología escrita a efecto de construir la forma actual de ciudadanía. No podríamos vivir en la sociedad letrada actual, ni ser ciudadanos con plenos derechos, sin volvernos sujetos letrados. De ahí la importancia de la escritura y de las instituciones que se han especializado en su transmisión.

Como ya señalé, esta visión escriturocéntrica tiene el problema de no tomar en cuenta que en la actualidad existen otras tecnologías que pueden separar texto de contexto, tales como las audio-grabaciones y las visograbaciones, que se han generalizado tanto para comunidades sordas como para comunidades oyentes.

Teniendo en cuenta lo anterior, en varios trabajos sostengo que se debería correr a la escritura del lugar en el que está colocada en la actualidad, como la única vía para la conformación de textos que permanezcan y para la concomitante generación de una cultura letrada, y hacer dialogar dicha tecnología con otras tecnologías que también permiten separar textos de sus enunciadores y de sus contextos de enunciación.

## **La comunidad sorda, la textualidad diferida y la cultura pluriletrada**

Según se señala en las investigaciones antes mencionadas, las comunidades sordas no parecen haber adoptado de forma cómoda las propuestas de escritura que se han hecho para su lengua (signwriting), fundamentalmente por oyentes. Por el contrario, parecen cómodamente adaptadas al uso de visograbaciones y las tecnologías de archivo y disponibilización a la comunidad mediante la internet para la realización de textualidad diferida y desarrollo de cultura letra.

En la actualidad existe una enorme cantidad de videos cortos que circulan por internet, básicamente a través de Blogs, Facebook, Youtube, Whatsapp (sólo para mencionar algunas de las redes sociales más usadas) en donde los sordos cuentan chistes, realizan cuentos cortos, narran historias, hacen comentarios políticos, realizan cartas, o producen pequeños mensajes.

Asimismo, en las Asociaciones de Sordos, en los centros académicos y en las Universidades los sordos están elaborando sus textos diferidos mediante las visograbaciones y quedan disponibilizados en las páginas institucionales. Ya existen experiencias de trabajos académicos y tesis elaborados enteramente en lengua de señas visograbada.

Se podría afirmar, entonces, que los sordos están adoptando a las visograbaciones como forma privilegiada para el desarrollo de la cultura letrada en su lengua de señas. Esto en parte de debe a que las tecnologías de visograbación y de internet se han hecho realmente accesibles a todos y hoy en día los integrantes de las diferentes comunidades sordas (también los oyentes) están equipados con el instrumental correspondiente para realizar todo tipo de visograbaciones, con muy buena resolución.

En lo que respecta a la consolidación de una cultura letrada en torno a la textualidad diferida, no alcanza con producir textos

diferidos, sino que es necesario que también existan archivos de dichos textos diferidos y que estos tengan también un uso masivo por parte de la comunidad. Con la tecnología digital las posibilidades de archivo se facilitan hasta el infinito, dado que cualquier computadora se puede volver un potente archivo y más aún la internet. Sin embargo, para que el archivo tenga funciones dentro de una comunidad letrada, en tanto acervo textual de consulta e intercambio, éste debe ser un archivo público, tal como son los espacios individuales en las redes sociales, como los espacios institucionales, tal como señalé anteriormente.

### **Procesos de letramento pensados para la comunidad sorda**

La conceptualización de textualidad diferida, que dio cuenta de las visograbaciones como la forma privilegiada de constitución de cultura letrada en LSU para la comunidad sorda, permitió romper con la perspectiva escriturocéntrica y promover que las instituciones educativas para sordos pudieran transitar hacia una modalidad que dejó de ser bilingüe y centrada en el español escrito, como la única forma de acceso a la cultura letrada, para pasar a promover una educación plurilingüe y pluriletrada (PELUSO, 2020).

Esta perspectiva teórica quedó consolidada en Uruguay a nivel de política educativa y lingüística en el documento que elaboramos en 2019: Progresiones de Aprendizaje en el Dominio Lingüístico-Discursivo para estudiantes sordos, dentro de las actividades que llevó adelante el Grupo Marco Curricular de Referencia Nacional (MCRN), Dirección Sectorial de Planificación Educativa de la Administración Nacional de Educación Pública (DE LEÓN, LARRINAGA, SILVEIRA Y PELUSO, 2019).

En esta nueva propuesta metodológica para la enseñanza de lengua y letramento en el marco de una educación plurilingüe, pluriletrada e intercultural, pensada para la comunidad sorda, apuntamos a que el letramento de los sordos debe sostenerse,

fundamentalmente, en el uso de las visograbaciones en tanto es la cultura letrada en su propia lengua; al tiempo que, por ser plulitetrada, debe promoverse la otra tecnología letrada implicada: la escritura (DE LEON, LARRINAGA, PELUSO y SILVEIRA, 2019). Utilizo el término letramento y no alfabetización porque, este último, a veces, queda centrado en los procesos de decodificación del código escrito. Entiendo que el término letramento invoca, de forma más clara, al proceso complejo que supone el ingreso a la cultura letrada, que no solo implica el aprendizaje del sistema de escritura, sino también del manejo de géneros discursivos específicos, del manejo de estructuras sintácticas y campos léxicos propios del polo escrito, del desarrollo de las funciones metalingüísticas y metacognitivas y de la apropiación de nuevas funciones propias de los modos interactivos propios de una cultura letrada.

## **El Proyecto #CasaLibras y la textualidad diferida**

El Proyecto #CasaLibras se sitúa, a mi criterio, en el marco de la textualidad diferida y la cultura pluriletrada y pluritecnológica, en la medida en que busca consolidar un espacio de cultura letrada en Libras con un propósito relacionado a cierta comunidad sorda infantil en el contexto de la pandemia por Covid 19.

Los autores de este proyecto, en un artículo en el que relatan las actividades del mismo señalan:

A atividade de extensão proposta nos direciona a positividade da liberdade de contar, interagir, afetar e ser afetado pela Libras e nesse processo deixá-la construir múltiplos sentidos entre os participantes, a partir de um fluxo discursivo compartilhado por eles na Libras. Ao olhar a liberdade de produção das narrativas e adesão da comunidade surda pelas mídias digitais virtuais temos clareza da necessidade de investimento em produções como essas para que a acessibilidade viralize em muitas casas, em muitas salas de aula e contamine a política pública com o bem e a equidade de direitos (MARTINS, 2020, p.12).

Se trata de un proyecto que se coloca en una perspectiva de equidad: aquella que pretende colocar a sordos y oyentes en una misma posición de derechos en cuanto al acceso a la cultura letrada frente a una histórica situación de inaccesibilidad por parte de la comunidad sorda.

Los oyentes tenemos a disposición una vastísima, histórica, prestigiosa, y diversa cultura letrada desarrollada en nuestra lengua; en cambio las comunidades sordas no tienen en su lengua una cultura letrada similar. Esto dejó, históricamente, a dicha comunidad, entre dos alternativas: migrar a las lenguas orales para el desarrollo de la actividad letrada o quedar por fuera de la cultura letrada y, por lo tanto, de ciertos aspectos relacionados con el conocimiento, la información y las discusiones políticas relacionadas con la cultura mayoritaria. Esta segunda posición se vio agravada, particularmente, en contextos de pandemia, dado que las personas debieron quedarse en casa y por lo tanto, al no contar con una cultura letrada desarrollada en su lengua y tampoco espacios públicos presenciales de debate, se produjo un obvio aislamiento. Este aislamiento es particularmente severo en situaciones de estudiantes sordos que viven en el contexto de familias oyentes, con quienes no comparten la lengua del cotidiano ni las diversas formas de la cultura letrada hegemónica.

Tal como se expresa en Martins et al. (2020), el Proyecto #CasaLibras ha reunido un importante acervo textual en Libras, producido por hablantes sordos y oyentes de dicha lengua en una amplia zona geográfica; ha evaluado la forma y contenido de los diversos videos y a partir de ello los ha archivado y disponibilizado para la comunidad sorda a los que van dirigidos; y se propone mantener dicha actividad a lo largo del tiempo. Se trata de un proyecto, entonces, que se encamina al desarrollo de un espacio de cultura pluriletrada en Libras, muy necesario para una población vulnerada en sus derechos lingüísticos.

Pienso que la generalización de este tipo de proyectos y de espacios va a encaminar a la comunidad sorda hacia una nueva forma de posicionarse en el contexto global, plurilingüe y letrado, ya que lo podrá hacer desde se propia lengua, lo que es básico para la restitución de sus históricos vulnerados derechos lingüísticos.

## Referências

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. 1. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

DE LEON, A.; LARRINAGA, J.A.; PELUSO, L.; SILVEIRA, M. **Progresiones de aprendizaje en el dominio lingüístico-discursivo para estudiantes sordos**. In: Marco Curricular de Referencia Nacional - MCRN. Desarrollo del pensamiento cultural y sus mediaciones. Progresiones de Aprendizaje. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública. Anep. Documento oficial, pp. 45-69, 2019. Recuperado de: <https://mcrn.anep.edu.uy/node/56>  
GOODY, J. y WATT, I. **Las consecuencias de la cultura escrita**. En: GOODY, J. (Comp.) *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. Barcelona: Gedisa, 1996, pp. 39-82.

MARTINS, Vanessa, R.de.O. et al. **Atenção bilíngue virtual para crianças surdas em meio à pandemia do "coronavirus" - COVID-19**. *Anais do CIET: EnPED: 2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)*, São Carlos, ago. 2020. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1328>Acesso em: 10 maio 2021.

OCHS, E. **Planned and unplanned discourse**. En: GIVON, T. (Ed.) *Discourse and Syntax*. New York: Academic Press, 1979, pp. 51-80.

OLSON, D. R. **La cultura escrita como actividad metalingüística**. In: OLSON, D. R. y TORRANCE, N. (Comps.) *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa, 1991, pp. 333-358.

OLSON, D. R. **El mundo sobre papel**. Barcelona: Gedisa.1998.

ONG, W. Orality and Literacy: The Technologizing of the Word. 1. ed. London: Methuen, 1982.

PELUSO, L. (2018). **Los sordos, sus lenguas y su textualidad diferida / Deaf People, Their Languages And Their Registered Textuality**. En: TRASLACIONES Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, v.: 5 9, p.:40 - 61. Recuperado de: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/1311>.

PELUSO, L. (2019). **Considerações teóricas sobre a educação de surdos: especial, bilíngue, inclusiva**. En: Revista Educação Especial, v.:32. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38329>.

PELUSO, L. (2020). **La escritura y los sordos. Entre representar, registrar/grabar, describir y computar**. Área de Estudios Sordos / TUILSU. Recuperado de: <http://www.tuilsu.edu.uy/biblioteca/espanol/peluso2020.pdf>  
SAMPSON, G. **Sistemas de escritura**. 1. ed. Barcelona: Gedisa, 1996.



# Gêneros do discurso em Libras na esfera literária

Ana Claudia Balieiro Lodi

Universidade de São Paulo (FFCLRP | USP)

Os surdos, por viverem em um mundo majoritariamente ouvinte, estão inseridos desde o nascimento e no decorrer de sua vida em um contexto bilíngue. Um bilinguismo que difere daquele conhecido para pessoas ouvintes, que se constitui na imersão em interações verbais em duas línguas desde o nascimento (p.ex. crianças de pais de nacionalidades diferentes), pois os surdos não podem ouvir os discursos produzidos na linguagem oral. Entretanto, se a eles não é possível a assimilação da linguagem oral, o mesmo não pode ser dito em relação à aprendizagem da escrita do português (e também de outras línguas) presente em livros e em revistas, nas caixas e nos brinquedos, nos jogos de celular e/ou tablets e em todos os espaços sociais que frequentam, para citar apenas alguns poucos exemplos. Um horizonte sociocultural bilíngue, portanto, que se caracteriza pelo compartilhamento da Libras e da Língua Portuguesa no mesmo espaço e tempo, cotidianamente. Esta convivência, acaba por promover uma “*intersecção das fronteiras das línguas, dialetos, linguajares*” (BAKHTIN, 1999, p. 415, itálico do autor), que trazem com elas universos socioculturais diversos.

As línguas são concepções do mundo, não abstratas, mas concretas, sociais, atravessadas pelo sistema das apreciações, inseparáveis da prática corrente (...). Por isso, *cada objeto, (...) cada ponto de vista, cada apreciação, cada entoação, encontra-se no ponto de intersecção das fronteiras das línguas-concepções do mundo, é englobado numa luta ideológica encarniçada* (Idem, ibdem).

Línguas que, além das diferenças socioculturais e ideológicas que lhes são constitutivas, estabelecem uma relação histórica perpassada por forças bastante desiguais. Uma história que foi marcada pelo não reconhecimento da existência das línguas de sinais pela sociedade majoritária ouvinte, fato que determinou, por um período de quase cem anos, que a linguagem oral fosse imposta aos surdos como única língua possível para o estabelecimento de interações verbais com e entre surdos, nos diferentes espaços sociais (LANE, 1988; SANCHÉZ, 1990; SKLIAR, 1997; MOURA, 2000; ROCHA, 2008, para citar apenas alguns poucos autores nacionais e internacionais). Um presente que, em diálogo com o passado, promove uma mudança ainda incipiente e tímida nesta assimetria social existente entre a Libras e a Língua Portuguesa, ao se considerar o movimento de supervalorização da língua majoritária escrita aos surdos em detrimento da língua de sinais.

Pode-se dizer assim que, atualmente, vive-se, principalmente nas escolas, mas não apenas, um período que pode ser denominado por “escritocentrismo” (PELUSO, 2016), ou seja, a valorização da aprendizagem da leitura e da escrita como forma de avaliar o conhecimento dos surdos. Dessa forma, embora o português não se constitua língua estrangeira para os surdos, reconhece-se, nesta história, um processo análogo ao discutido por Volochinov (2017) em relação ao papel da palavra alheia estrangeira no processo histórico de formação das culturas e nas diferentes esferas de criação ideológica: “a palavra alheia, nas profundezas da consciência histórica dos povos, fundiu-se com a ideia de poder, de força, de santidade e de verdade, fazendo com que a noção de palavra se orientasse na maioria das vezes justamente para a palavra alheia (p.189).

Aprender a escrita da Língua Portuguesa é um direito dos surdos, assim como a escrita de qualquer outra língua que possua esta modalidade; critica-se, porém, a maneira desigual na qual a relação entre a Libras e o português tem se constituído também para esta aprendizagem e à forma pela qual os saberes em Língua Portuguesa são cobrados dos surdos: ao se tomar a Libras e a escrita do português como sistemas monolíngues autônomos e independentes, cobra-se dos surdos o domínio do sistema linguístico alheio (o português) e, portanto, seu uso como se eles fossem “nativos” na língua; só assim eles podem ser considerados leitores e escritores da Língua Portuguesa.

Contextos bilíngues ou plurilíngues não são novos, eles remontam a época das invasões territoriais, das colonizações e do início do comércio; um período em que as diferentes linguagens sociais no interior de diferentes línguas eram utilizadas, sem estarem *dialogicamente* relacionadas na consciência linguística do enunciador – “ele passava de uma para outra sem pensar, automaticamente: cada uma delas estava indiscutivelmente no seu lugar, e o lugar de cada uma não podia ser discutido” (BAKHTIN, 1998, p.102).

Hoje em dia, em meio à nossa sociedade “globalizada e globalizante” (CRUZ, 2008, p.1024), estamos também em contínua relação com o heterodiscurso social no interior de diferentes línguas: transitamos entre elas e entre as distintas linguagens sociais que lhes são constitutivas, estabelecemos uma relação com as línguas alheias vivendo-as em sua dinâmica interdiscursiva viva, em seu fluxo de comunicação discursiva ininterrupto. Nesse movimento, selecionamos e combinamos formas linguísticas e/ou expressões de sistemas linguísticos distintos, que são enunciadas de forma crítica e criativa em um mesmo enunciado, em função de um projeto discursivo específico (MIZUKAMI, 2020). A este processo, os estudos desenvolvidos nas últimas décadas denominaram de *translinguagem*. Tal conceito, continua a autora,

permite compreender as práticas que colocam as línguas em relação nas diferentes esferas de atividade humana, línguas que

estão em constante contato, misturando-se, completando-se (CANAGARAJAH, 2013) e, nesse movimento, torna-se possível dizer que “a comunicação transcende as palavras, isto é, envolve recursos semióticos diversos, que trabalham juntos na construção do significado” (SILVA, V. R., 2017, p. 103) (MIZUKAMI, 2020, p. 30).

Construção de sentidos do que se quer enunciar que se dá no e pelo trânsito entre línguas. Defende-se que o mesmo ocorre com os surdos, que *translinguam* entre Libras e português, esta última presente, de diferentes maneiras, em suas vidas desde o nascimento. Advoga-se nesse sentido, por uma projeção futura do passado em sua relação com o presente que reconheça este movimento, este diálogo entre línguas e culturas constitutivos dos surdos e, portanto, seu direito a participar da cultura letrada a partir desta particularidade.

Para isso, novas práticas de linguagem envolvendo as línguas em jogo devem ser construídas e aceitas, práticas que considerem a Libras como aquela que possibilita aos surdos a leitura do mundo, dos outros e de si mesmos, práticas em Libras que viabilizem a leitura da palavra escrita. Nesse sentido, a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita deve partir de metodologias que estabeleçam um diálogo entre as línguas em sua historicidade e que considerem as especificidades dos gêneros do discurso, a fim de ser possível a produção de textos<sup>1</sup> em Libras, centrais para a construção desse conhecimento.

---

<sup>1</sup> Segundo os autores do Círculo de Bakhtin, o texto deve ser o ponto de partida de qualquer estudo das Ciências Humanas, pois sua existência depende de um *homem* que o produz, processo que diferencia o objeto das Ciências Humanas daqueles das ciências da natureza, que tendem a examinar o homem fora do texto. Neste sentido, o conceito de texto não se restringe à tradicional concepção que o reduz à escrita; ele pode ser compreendido como sinônimo de discurso e materializar-se na oralidade, na escrita ou em língua de sinais.

A forma privilegiada para o registro dos textos em línguas de sinais, conforme discutiu Peluso (2007, 2011), são as produções de vídeos que, além de perpetuarem os textos enunciados em um processo análogo ao que ocorre com os discursos escritos, contribuem para a estabilização, sempre provisória, dos enunciados em língua de sinais, logo dos gêneros do discurso nestas línguas. Ganha especial destaque neste processo, os gêneros secundários, que “surtem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (BAKHTIN, 2016, p.15).

### **Gêneros do discurso secundários em Libras**

No Brasil, os primeiros materiais em Libras foram produzidos no final da década de 1990, em vídeos em formato VHS, com fins comerciais<sup>2</sup>. Esses materiais continham contos de fadas e histórias infantis da literatura infanto-juvenil mundial traduzidas para a Libras, além de poesias e histórias criadas em Libras, nas quais se retratava aspectos socioculturais e linguísticos específicos das comunidades surdas.

Na década seguinte, outros materiais em Libras passaram a ser produzidos, também para fins comerciais, em formato digital – CDs e DVDs. Estes, de gêneros do discurso variados, constituíram-se, inicialmente, em traduções de obras da literatura infanto-juvenil nacionais conhecidas e reconhecidas internacionalmente, além de livros da literatura nacional; atualmente, o acervo da editora contempla outros gêneros do discurso além daqueles da esfera literária. Independente do gênero do discurso nos quais se inscrevem os vídeos, em todos eles há a preocupação em disponibilizar textos em Libras e em Língua Portuguesa, que podem ser lidos de forma separada ou pelo compartilhamento de tela<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> <https://www.lsbvideo.com.br/lsb-video>.

<sup>3</sup> <https://www.editora-arara-azul.com.br/site/>.

Na última década, em decorrência do ingresso e do aumento no número de docentes e estudantes de graduação e de pós-graduação surdos nas universidades brasileiras e nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, novos textos em Libras, de gêneros do discurso da esfera acadêmica, passaram a circular na internet. Apenas como elucidação, podem ser citados os estudos voltados a discutir os processos tradutórios de artigos científicos e de livros didáticos do português para a Libras (MARQUES; OLIVEIRA, 2018; MORAIS; SCOLARE; PAULA, 2013), além de ter sido criada a Revista Brasileira de Video-Registros em Libras, na qual são publicados artigos enunciados em Libras, sobre temáticas relacionadas à língua, aos processos de tradução e de interpretação e à cultura surda<sup>4</sup>.

Acompanhando os movimentos surdos, outros textos em Libras de diferentes esferas de atividade humana, também passaram a ser produzidos. Na esfera jornalística - mídia televisiva, houve a criação da TV INES, canal de TV produzido por surdos e para surdos, que conta com programas voltados à educação, entretenimento, jornalismo, humor, entre outros. Todos os programas são produzidos em Libras e, em sua maioria, enunciados por surdos, com legendagem oral e escrita; quando são disponibilizadas matérias de acontecimentos nacionais e internacionais ou entrevistas envolvendo ouvintes que desconhecem a língua, todos os textos são traduzidos do português para a Libras. É, portanto, um canal de TV veiculado 100% em Libras<sup>5</sup>.

Na esfera artístico-literária pode-se citar, além dos materiais comerciais já comentados, a difusão de festivais e/ou atividades em diferentes sites sobre “Slam do Corpo” - batalha de poesias realizada com a participação de um surdo e um ouvinte que se apresentam, ao mesmo tempo, produzindo textos em Libras e em Língua Portuguesa. E ainda nesta esfera, o projeto de extensão

---

<sup>4</sup> <https://revistabrasileiravrlibras.paginas.ufsc.br/>.

<sup>5</sup> <http://tvines.org.br/>.

#CasaLibras, coordenado pela Profa. Dra. Vanessa Martins e pelo Prof. Ms. Guilherme Nichols, docentes do curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa da Universidade Federal de São Carlos<sup>6</sup>, pensado para o público infantil. Por meio deste projeto, crianças podem ter acesso a histórias infantis enunciadas e/ou dramatizadas por surdos e/ou ouvintes em Libras, com a tradução dos textos para a linguagem oral da Língua Portuguesa<sup>7</sup>. Reconhece-se que os textos deste último projeto são de suma importância para as crianças surdas, que desde pequenas podem ter acesso à literatura infanto-juvenil por meio de textos enunciados em Libras, em especial aquelas cujos pais são ouvintes e que, por este motivo, ainda estão em processo de aprendizagem da Libras.

Observa-se, nos poucos exemplos elencados para a construção deste artigo, que, à exceção dos textos do campo acadêmico, cuja preocupação é a construção dos gêneros do discurso secundários permitidos pela esfera em Libras<sup>8</sup>, todos os demais foram construídos de modo que a Libras e a Língua Portuguesa compartilhem do mesmo espaço enunciativo (principalmente nos casos em que é a escrita que se faz presente), mantendo-se e reforçando-se, assim, o contexto bilíngue no qual os surdos se constituem.

Acrescenta-se ainda o fato de todos os textos dos projetos aqui comentados terem sido construídos em Libras a partir de traduções, um processo, portanto, que transcende a fluência nas línguas, envolvendo também a história do que se traduz e de quem a traduz. Constitui-se assim, em um processo no qual há “uma *alternância* histórica importante das línguas, quando essas, por assim dizer,

---

<sup>6</sup> Reitera-se aqui não ter sido objetivo deste artigo fazer um estado da arte dos projetos em desenvolvimento no país voltados aos estudos e difusão da Libras, em seus variados gêneros. Por este motivo, foram elencados apenas algumas poucas experiências em desenvolvimento.

<sup>7</sup> <https://www.youtube.com/hashtag/casalibras>.

<sup>8</sup> Para este processo, visa-se aproximar os gêneros acadêmicos em Libras daqueles conhecidos em português, principalmente em seu aspecto composicional.

medem-se a si mesmas e ao mundo, quando começam a fazer-se sentir vivamente dentro delas, os *limites dos tempos, das culturas e dos grupos sociais*” (BAKHTIN, 1999, p. 416).

Nesta relação fronteiriça possível entre as línguas no contexto bilíngue Libras-português em que os surdos e os ouvintes envolvidos se encontram, e nas relações assimétricas histórico-culturais que envolvem as línguas e os bens culturais, compreende-se haver, no interior dos gêneros produzidos em Libras, certa hibridização, ou seja, um processo involuntário e inconsciente, que favorece uma “mistura de duas linguagens sociais no interior de um único enunciado” (BAKHTIN, 1998, p. 156). Este hibridismo não pode ser compreendido como aquele linguístico e intencional, que, como discutiu Bakhtin (1998), é característico das obras literárias, mas um processo que se constitui em um hibridismo histórico-orgânico que,

embora presente em todo enunciado, dada sua essência dialógica, coloca em diálogo duas línguas/culturas, que carregam, em seu interior, dois pontos de vista, duas visões e, portanto, duas formas de consciência verbal sobre o mundo. Entende-se que esta possibilidade de se refletir sobre o ‘hibridismo’ presente nos gêneros em Libras abre “espaços novos de enunciação que redesenham a geometria das relações culturais contestando suas hierarquias de poder” (PAGANO; MAGALHÃES, 2005, p. 26), um poder linguístico e cultural que, conforme as autoras, se manifesta nas práticas de significação e, portanto, nos eventos discursivos (LODI; BORTOLOTTI; CAVALMORETTI, 2014, p. 137).

Este hibridismo, de extrema importância para as transformações históricas da linguagem, viabiliza ainda uma relação entre línguas no interior de um mesmo enunciado, a convivência de vozes em Libras e em Língua Portuguesa no interior dos gêneros, considerando os processos dialógicos constitutivos tanto da historicidade dos surdos quanto dos processos de tradução realizados. Uma *translinguagem*, de modo que as linguagens “não se

excluem uma das outras, mas se interceptam de diversas maneiras” (BAKHTIN, 1998, p. 98).

## **Os gêneros do discurso em Libras: a esfera literária**

Os diferentes gêneros da literatura infanto-juvenil (contos de fadas, fábulas, lendas, entre outros) fazem parte de nossa história, de nossa constituição. Pode-se dizer que nos relacionamos com eles desde o início de nossa existência por meio das práticas de “contar histórias”: aquelas que nos inserem na história da cultura, no *grande tempo* (BAKHTIN, 2017), no qual o presente, em relação com o passado, também aberto e inconcluso, projeta-se para o futuro, permitindo, por meio da perpetuação das práticas de contação de histórias, o “ressuscitar, fazer renascer as culturas” (BONIÉTSKAYA, 1994 apud BEZERRA, 2017, p. 90).

Um renascimento que é possível na relação que estabelecemos com as histórias que ouvimos no decorrer de nossa existência, em um tempo-espço que transcende aqueles nos quais elas foram criadas e enunciadas pela primeira vez e que hoje podemos recontar; naquelas histórias que conhecemos por meio da tradução - a história criada a partir de outra língua/cultura e que hoje dialoga com aquela que é minha, no meu pequeno tempo socioideológico de existência; naquelas histórias escritas ou contadas na minha língua.

Neste diálogo entre o grande tempo da humanidade e o pequeno tempo de nossas existências, portanto, no dialogismo constitutivos das histórias - cujo início remonta as práticas orais que antecederam à escrita e, posteriormente, sua materialização em textos escritos - os movimentos e as dinâmicas sociais presentes nas histórias podem ser ressignificadas à luz do próprio tempo, conforme novas histórias vão sendo criadas. E hoje, na era da sociedade da informação, que tem “nas novas tecnologias de comunicação e informação, seus elementos essenciais para organizar o mundo” (CRUZ, 2008, p. 1029), histórias do

passado, materializadas na linguagem oral, em Libras, em linguagens visuais e na escrita, são revisitadas e convivem com aquelas do presente.

Esta nova relação com a literatura abre assim a possibilidade de se vivenciar línguas e linguagens compartilhadas com aqueles que são os responsáveis por nos fazer viver as histórias; histórias que nos permitem conhecer o mundo e a nós mesmos, trocar experiências, “nos reconhecer ou nos estranhar no outro (...) transitar em diferentes tempos e espaços (...) transpor limites (...) ser o que não somos ou (...) o que somos (...) viver novas vidas e experimentar novos sentimentos” (BORBA; MATTOS, 2011, p. 209).

Assim, para que as crianças surdas também possam se relacionar com os gêneros da literatura a fim de terem sua curiosidade e imaginação despertadas, experimentarem distintas emoções, descobrirem outros lugares, outros tempos e outras relações, processos estes possíveis, principalmente, por intermédio dos gêneros da esfera literária, eles devem viver a linguagem em sua plenitude. Nesse sentido, enfatiza-se a necessidade de propiciar a elas a vivência em histórias narradas em Libras, daquelas que, posteriormente, elas mesmas poderão contar.

Compreende-se este processo como uma possibilidade de se construir, também com as crianças surdas, modos de participação social que permitirão a elas “uma relação com a [linguagem] escrita enquanto prática discursiva e enquanto objeto” (ROJO, 1998, p.72); práticas que favorecerão o estabelecimento de relações múltiplas e dialéticas entre a Libras e o português que, posteriormente, lhes possibilitarão transitar entre as diferentes linguagens constitutivas destas línguas, produzindo novas e ressignificando velhas histórias por meio de narrativas e dramatizações em Libras, desenhos, escrita e por outras diferentes linguagens.

Nesta relação que será então estabelecida com o heterodiscurso social das línguas em circulação social por meio da literatura, pontos de vista específicos sobre o mundo, materializados nas linguagens, poderão ser confrontados, “servir de

complemento mútuo entre si, oporem-se [uns aos outros] e se corresponder[em] dialogicamente. Como tais, el[es] se encontram e coexistem na consciência das pessoas, e antes de tudo na consciência criadora” (BAKHTIN, 1998, p. 99). Neste diálogo, que nem sempre será harmônico, novas relações culturais podem ser tecidas e novas relações de poder construídas.

Desse modo, no ato criador da literatura em Libras, o enunciador

(...) não elimina as intenções alheias da língua feita de diferentes linguagens (...). Não destrói as perspectivas socioideológicas (...) que se desenvolve[m] além das linguagens do plurilinguismo, ele as introduz em sua obra (...) utiliza-se de discursos já povoados pelas intenções sociais de outrem, obrigando-os a servir às suas novas intenções, a servir ao seu segundo senhor (BAKHTIN, 1998, p.99).

Pode-se dizer assim, que ao enunciar histórias em Libras, tendo como base aquelas que foram inicialmente enunciadas na língua alheia, o projeto discursivo daquele que as enuncia permite que distintas vozes participem da hibridização do gênero, da fusão das línguas de forma organizada, permitindo que uma linguagem (em seu contexto socioideológico) seja esclarecida com o auxílio de outra. Possibilita assim, às crianças surdas, a pensar e a experimentar o mundo (BETTELHEIM, 2009). Histórias assim, que ao serem registradas em vídeos, entram em diálogo e compõe, com aquelas escritas, um novo futuro assegurando (também) aos surdos o conhecimento dos bens culturais no nosso grande tempo e o respeito ao universo sociocultural bilíngue dos surdos.

## Referências

BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de Estética**: A Teoria do Romance. 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

BAKHTIN, M. **A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais.** 4ª ed. São Paulo; Brasília: Hucitec; Universidade de Brasília, 1999.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso.** Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas.** Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas.** 16ª ed. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2009.

BEZERRA, P. Bakhtin: remate final. In: **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas.** Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017, p.81-96.

BORBA, A.M.; MATTOS, M.S. de. A leitura do livro de imagem com crianças de 0 a 6 anos: um convite à narrativa e à imaginação. In: GONÇALVES, A.V.; PINHEIRO, A.S. (Org.) **Nas Trilhas do Letramento: entre teoria, prática e formação docente.** Campinas: Mercado de Letras, 2011, p.205-225.

CRUZ, J.M. de O. **Processo de Ensino-aprendizagem na sociedade da informação.** *Educ. Soc.*, Campinas, v.29, n.105, p.1023-1042, set./dez., 2008.

LANE, H. **When the Mind Hears: A history of the deaf.** London: Penguin Books, 1988.

LODI, A.C.B.; BORTOLOTTI, E.C.; CAVALMORETTI, M.J.Z. **Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas.** Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso, v. 9, n. 2, p.131-149, 2014.

MARQUES, R.R.; OLIVEIRA, J.S. de. A normatização de artigos acadêmicos em Libras e sua relevância como instrumento de constituição de corpus de referência para tradutores. In: **Anais do 3o. Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa.** 2018. Disponível em: [https://congressotils.com.br/anais/anais/tils2012\\_metodologias\\_traducao\\_marquesoliveira.pdf](https://congressotils.com.br/anais/anais/tils2012_metodologias_traducao_marquesoliveira.pdf). Acesso em: out.2021.

MIZUKAMI, A. **Que bilinguismo é esse? Concepções presentes no projeto político-pedagógico de escolas que se autodenominam bilíngues.** 2020.

140f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

MORAES, L.M. de; SCOLARI, S.H.P.; PAULA, M.M.A de. Projeto piloto de tradução de livro didático do Português para Libras: contribuições do design no contexto da educação bilíngue. In: **Seminário de Pesquisa, Extensão e Inovação do IFSC**. 2013. Disponível em: <https://eventoscientificos.ifsc.edu.br>. Acesso em: out.2021.

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

PELUSO, L. Estudios interculturales y cultura escrita: algunas problematizaciones en torno al concepto de escritura y de sujeto letrado. In: Edición de la Sociedad de Dislexia del Uruguay (Org.). **Entre el sueño y la realidad: nuestra América Latina Alfabetizada**. Montevideo, 2007, p. 313-320.

PELUSO, L. Entre la lengua oral escrita y la oralidad de la lengua de señas: buscando los eslabones perdidos. **Anales del III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología**. Buenos Aires: UBA, 2011.

PELUSO, L. Letramento plurilíngue, intercultural e pluritecnológico no marco da educação bilíngue de surdos. In: **Congresso Internacional do Instituto Nacional de Educação de Surdos, INES/MEC**. Rio de Janeiro, n.34, jul-dez, 2016, p.20-30. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/article/download>. Acesso em: out.2021.

ROCHA, S. **O INES e a Educação de Surdos no Brasil**. 2ª ed. Rio de Janeiro: INES, 2008.

ROJO, R. H. R. **O letramento na ontogênese: Uma perspectiva socioconstrutivista**. In ROJO, R.H.R. (Org.) Alfabetização e Letramento: Perspectivas lingüísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p.121 - 171.

SÁNCHEZ, C. **La increíble y triste historia de la sordera**. Caracas: CEPROSORD, 1990.

SKLIAR, C. **La Educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica**. Mendoza: EDIUNC, 1997.

VOLOCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

# **Visualidade e literatura em diálogo: bases para uma educação bilíngue de surdos**

**Lodenir Becker Karnopp**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

**Bruna da Silva Branco**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

**Juliana de Oliveira Pokorski**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/ UFRGS)

Este texto é produzido em um tempo de dores, mortes, fragilidades, problemas políticos, educacionais, econômicos... tempo de saudades, de ausências, de luto! Tempos em que uma pandemia nos deixou afastados, em isolamento social; entretanto, mais do que nunca, nos apresentou a importância do coletivo, do compartilhamento e da soma de forças, de conhecimentos, de afetos e escritas. É por isso que, ao receber o convite para produzir essa escrita sobre “Visualidade e literatura em diálogo: bases para uma educação bilíngue de surdos” optamos por fazê-la de maneira coletiva, orientadora e (ex)orientandas; e trazer para a escrita aquilo que temos vislumbrado em nossas pesquisas e grupos de orientação, sobre educação e cultura na esteira dos Estudos Culturais em Educação.

Essa escrita se constitui como um convite inicial para o leitor conhecer um pouco o que, enquanto grupo de pesquisa, temos produzido em nossas investigações de modo a colocar uma lupa sobre determinados contextos educacionais, pausando por instantes algumas cenas e movimentos sinalizados para poder neles fixar o olhar. Este convite não é somente para uma contemplação, mas para mobilizar a ação de pensarmos coletivamente a educação bilíngue de

surdos, que tem como alicerce a visualidade e o movimento das mãos e do corpo - a língua de sinais.

Partimos do pressuposto de que toda língua tem uma história que nunca poderá ser contada de modo completo! Os registros de uma língua evidenciam parcialmente seus usos, suas possibilidades, suas gramáticas! As línguas de sinais historicamente não eram reconhecidas como línguas de fato: eram negadas, proibidas, estigmatizadas (e ainda o são, em muitos contextos)! De modo semelhante, suas produções culturais, sua literatura, suas histórias não eram valorizadas, resultando em escassos registros por parte das comunidades surdas.

Paddy Ladd, no livro “Em busca da Surdidade” (2013), produz uma alegoria contando a história das comunidades surdas através de uma visita a um museu, em que compara as produções culturais surdas a quadros escondidos em salas com portas fechadas, ou a quadros que foram retirados das paredes, ficando ocultos e quase esquecidos. Em meio a esta narrativa alegórica, o autor questiona o que as comunidades surdas poderiam ter sido ou poderiam ter produzido se não lhes fosse negado o direito de existência, se não lhes fosse tolhida a língua, suas pedagogias, se não fossem eclipsadas as suas narrativas. Seu questionamento, no entanto, impulsiona a pensar o que poderiam dizer esses quadros se fossem colocados novamente nas paredes, com suas cores e formas à vista novamente.

Contar a história das línguas de sinais e trazer as histórias produzidas em comunidades surdas é uma tarefa que está longe de capturar completamente seus enunciados, suas variações, suas lutas, suas gramáticas, suas éticas e estéticas. De modo recorrente temos nos aproximado das línguas de sinais na tentativa de descrever seus usos e funcionamento, mas há uma vibração, um movimento que não pode ser registrado, pois há uma multiplicação babélica em cada uma das línguas de sinais e nas múltiplas histórias que essas línguas produzem – e em cada uma dessas multiplicações ocorrem os esquecimentos, as reivindicações, os equívocos, as

lutas, os massacres, as traições e traduções. Para este texto, escolhamos alguns recortes. Instantes de uma língua, sem a pretensão de esgotar o universo de possibilidades que as línguas de sinais apresentam e sem pretender dar conta de uma discussão das possibilidades de diálogo entre a visualidade e a literatura na educação bilíngue de surdos.

As línguas de sinais são usadas e se desenvolvem em comunidades surdas, atravessam tempos, espaços e superam apagamentos e proibições. Linguisticamente são completas, ricas, complexas! Seguem conectando pessoas, aproximando povos e possibilitando alívio e conforto linguístico aos surdos. Proporcionam aprendizagens e desenvolvimento social, educacional, linguístico! As línguas de sinais produzem cultura e ensinam modos de vida que ultrapassam fronteiras linguísticas: possibilitam a experiência de ser surdo na contemporaneidade (KARNOPP 2004).

As línguas de sinais apresentam movimentos históricos de resistência! As histórias contadas em Libras, pelos surdos, nos trazem cenas que indicam possibilidades de vida surda, nos contam histórias de diferentes modos, em narrativas variadas. As mãos literárias (MOURÃO, 2016) apontam caminhos e modos de habitar e resistir, denunciam opressões, compartilham saberes e “(...) buscam narrativas bilíngues e produções literárias para manifestação cultural de surdos, para o consumo e a circulação dessas produções.” (p. 64). Para Morgado (2011) a literatura surda transmite a herança cultural das gerações surdas e potencializam o status linguístico das línguas de sinais.

Exercer a cidadania surda requer o acesso e reconhecimento das línguas de sinais, incluindo a aceitação e respeito pela identidade de pessoas surdas, a educação bilíngue, a presença de intérpretes de línguas de sinais e recursos de acessibilidade. Por essas e por muitas outras razões, a língua de sinais é considerada a língua primeira dos surdos e deve ser adquirida o mais cedo possível. Garantir a língua de sinais na infância, ainda bebê, é garantir um

direito linguístico<sup>1</sup> de possibilidade de vida e de acesso à linguagem de modo pleno.

E a linguagem é o acesso a um universo que nos conecta a pessoas e comunidades. Peluso e Lodi (2015) discutem a experiência visual dos surdos a partir de considerações políticas, linguísticas e epistemológicas. No referido trabalho, os autores pretendem desconstruir a perspectiva compensatória da surdez, ou seja, pelo fato de não ouvirem teriam desenvolvido a visão. No caso da educação, essa banalização leva à ideia de que o caráter visual dos surdos pode ser construído pedagogicamente. Os autores mostram, e com eles concordamos, que a relação dos surdos com a visualidade tem um sentido particular quando pensamos que a língua dos surdos ocorre pelo canal visual e que isso confere particularidades a sua experiência linguística e discursiva. Os surdos organizam o mundo linguístico e enunciativo no plano visual e, a partir dessa perspectiva, se pode considerar que o caráter visual dos surdos não é externo, mas constitutivo de sua subjetividade e da forma como organizam a realidade.

A língua de sinais é território surdo (POKORSKI, 2020). A busca pela língua de sinais motiva diásporas e assim não são raros os relatos de surdos que atravessam fronteiras, entre cidades, estados e até mesmo países (VAZ, 2017) em busca de uma escola que lhes permita o encontro com o par surdo, com a língua e até mesmo poderíamos dizer, consigo mesmos. Na literatura sinalizada, a língua de sinais é aquela que desmancha (ou cria) conflitos, produz viradas narrativas e se apresenta como um importante marcador surdo. Em grande parte das narrativas surdas é recorrente a percepção de que é a língua de sinais que “viabiliza

---

<sup>1</sup> Na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, ao se considerar a Declaração Universal dos Direitos Coletivos dos Povos, se declara que todos os povos, e, portanto, também os surdos, têm direito de expressar e desenvolver a sua cultura e sua língua. Na Convenção dos direitos das pessoas com deficiência, no artigo 24 é destacado o direito à facilidade de aprendizagem de uma língua que promova o desenvolvimento de uma identidade linguística pela comunidade surda.

o encaixe de diferentes significados fragmentados ao longo da vida, possibilita dizer sobre o mundo, sobre os sentimentos, sobre si. Possibilita uma produção de si, uma virada na autopercepção. É potência, é ânimo, é como a oportunidade de enfim respirar de fato” (POKORSKI, 2020, p. 210).

Por meio da língua de sinais e dessa experiência visual que constitui os sujeitos surdos, narrativas são produzidas e circulam em comunidades surdas, adentrando espaços educacionais. Algumas dessas narrativas são contadas e recontadas em comunidades surdas e se tornam histórias compartilhadas em diferentes tempos e espaços. Na seção seguinte, apresentamos as possibilidades e desafios da educação escolar bilíngue e o modo como a visualidade, a língua e a literatura permeiam esse espaço.

## **Das possibilidades e desafios na educação bilíngue**

Para atender ao tema escolhido para este artigo sobre “visualidade surda e literatura em diálogo: bases fundamentais para uma educação bilíngue de surdos”, explicitamos inicialmente algumas das possibilidades e desafios da escolarização de surdos em escolas de educação bilíngue. Tais espaços potencializam a experiência visual e a literatura surda, por agruparem surdos em espaços de escolarização, onde compartilham a língua de sinais.

As pesquisas *Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue*<sup>2</sup> (GIPES/CNPq), realizada no período de 2015-2017, bem como a pesquisa atual, intitulada *Educação Escolar Bilíngue De Surdos: análise de práticas interculturais*, (em andamento)<sup>3</sup> desenvolvida por pesquisadoras do Grupo

---

<sup>2</sup> Pesquisa desenvolvida com o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Edital Universal 14/2014, Processo 454906/2014-5.

<sup>3</sup> Karnopp, Klein e Lunardi-Lazzarin (2021, no prelo) sistematizaram seus resultados em publicação recente e organizaram Dossiê para a Revista Espaço do Instituto Nacional de Surdos.

Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos – GIPES<sup>4</sup> (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2018), apresenta(ram) análises sobre a educação escolar bilíngue de surdos. O material produzido e as análises posteriores concentram informações importantes, no que diz respeito aos discursos sobre a educação bilíngue nos espaços escolares para surdos, os quais são brevemente referidos neste texto. A pesquisa produziu dados sobre o contexto cultural e linguístico das escolas de surdos, no que tange às questões da matrícula dos alunos surdos nas escolas específicas do Rio Grande do Sul, bem como aos resultados sobre a educação escolar bilíngue que vem sendo desenvolvido nesses espaços. Tais pesquisas consideram que, nos espaços das escolas de surdos, alunos e professores são produtores e coautores dos artefatos e práticas com os quais se relacionam, constituindo jeitos de ser surdo, professor surdo, professor de surdo, produzindo modos de ser escola bilíngue. Dessa forma, o resultado das análises dos documentos, das observações e das entrevistas realizadas nas 13 escolas investigadas, sendo 4 escolas particulares; 4 escolas públicas estaduais e 5 escolas públicas municipais, no período de 2015-2018, pode ser resumidamente apresentado como segue.<sup>5</sup>

Nas treze escolas em que a pesquisa (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2018) foi desenvolvida, ‘Ser surdo’ é o que

---

<sup>4</sup> Grupo criado no ano de 2006, reunindo pesquisadores de diferentes instituições de Ensino Superior gaúchas que mantêm em comum a Educação de Surdos como campo de investigação. Atualmente, a vasta produtividade em ações de pesquisa e de extensão pode ser acessada por meio dos currículos dos pesquisadores e estudantes cadastrados na página do Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7026622368618023>). Por ser um Grupo Interinstitucional a liderança é itinerante, sendo atualmente liderado pela Professora Dr<sup>a</sup>. Lodenir Becker Karnopp, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS e pela professora Dr<sup>a</sup> Madalena Klein, da Universidade Federal de Pelotas.

<sup>5</sup> No momento da escrita deste texto, contabilizamos 12 escolas de surdos, pois a Escola Especial Concórdia-ULBRA, em Porto Alegre, encerrou suas atividades educacionais no em dezembro de 2020. (<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2020/09/referencia-para-pessoas-surdas-ha-54-anos-escola-concordia-pode-fechar-em-dezembro-ckevtbq1002b01375j4qsat8.html>)

condiciona a matrícula dos estudantes nas escolas. Tais escolas, mostram-se como espaços de compartilhamento de informações e de diálogo sobre as ‘coisas do mundo’, pois grande parte dos estudantes são os únicos surdos em suas famílias. Thomas Holcomb (2011) afirma que “o compartilhamento de informações pode ser considerado como um dos valores culturais mais importantes dos surdos” (p. 139), uma vez que as camadas de informação que geralmente chegam aos ouvintes por meio de pequenas conversas cotidianas, notícias em áudio ou texto escrito, nem sempre são acessíveis aos surdos. Deste modo, a escola se apresenta não somente como um espaço potente para o compartilhamento de experiências de si e conhecimentos, como se torna um espaço que possibilita a construção de uma cidadania surda, uma vez que o compartilhamento de informações subsidia os sujeitos surdos a “navegar pelo que podem ser considerados ambientes difíceis e opressivos em casa, na escola e na sociedade como um todo” (p. 148).

As escolas de surdos estão marcadas pelo uso da visualidade, pela interação em Libras e pela vivência da cultura surda. Além disso, há poucos estudantes nas turmas, o que possibilita a comunicação em Libras e torna possível o atendimento às especificidades de cada aluno, especialmente a realização de trabalho pedagógico com ‘Surdos com alguma deficiência’, os quais compõem a trama que tece os cenários bilíngues.

Quanto ao tema do bilinguismo, as pesquisadoras (*op cit*) perceberam, no material analisado, o discurso recorrente de que a defesa do ensino bilíngue está no desejo da comunidade educativa dessas escolas, pois consideram que a educação de alunos surdos é eficaz quando parte de um ensino bilíngue, em que a Língua de Sinais é a primeira língua do surdo - e deve contemplar o ensino escolar em todas as esferas -, enquanto que a Língua Portuguesa (LP) escrita opera como segunda língua. A tarefa educativa consiste em atentar para as questões linguísticas e pedagógicas, em que se assume a Língua

Portuguesa como segunda língua (ou língua adicional) útil e necessária na sociedade, e não como uma língua estrangeira.

Ao narrarem os modos de desenvolvimento das atividades, em um espaço bilíngue, as professoras afirmam que as línguas podem ser ensinadas de modo concomitante na escola, considerando-se as condições linguísticas dos estudantes. Além disso, a partir de uma perspectiva aditiva de bilinguismo (uma língua possibilita a aprendizagem de outra), desconstrói-se um modo único de educar os surdos.

Como desafios, foram apontadas questões referentes à formação docente e a qualificação das propostas educacionais. Neste sentido, as narrativas indicaram que a construção das propostas pedagógicas bilíngues ainda necessita de uma discussão teórica/metodológica mais aprofundada. Além disso, as práticas cotidianas nesses contextos educacionais ainda não conseguem responder efetivamente a proposição do ensino bilíngue, seja pela dificuldade de construção de espaços de leitura e estudo por parte do corpo docente, seja pela falta de materiais didáticos bilíngues.

Um outro desafio indicado na pesquisa é que as propostas político-pedagógicas estão discursivamente amarradas às suas mantenedoras; também são atravessadas por outros documentos oficiais e teorizações no campo da Educação. Tais propostas e documentos precisam ser discutidos e analisados de modo recorrente nas escolas.

Ficou evidente, na análise dos materiais da pesquisa, que há necessidade de formação de professoras bilíngues para atuarem em contextos escolares de educação de surdos, ou seja, professores com formação específica em diferentes áreas (matemática, artes, português, educação física etc) e com conhecimento da Libras e da cultura surda.

Nos contextos escolares, questionadas sobre o uso das línguas na escola, poucas professoras se consideravam fluentes em Libras, o que se torna um grande desafio para a efetivação de propostas de escolarização bilíngue. Além disso, há carência de profissionais surdos (professores e funcionários) nas escolas. As pesquisadoras

observaram também que a tarefa de tradutor e intérpretes de Libras / Português (TILS) é uma função geralmente assumida por professores bilíngues, sobretudo em reuniões, palestras e conversas com os familiares, pois nenhuma escola tem contrato específico com TILS.

Estes tópicos constituem as evidências encontradas nos materiais analisados, mas também se organizam em pauta para aprofundamentos e para debates no campo das políticas educacionais. Assim, pode-se afirmar que a pesquisa sobre a educação escolar bilíngue, segundo Karnopp, Klein e Lunardi-Lazzarin (2018) cumpriu com o propósito de subsidiar discussões de propostas curriculares no âmbito da educação básica para alunos surdos na perspectiva da educação bilíngue.

Os resultados indicados na referida pesquisa (*Op Cit*) indicaram possibilidades e, ao mesmo tempo, potencialidades em atividades cotidianas que acontecem nas salas de aula, nos pátios, nos corredores. Mas também, indicaram fragilidades e dúvidas que desafiam educadores e comunidade surda.

Todos esses aspectos e reflexões nos impulsionam a pensar em possibilidades para a educação de surdos e sobretudo para subsidiar que se estabeleça o diálogo entre a visualidade surda e a literatura, na qual a potência narrativa se faça presença na dinâmica escolar. Não existem fórmulas prontas para o fazer pedagógico, ou para a prática docente, mas acreditamos na potencialidade do trabalho coletivo, seja como grupo de pesquisa, seja na dinâmica escolar, ou na costura entre essas instâncias. Com isso, nas linhas que seguem discorreremos sobre alguns possíveis caminhos, evidenciando pesquisas, projetos, fazeres que estreitam laços entre escola e universidade.

### **Mãos em ação na educação bilíngue**

Nos últimos anos foram defendidas várias teses, dissertações e trabalhos de conclusão orientados por membros do GIPES e que conversam de maneira mais ou menos direta com as pesquisas que temos desenvolvido e que temos destacado nesse texto. As pesquisas

de Cristiano Vaz (2017), Marcele Cáceres (2016) e Joseane Zanini (2018) centraram-se em narrativas produzidas no contexto escolar, partindo de entrevistas feitas com discentes e/ou docentes de diferentes instituições escolares nas quais os sujeitos surdos se fazem presentes. As três pesquisas citadas possuíram objetos de estudo distintos, mas evidenciaram dentre outros achados, a escola bilíngue como um espaço em que é possível o convívio com marcadores da cultura surda (VAZ, 2017) o que possibilita o fortalecimento da comunidade surda (CÁCERES, 2016), uma vez que se constitui como um espaço da constituição de identidades surdas centradas na língua de sinais (ZANINI, 2018).

A pesquisa de Janete Müller (2016) aborda a escola bilíngue para surdos e desenvolve análises sobre o ensino de português tendo como base documentos escolares e narrativas, produzidas durante entrevistas que contemplaram um formato de rodas de conversa com grupos de professoras. Outras pesquisas como as desenvolvidas por Rubia Aires (2017), Simoni Hermes (2016), Nathielle da Silva (2017) e Mônica Morais (2015) também centraram suas discussões no contexto escolar, sobretudo a partir da análise de documentos.

Celina Xavier (2016) e Lia Gurgel (2016), a partir do conceito de representação, tiveram como objeto de análise a educação literária ou a prática da “hora do conto”. Ambas não se detiveram estritamente na temática da literatura surda, mas evidenciaram o papel da literatura de maneira mais ampla no contexto escolar. Gurgel destaca as possibilidades da literatura nas práticas pedagógicas como arte, experiência, como possibilidade de prazer, aprendizado de conteúdos e até mesmo como uma potência para o aprendizado e consolidação de uma língua. Xavier complementa a pesquisa de Gurgel e destaca a hora do conto sinalizada como um espaço/tempo de (in)formação e interdisciplinaridade, no qual os alunos têm acesso a artefatos culturais da comunidade surda, ampliam o seu léxico tanto sinalizado como em português escrito.

Destacamos ainda quatro pesquisas realizadas por pesquisadores surdos (BOSSE, 2019; ROSA, 2017; MOURÃO, 2016; SILVEIRA, 2015) que desenvolveram suas teses em Educação, tendo por base ferramentas teóricas dos Estudos Culturais em Educação, abordando, a partir de diferentes perspectivas, a Literatura Surda. Carolina Silveira (2015) escolhe como objeto de análise as piadas clássicas produzidas em língua de sinais e ao analisar 78 versões de 14 piadas destaca que as piadas surdas, além de provocarem riso, “favorecem o sentimento de pertencimento a um grupo” (SILVEIRA, 2015, p. 177). Esse sentimento é construído a partir da possibilidade de enxergar a si mesmo, suas próprias experiências nas narrativas cômicas apresentadas. Cláudio Mourão (2016) complementa essa premissa ao afirmar que a Literatura Surda é significada como um patrimônio, herança para a comunidade surda. Deste modo, a literatura “é importante em vários aspectos culturais, sociais e educacionais” (p. 228). As mãos literárias - termo cunhado por Mourão - fazem circular a literatura surda, como se fossem livros que passam de geração a geração contando histórias por meio da sinalidade. A partir do termo visualidade, Mourão (2016, p.19), em sua tese “Literatura Surda: experiência das mãos literárias”, propõe o conceito de “Visualiterária” para se referir aos textos literários em línguas de sinais, na modalidade do povo surdo, em que se produz significados em sinais.

Cláudio Mourão (2016) e Fabiano Rosa (2017) destacam a ampliação de pesquisas sobre a Literatura Surda nos últimos anos e a expansão da produção literária na comunidade surda. Ambos reforçam a necessidade de que a Literatura Surda esteja presente nas escolas e universidades. Neste sentido, cabe destacar que tanto Renata Bosse (2019), quanto Fabiano Rosa (2017) analisam a presença da literatura surda em currículos - a primeira em escolas de surdos, e o segundo no curso de graduação em Letras-Libras. Rosa (2017) destaca que, embora a literatura existisse e circulasse em comunidades surdas, muitas produções não recebiam a devida importância e nem sempre eram registradas, em função do

desconhecimento do valor daquilo que circulava na sinalidade. Bosse (2019) registra que, embora a Literatura Surda esteja presente nas escolas, ela raramente ocupa um espaço formal que a nomeie/identifique e assegure a sua presença no currículo.

Interessante registrar que todos os quatro pesquisadores surdos percebem uma carência de materiais em vídeo para uso nas escolas, o que acarreta uma frágil educação literária por meio de contação de histórias em Libras e ainda uma circulação escassa da Literatura Surda no contexto da educação bilíngue. As potencialidades no uso da visualidade e da literatura são destacadas em diversas pesquisas; no entanto, os usos ou a presença da visualidade com intenção didática é pouco explorada na sala de aula. Desse modo, os autores concluem que a Literatura Surda se apresenta de modo descontínuo e a contação de histórias em línguas de sinais é ainda pouco utilizada nas escolas.

Bosse (2019) indica ainda que é recorrente a afirmação de que a literatura só é possível mediante a presença de profissionais fluentes em língua de sinais. Entretanto, a responsabilidade pela presença da literatura sinalizada nas escolas é frequentemente atribuída apenas aos docentes surdos, o que é um equívoco. Para uma educação literária é necessário que a literatura seja utilizada na escola de modo frequente e contínuo, por todos os professores que atuam na educação de surdos. Sobre essa temática, Morgado (2013, p. 329) enfatiza a necessidade de se atentar para qualidade literária “no que concerne à forma como é contada, como é transmitida, a forma como está estruturada, a estética expressa numa história, conto, poema ou relato. Sem a arte da língua, a literatura fica empobrecida e o desenvolvimento da criança pode sair prejudicado.”

Materiais didáticos e de vídeos bilíngues são necessários no contexto educacional. Uma estratégia possível, que surge em resposta às demandas evidenciadas nas pesquisas, são os projetos de extensão que têm se dedicado a registrar e tornar acessível a

literatura através de meios digitais, muitos deles coordenados por alguns dos pesquisadores aqui apresentados.

Um primeiro projeto que apresentamos aqui é o “Mãos Aventureiras - Literatura Infantil em Libras”<sup>6</sup> elaborado por Carolina Hessel Silveira, docente do Instituto de Letras da UFRGS. Durante o projeto foram traduzidos vinte e dois livros infantis para Libras, sem voz e legenda, que possibilitam subsidiar a construção de um espaço linguístico de conforto para crianças surdas para aquisição da língua de sinais e alfabetização, principalmente nas escolas bilíngues para surdos, uma vez que todos os vídeos se encontram disponíveis para uso público. Segundo Silveira e Lopes (2018), o referido projeto surge da necessidade de contar histórias em língua de sinais, proporcionando o encontro de leitores com obras literárias em Libras.

Com foco sobretudo no público surdo jovem e adulto foi engendrado o projeto Arte de Sinalizar<sup>7</sup>, coordenado pelo também professor do Instituto de Letras da UFRGS, Cláudio Mourão. O projeto se organiza em duas frentes: um sarau itinerante no qual diversos artistas sinalizantes se apresentam e um site no qual são registradas as produções sinalizadas durante o evento. Segundo Mourão e Branco (2018, p. 105) “a ideia de promover esse encontro, ocorrido na forma de sarau, surgiu das demandas e expectativas da própria comunidade surda, que tinha por objetivo compartilhar e registrar diferentes maneiras culturais da arte de sinalizar.”

Outros projetos foram desenvolvidos durante o período da pandemia do Covid 19, iniciada em 2020, que embora esteja sendo um momento complexo e difícil, como destacamos nas primeiras linhas desse texto, também se constituiu em um período no qual se engendraram estratégias de enfrentamento às dificuldades impostas

---

<sup>6</sup> O vídeo referência Mãos Aventureiras - literatura infantil em Libras, pode ser acessado pelo seguinte endereço eletrônico: [www.ufrgs.br/maosaventureiras](http://www.ufrgs.br/maosaventureiras)

<sup>7</sup> O vídeo referência repositório artístico Arte de Sinalizar pode ser acessado pelo seguinte endereço eletrônico: [www.ufrgs.br/artedesinalizar](http://www.ufrgs.br/artedesinalizar)

pelo formato remoto de educação e distanciamento social. A partir disso, alguns projetos passaram a explorar as potencialidades visuais de redes e mídias na produção da literatura surda.

Professores e alunos do Departamento de Libras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) produziram materiais didáticos em uma atividade de extensão “Literatura Didática em Libras”<sup>8</sup> para professores utilizarem em escolas. Encontramos de modo online narrativas curtas em Libras, com ilustrações e direcionadas a alunos surdos iniciantes em Libras. O foco deste material é explorar o humor surdo, produzido em Libras. O projeto faz parte da Antologia de Literatura em Libras, o qual está vinculado ao projeto de Documentação da Libras.

O projeto de extensão Atenção Bilíngue Virtual para crianças surdas em meio a pandemia do "coronavírus" - covid-19 [#CasaLibras]<sup>9</sup> desenvolve uma proposta de trabalho em duas frentes: tradução de mídias digitais e criação de materiais didáticos em Libras; e produção de vídeos com contação de histórias sinalizadas. Desse modo, objetiva potencializar a presença da Libras na casa das crianças surdas em tempo de pandemia, segundo Vanessa Martins - professora do curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa da Universidade Federal de São Carlos, coordenadora do projeto.

Certamente muitos outros projetos poderiam ser citados, bem como diversas outras pesquisas. No entanto, não foi de nosso objetivo esgotar a temática nesse artigo, apenas apontar alguns caminhos para pensar a possibilidade de construir uma educação bilíngue na qual a visualidade e a literatura surda se façam presentes.

---

<sup>8</sup> O vídeo referência Literatura Didática em Libras no Vimeo pode ser acessado pelo seguinte endereço eletrônico: <https://vimeo.com/showcase/6241328>

<sup>9</sup> O vídeo referência #CasaLibras - Projeto de extensão na UFScar, pode ser acessado pelo seguinte endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=qu5VXX8LffI>

## Considerações finais

Nesta escrita apresentamos pesquisas sobre a educação bilíngue, a partir da forma como professores e alunos têm construído cotidianamente as propostas pedagógicas e linguísticas, em contextos de escolas de surdos. Desse modo, a língua de sinais e a Língua Portuguesa fazem parte do cotidiano das escolas de surdos, com desafios e potencialidades indicadas em pesquisa desenvolvida pelo Grupo Interinstitucional de Pesquisas em Educação de Surdos (GIPES) junto às escolas do Rio Grande do Sul. A partir disso, alguns projetos de extensão têm sido criados, com o objetivo de explorar a literatura surda, bem como construir e disponibilizar materiais bilíngues online. A educação bilíngue nas escolas, assume uma centralidade no desenvolvimento de atividades de ensino. As escolas de surdos proporcionam o uso da língua de sinais como primeira língua e da Língua Portuguesa como segunda língua. As escolas de surdos têm proporcionado o encontro entre pares e potencializado o compartilhamento de informações, garantindo assim a manutenção de comunidades surdas com base na diferença linguística e cultural.

A literatura surge como uma potência para o encontro com personagens surdos, com a língua de sinais e com temáticas que possibilitam o registro do cotidiano, suas experiências e desafios. A presença da literatura na escola e da visualidade como base para os modos de conduzir a dinâmica de ensino e aprendizagem escolar, subsidia a construção de uma educação bilíngue não somente centrada na língua, mas na experiência surda.

Enquanto grupo de pesquisa<sup>10</sup> consideramos que temos um compromisso político de estar constantemente em contato com as escolas e fazer com que nossas pesquisas reverberem nas dinâmicas escolares, a partir de reflexões e projetos de extensão, como os

---

<sup>10</sup> Mais informações sobre o Grupo Interinstitucional de Pesquisas em Educação de Surdos (GIPES) podem ser encontradas em <https://www.ufrgs.br/gipes/>

indicados ao longo deste texto. Acreditamos, no entanto, que em todas as pesquisas apresentadas ainda há um potencial muito grande a ser aproveitado, o que nos convoca a continuar aprofundando as análises até aqui realizadas. É necessário seguir pensando em rede, estabelecendo parcerias entre escola, universidade e comunidade surda mais ampla, entre pesquisa, ensino e extensão.

## Referências

AIRES, R. D. I. **A constituição da educação bilíngue em uma prática na bidocência e o desenvolvimento profissional docente**. UFPel, 2017. 288 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

BOSSE, R. O. H. **Literatura Surda no currículo das escolas de surdos**. UFRGS, 2019. 140 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

CACERES, M. M. **Possíveis negociações dos discursos curriculares no contexto da educação bilíngue de uma escola de surdos do Rio Grande do Sul**. UFSM, 2016. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

GURGEL, L. **“Um leque de possibilidade”**: Representações docentes sobre as práticas pedagógicas de educação literária na educação de surdos. UFRGS, 2016. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

HERMES, S. T. **Possíveis negociações dos discursos curriculares no contexto da educação bilíngue de uma escola de surdos do Rio Grande do Sul**. UFSM, 2016. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

HOLCOMB, T. K. Compartilhamento de informações: um valor cultural universal dos surdos. In: KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. (Eds.). **Cultura Surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. 1. ed. Canoas: Editora da Ulbra, 2011. p. 139–149.

KARNOPP, L. B. Língua de Sinais na Educação dos Surdos. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (orgs.). **A Invenção da Surdez: cultura, identidade, diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 103-113.

KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M.L. **Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue. Relatório de Pesquisa: Edital Universal 2014, CNPq**. Porto Alegre, 2018.

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

MORAIS, M. Z. **A emergência das políticas de educação bilíngue para surdos no Brasil na racionalidade inclusiva**. UFSM, 2015. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MORGADO, M. Literatura em Língua Gestual. In: KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (orgs.). **Cultura Surda na Contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: Ed. ULBRA, 2011. p.151 - 172.

MORGADO, M. Literatura Surda Infantil. In: COELHO, O.; KLEIN, M. (Org.). **Cartografias da Surdez: comunidades, línguas práticas e pedagogia**. Portugal: Porto, 2013, p. 327-338.

MOURÃO, C. H. N. **Literatura surda: experiência das mãos literárias**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MOURÃO, C. H. N.; BRANCO, B. S. Sarau Arte de Sinalizar: Narrativa, Humor e Poesia. In. **Revista ECOS**. Literaturas e Linguísticas. SILVA, A. R. da; KARIM, T. M. (Orgs.) / Cáceres: Unemat Editora, 2018. Semestral (Ref.: jan. 2018-jul. 2018) V. 24, Ano 15, n. 1 (2018). Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/3041>>. Acesso em: 17 nov. 2019.

MULLER, J. I. **Língua portuguesa na educação escolar bilíngue de surdos.** UFRGS, 2016. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

PELUSO, L; LODI, A. C. B. **La experiencia visual de los sordos.** Consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. Dossiê “Educação de surdos das conquistas aos novos desafios. Pro-Posições, V.26, nº 3 (78), p. 59-81, Set/Dez, 2015.

POKORSKI, J.de O. **Narrativas surdas de percursos acadêmicos.** 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2020.

ROSA, F. S. **O que o currículo de Letras Libras ensina sobre literatura surda.** UFPel, 2017. 302 f. Tese (doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

SILVA, N. F. **Práticas de disciplinamento e escolarização:** registros fotográficos no contexto surdo. UFPel, 2017. 98 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

SILVEIRA, C. H. **Literatura surda:** análise da circulação de piadas clássicas em Línguas de Sinais. UFRGS, 2015. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SILVEIRA, C. H.; LOPES, L. B. **Mãos aventureiras:** Literatura em Língua de Sinais. Revista Ecos, v. 24, p. 41-62, 2018.

VAZ, C. P. **Educação de surdos na fronteira de Santana do Livramento (Brasil) e Rivera (Uruguai).** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2017.

XAVIER NETA, C. N. **“Senta, que lá vem história!” Representações de docentes sobre a Hora do Conto em Língua Brasileira de Sinais.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2016.

ZANINI, J. **“Me ensinou diversas coisas sobre ser surdo”**: narrativas sobre o fazer docente na educação de surdos. UFRGS, 2018. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.



# Trajatória e instantes criativos: a tradução como espaço pedagógico de constituição de si em articulação ao projeto #CasaLibras

**Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado**  
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

**Vanessa Regina de Oliveira Martins**  
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

A escrita é um excelente espaço de revisitação de nossos saberes por meio da ação, do movimento e do deslocamento produzido no exercício do pensar, na direção da produção ativa do pensamento. Compartilhamos aqui, aquilo que tem, neste momento da vida, nos motivado a estudar o tema da tradução, entendendo-a como uma prática de mobilização de/entre sujeitos/mundos, línguas/culturas e discursividades. Nossa concepção está para além da visão instrumentalizada e da objetificação da atividade tradutória, para uma ação subjetiva, pois tomamos esse exercício como um espaço de constituição pedagógica e de produção de sujeitos, ou seja, um campo da potência formativa de sujeitos e de vidas.

O desafio deste texto, portanto, será o de articular e afirmar a tradução como atividade formativa do sujeito que a experimenta, como campo de constituição de novos saberes. Essa reflexão da atividade tradutória, no âmbito da formação, é uma prática potente para o “*pensar*” também sobre a formação do profissional educador. Nessa esteira, tomam-se as duas atividades (a tradução/interpretação e a docência) como práticas éticas e estéticas que caminham em direção à criação de um modo de vida.

Portanto, queremos pensar o interior desse trabalho, tendo-o como resultado de uma arte ético-estética, ou seja, como um modo de ser que re-significa aquilo que somos e aquilo que nos tornamos, isto é, aquilo que vimos a ser, num processo de uma mutação diária. Essa mudança de si, se dá como efeito da própria constituição do sujeito, construída no percurso da *atividade/experiência (trans)formativa*.

Ambas as atividades se colocam na produção ativa com/entre sujeitos que estão em atividade produtiva, em/por instantes intensos e criativos. Nesse âmbito, há que se fazer (no *si* mesmo) uma relação fraterna com o outro, porque tais atividades só ocorrem no processo relacional, sendo assim, são necessariamente dependentes da aprovação do outro (aluno ou cliente/sujeito que recebe a tradução endereçada de dada língua a outra). É sempre no entre-lugar e no espaço do encontro com o outro que as duas atividades ocorrem. Portanto, a atividade do tradutor e do docente, enquanto sujeitos produtivos, só funcionam sob a demanda do (outro) que corresponde ao sujeito a quem seu discurso se dirige. E é na troca, no caso da interpretação em Libras, de olhares e no aceno receptivo do discurso que o intérprete é autorizado a continuar sua produção enunciativa – neste caso apresentado, da língua de sinais para a língua portuguesa ou vice e versa. Da mesma forma, o docente aguarda o retorno positivo (pela linguagem) de seus alunos para estabelecer uma troca fluida entre aquilo que ensina e aquilo a que o sujeito apreende. É essa fluidez que permite a continuidade do *aprender* e faz da caminhada no ensino, um processo resultante dos muitos caminhos apresentados pelo docente ao aluno - a experiência do aprender também pressupõe imersão, deslocamento, numa relação ativa do estudante com o trajeto, portanto, é uma atividade ativa daquele que se coloca neste espaço e no desejo pela aprendizagem.

Em trabalhos anteriores (MARTINS, GALLO, 2018; VIEIRA-MACHADO, 2012), a inquietação sobre as questões éticas, que

atravessam as práticas dos profissionais docentes, aparecem como ponto de interlocução dos estudos na área da educação de surdos. Pretendemos, alinhando-o a estas questões levantadas, direcionar nosso texto a esse olhar ético-estético, no que tange ao ofício e à atividade tradutória, com foco na atividade de tradutores e intérpretes de língua de sinais, tanto no campo educacional como em outros espaços de atuação que necessite da intermediação discursiva entre línguas.

Para a continuidade dessa conversa, fazemos uso de um trecho do texto de Walter Benjamin, “A Rua de mão única”, que faz alusão e explana algo interessante sobre o processo do caminhar.

A força da estrada do campo é uma se alguém anda por ela, outra se a sobrevoa de aeroplano. [...] Quem voa vê apenas como a estrada se insinua através da paisagem, e, para ele, ela se desenrola segundo as mesmas leis que o terreno em torno. Somente quem anda pela estrada experimenta algo de seu domínio e de como, daquela mesma região que, para o que voa, é apenas uma planície desenrolada, ela faz sair, a seu comando, a cada uma das voltas, distâncias, belverderes, clareiras, perspectivas [...]. (BENJAMIM, 2000, p. 16).

Assim, é na estrada que o sujeito se coloca na experimentação e na potência dos encontros, então, ele vai se forjando no ato da caminhada. Portanto, caminhar é revolucionário e se coloca como prática incorporada pela experiência. Pensando com Benjamin (2000), o que seria uma *formação-experiência*? Uma resposta possível à pergunta seria a de pensar esse conceito na direção da formação como *experimentação*, aquela que comanda a nossa alma quando caminhamos. Por isso, o produto/fim, não está na contabilização de títulos acrescidos por uma instituição a alguém, numa formação sistematizada. Porque nessa direção formativa que afirmamos como produção imanente da experiência, não é o título que importa, mas sim o que foi construído no *processo/meio* e as marcas que são inscritas no sujeito no decorrer da trajetória formativa. A caminhada formativa é um processo feito por

instantes que forjam quem/o que/como somos. Portanto, é um constante ‘formar-se, transformando-se’.

Para o campo da tradução, a *formação-experiência* é uma atitude cuja característica potencializa modos de ser do tradutor e intérprete de língua de sinais/ língua portuguesa (TILSP)<sup>1</sup>. É uma conquista que se dá através de experimentações menores existentes no cotidiano e inscritas no aqui e no agora de um corpo vivo. Experimentar modos de constituição é um ato e um movimento individual, mas também coletivo e é profícuo à nossa temporalidade. Paradoxalmente ao cenário/contexto em que vivemos (de privação de nossas capacidades humanas, sobretudo a feita pela ação política, diante de um governo que nega a ciência, a pesquisa e a educação como campo de produção coletiva e que deixa de assegurar a potência singular da vida e a equidade nela), se fundamenta em um tempo oportuno (*kairós* – *um tempo que não pode ser controlado por ser intensidade*), pois a cooperação e a interdependência produtiva são as condições de uma luta construída na caminhada individual e nos encontros coletivos feitos por meio de pautas comuns.

Deste modo, nesse *kairós* constituímos modos de existência éticos que alargam nosso grau de liberdade. A experiência, nesse sentido, é tomada como algo que pode e deve ser (re)pensada, sendo capaz de nos transformar pela mudança da maneira como pensamos e agimos.

Segundo Oliveira (2021), a *experiência* justaposta à *formação* se relaciona com o conceito de *experimentação*. As *experimentações* são aqui tomadas como vetor que potencializa a vida. Deleuze nos diz: “Experimente, mas é preciso muita prudência para experimentar” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 50). Prudência aqui na intensidade de cada novo encontro, portanto, o novo é uma ação que desestabiliza

---

<sup>1</sup> Doravante faremos uso da sigla TILSP referindo-se ao profissional e a área de atuação destes profissionais. Quando for específico ao campo da educação usaremos TILSE (Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais Educacional).

o comum e a acomodação do psíquico e por isso a experimentação gera certo caos interno. Esse caos vai sendo significado e posteriormente temos sentidos territorializados novamente para abertura de novas *experimentações* que nos conduzirão em novos caos. A experimentação é vista como processo constituinte da vida. É evocada como uma “espécie de rodeio selvagem, em parte contra ele próprio” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 10). Os autores, assim, consideram que “a experimentação sobre si mesmo é nossa única identidade, nossa única chance para todas as combinações que nos habitam” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 10). É a potência de onde emergem os desejos que impulsionam a vida a existir e a singularidade a se afirmar.

Para além do conceito da *experimentação*, a aproximação da noção de formação com a noção de *Bildung* é útil para descrever a descontinuidade formativa. Ao mesmo tempo em que argumentamos a constituição de um *ethos*, de formação diretamente ligada ao conceito de experiência e na porção do novo, a *Bildung* vai territorializando os sentidos em novas formas temporárias. A *Bildung*, analisada a partir de um ponto de vista pedagógico, é descrita como processo temporal e, portanto, histórico:

O que é então a *Bildung*? Ao mesmo tempo um processo e seu resultado. Pela *Bildung*, um indivíduo, um povo, uma nação, mas também uma língua, uma literatura, uma obra de arte em geral se formam e adquirem assim, uma forma, uma *Bild*. A *Bildung* é sempre um movimento em direção a uma forma, a forma que é uma forma própria. [...]. Nesse sentido, a *Bildung* é um auto-processo em que há um mesmo que se desdobra até adquirir sua plena dimensão. É provável que o conceito mais elevado [...] para interpretar esse processo seja o da *experiência*. [...] Pois a *experiência* é a única noção que pode abraçar todas as outras. [...] Sua essência é jogar o “mesmo” em uma dimensão que vai transformá-lo. Ela é o movimento do “mesmo” que, mudando, encontra-se “outro” (BERMAN, 2002, p.80, 81, 82 – Itálico e aspas do autor).

É nessa direção da *formação-experiência* ancorada nos estudos pedagógicos e da docência, no âmbito da (trans)forma(ação) ativa

e como resultado de um processo, que tecemos reflexões teórico-práticas a partir de um projeto de extensão comunitário. Esse projeto tem produzido mídias digitais virtuais bilíngues (Libras/Língua Portuguesa) para entretenimento, informação e circulação de produções culturais em Língua Brasileira de Sinais (Libras) para crianças e adolescentes surdos. O projeto ficou conhecido como #CasaLibras. Portanto, nosso objetivo nesta escrita, além de afirmar a aproximação da atividade dos tradutores e intérpretes de Libras ao da docência, ou seja, à pauta da *formação-experiência* pedagógica de/em si, queremos alargar a problematização da formação cotidiana de tradutores e intérpretes, dialogando com a produção tradutória, nesse projeto social, voltado ao público infantil surdo e ouvinte. Focamos para a atuação tradutória do par linguístico Língua Brasileira de Sinais - Libras/Língua Portuguesa - LP e da especificidade de atuação desse profissional, diante das tensões político-culturais de luta da comunidade surda.

### **A caminhada como ato revolucionário e a atividade tradutória como potência de criação no projeto #CasaLibras**

Aqui retornamos nosso diálogo com Benjamin (2000) no texto supracitado. Caminhar é revolucionário! Assim, ao cumprir o imperativo proferido pelo autor, Jan Masschelein (2014) em seu texto “Ponhamo-nos a caminho”, fazemos uma articulação à ação revolucionária do caminhar. Convidamos o nosso leitor a pensar a *formação-experiência* do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais/ Língua Portuguesa (TILSP) no entendimento do ato tradutório, como produto de um caminho imanente e não como uma atividade de sobrevoos descolada do percurso. Para traçar a aposta na formação continuada, ou seja, a *formação-experiência* no caminhar, apresentamos dados e reflexões acerca da atividade tradutória no

projeto #CasaLibras, a partir da experimentação da segunda autora deste capítulo e sua ação no projeto.

Na caminhada como ação, a *formação-experiência* se ocupa de olhar para si na direção de seu *ethos*. Na atuação aqui discutida, cabe olhar para a constituição do *ethos* TILSP, convidando-o a se perguntar: “Como tenho me ocupado da minha formação? Por que estou aqui? O que me interessa aqui nesse percurso? Quem sou eu nisso que faço e como apreendo instantes intensos advindos do percurso em que estou?”.

Para argumentar como entendemos as perguntas-problemas levantadas acima, indicando algumas possíveis respostas, seguimos marcando que a diferença conceitual está na atividade em si, no ato de caminhar ou no ato de voar. Segundo Masschelein (2014) quem voa, apenas vê o caminho, domina este caminho, o compreende segundo suas próprias leis, sua própria compreensão sem ser afetado pelos corpos que poderiam ser encontrados no percurso. Assim o caminho/formação está sujeito à perspectiva apenas de quem o sobrevoa, não sofrendo interferência nenhuma do outro sobre ele. Mas o problema desse processo de estar fora do caminho é que o sujeito não se modifica no processo. O sobrevoo, portanto, não possibilita a abertura para os afetos, não o desloca, não o atravessa e não o permite ser atravessado. Por outro lado, aquele que caminha na formação ou forma-se caminhando, sente e vive o caminho, o experimenta e sente o domínio, a autoridade dele sobre si e a autoformação realizada em si, neste processo de encontro em instantes intensivos.

Reforçamos nossa adesão à *formação-experiência* como ato de caminhada sobre si, no campo da atividade de TILSP. Preocupamo-nos com muita facilidade, pensar a formação apenas pelas técnicas ou mesmo a competência tradutória que se alinha ao investimento da construção de instrumentos, procedimentos, protocolos de formação. Não recusamos a formação sistematizada feita no espaço universitário, ou em outros bancos de formação. Contudo, essa

formação bancária (sistemizada) não descreve ou valoriza pouco o que chamamos aqui de *formação-experiência*, que a nosso ver vai além dessa formação sistemizada, também necessária, mas está na ressignificação feita pelas *experimentações* diárias.

Em um estado onde a (des)potencialização do sujeito é um projeto social, principalmente em tempos de isolamento social, convocamos o leitor a fixar os olhos em outro lugar, voltarmos a nós mesmos e pensarmos sobre o *ethos* do TILSP e de docentes formadores, naquilo que nos mobiliza ser/fazer em nossas práticas cotidianas. Por isso, para além do par *ciência/técnica* ou *teoria/prática* vamos falar sobre a formação pelo par *experiência/sentido* (LARROSA, 2002).

Sobre esse processo que amplia o conceito de formação para a *formação-experiência*, passemos a narrar a experimentação do fazer-se TILSP num projeto social que foi produzido em meio à pandemia da doença Covid-19 que foi provocada pelo novo Coronavírus. Em outros capítulos a proposta deste projeto já foi apresentada e por isso não vamos nos alongar aqui nessa explicação, mas queremos recortar partes da *vivência-experiência* de uma das autoras na equipe de tradução deste projeto.

Queremos usar essa experiência prática como alegoria ao que chamamos de *formação-experiência* e apresentar os impactos que esse formar-se na prática, na vida real, pode proporcionar positivamente à formação sistemizada destes profissionais TILSP. Quiçá, essa reflexão possa servir ou, ao menos inquietar, o espaço da formação *técnico-acadêmica* ou que possa auxiliar mudanças na caminhada em direção a uma ampliação ou uma nova proposta de formação acadêmica, que abra espaço para as *experimentações práticas*. E que por meio delas as mudanças sejam pontos de chegada ou uma relação de constância, na direção de currículos mais flexíveis ao mundo real. Como o projeto #CasaLibras vem de uma proposta extensionista, esse, sem dúvida é um ponto de parada: a importância da universidade estar aberta e articulada às

demandas das comunidades locais para pensar ou produzir a formação superior, em nível de graduação. Portanto, sugerimos aqui a articulação entre universidade e comunidade social, em ações de natureza extensionistas.

O projeto #CasaLibras emerge de uma demanda social advinda de dupla articulação: 1) de um projeto de pesquisa desenvolvido com parceria de redes públicas de ensino no interior do estado de São Paulo, com público infantil surdo. Investigação realizada nos anos iniciais do ensino fundamental (MARTINS, 2020). 2) E como ação interventiva resultante da falta de materiais em Libras, informativos e de entretenimento à comunidade surda infantil, que diante do isolamento social viu-se em situação de maior vulnerabilidade linguística, por conta da aquisição tardia de linguagem, na Língua Brasileira de Sinais (Libras)<sup>2</sup> (MARTINS, et al, 2020), pela falta de interlocutores em potencial em suas famílias.

Composta por uma equipe de profissionais entre docentes, técnicos audiovisuais, tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa e alunos de graduação do curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação Libras/Língua Portuguesa e do curso Imagem e Som, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a ação metodológica utilizada no projeto envolveu o compartilhamento on-line de todas as tarefas a serem executadas (foram todas as ações feitas remotamente) para a implantação da ação e divulgação dos produtos.

Até o momento desta escrita, foram produzidos, em dois anos de projeto, mais de 40 mídias entre elas produções com narrativas livres em Libras, com contações de histórias produzidas por contadores voluntários, adeptos ao projeto em chamada pública e sem custeio, materiais didáticos como jogos interativos e livros pedagógicos usados em contexto escolar, informes e orientações sobre a pandemia gerada pelo novo Coronavírus, tudo em Libras.

---

<sup>2</sup> Doravante apenas Libras para a Língua Brasileira de Sinais.

Diante da pandemia, todas as ações da equipe são feitas virtualmente. Para tanto, temos usado ferramentas de gerenciamento de projetos de modo virtual para manter o fluxo de trabalho previsto em cronograma inicial de execução das ações. Para edição final e distribuição dos materiais digitais produzidos pelo #CasaLibras, criamos um protocolo com etapas para a publicação do produto que é dividido da seguinte maneira: 1) Recebimento e avaliação do material recebido por e-mail direcionado por possíveis voluntários parceiros do projeto; 2) Aprovação do vídeo recebido e dos materiais enviados pelo participante para edição do vídeo; 3) Edição visual 1 que se responsabiliza pela produção imagética e esqueleto visual da produção final de modo a fazer os cortes necessários, a inserção de imagens, logo e capa do projeto; 4) Envio à equipe de tradução do material em Libras para a modalidade oral-auditiva, da língua portuguesa (essa etapa é a que faremos análise aqui); 5) Edição 2, sincronização da edição 1 com a versão traduzida da língua portuguesa e inserção de trilha sonora em bancos de sons de uso gratuito; 6) Aprovação final da equipe e divulgação do produto.

Faremos uma reflexão adensada sobre a quarta etapa do processo de produção das mídias com narrativas em Libras produzidas no #CasaLibras<sup>3</sup>. Nessa etapa do processo das pessoas que atuam na proposta, temos um grupo de profissionais que tem realizado a versão da narrativa originalmente em Libras para a Língua Portuguesa (LP)<sup>4</sup>.

A acessibilidade ao público infantil ouvinte foi pensada no projeto para atender à demanda de filhos de surdos, ouvintes, e para promover a interação pais-filhos por meio de produtos virtuais em Libras, para a acessibilidade de pais ouvintes que

---

<sup>3</sup> Para maiores informações do projeto entre o site do #CasaLibras e no canal do Youtube do projeto: <https://www.casalibras.ufscar.br/>; **Erro! A referência de hiperlink não é válida.**UC4M4M30tWnNuAwo5sFCNQiA/featured.

<sup>4</sup> Doravante usaremos LP para referir-se à Língua Portuguesa.

desconhecem a Libras como recurso de apropriação dessa língua e de interação com seus filhos, para o acesso de crianças irmãs e demais interessados próximos a pessoas surdas, para uso nas práticas escolares em escolas inclusivas, com salas de surdos e ouvintes e por fim, para o espaço escolar em disciplinas de ensino de Libras à crianças ouvintes.

Destes sete sujeitos que compõe a equipe, três (3) são profissionais intérpretes concursados na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), uma (1) é docente e coordenadora do curso de formação de tradução e interpretação em Libras/LP (TILSP) e da atividade de extensão mencionada da UFSCar e três (3) são alunos do curso TILSP.

De imediato já apresentamos a riqueza da caminhada no interior das práticas virtuais e trocas estabelecidas por esta equipe. Isso pelos encontros e lugares formativos experienciais que cada um dos sujeitos traz e os momentos de trocas de experiências que fazemos no projeto, tanto pela variedade de atuação na área de cada um, quanto do tempo de atuação que cada um tem, uns com mais experiências profissionais e acadêmicas, outros como novos profissionais ou em formação sistematizada ainda.

Sem analisar profundamente os pontos formativos do projeto #CasaLibras, a interação entre os sujeitos na mistura de/entre vidas produzida neste cenário virtual, fruto de demanda social, já traz tamanha riqueza. Em relação à experiência formativa de TILSP usamos o projeto para apresentar aspectos interessantes que dele emergem. Desde meados de 2012 vemos surgir no Brasil uma nova formação de tradutores e intérpretes que passam hoje a ser formados no âmbito dos bancos da formação universitária, com resguardo legal. Como isso, temos posto uma prática diferente das anteriores e que compõem o saber-profissional de alguns dos sujeitos que atuam no projeto em que sua formação e comprovação para atuação era atestada pela comunidade surda e

advinha de uma prática assistencial em contexto religioso de atuação e experimentação (MARTINS; NASCIMENTO, 2015).

[...] há que se considerar que com esse novo desenho social para o trabalho do tradutor e do intérprete de língua de sinais no Brasil, bem como a demanda recorrente de formação em nível superior, os formadores e os currículos dos cursos devem cuidar e ter ciência que receberão alunos não falantes de Libras. Assim, apontamos, ainda, a necessidade de priorizar o ensino desta língua não apenas no espaço acadêmico, mas a de promover um intercâmbio real, vivo e profícuo entre as comunidades surdas e a universidade, visando, com isso, formar profissionais que corroborem e se articulem com a realidade surda e com as suas necessidades de comunicação (MARTINS; NASCIMENTO, 2015, p.104).

Para fechar as alegorias produzidas pela *experimentação* no projeto, trazemos mais um ponto interessante e que só foi possível pensar a partir da prática mesmo (tantos dos profissionais técnicos administrativos tradutores e intérpretes da UFSCar que atuam no projeto, quanto dos docentes do curso TILSP que compõem a equipe do #CasaLibras) a saber: a demanda de acessibilidade inversa a crianças ouvintes, tradução da Libras para a Língua Portuguesa. Essa prática ocorre porque as histórias narradas no projeto acontecem na Libras, como língua de partida e é endereçado ao público infantil ouvinte pela LP, como língua de chegada. Esse movimento de versão é pouco trabalhado no curso TILSP quando pensado no público específico do projeto, o infantil.

Algumas especificidades apareceram no ato do caminhar e as pedras que encontramos nos fizeram obrigatoriamente fazer as paradas significativas e com ela produziu-se 'o aprender'. Mencionamos dois aprendizados que nos marcaram, que vieram de forças ativas do movimento do 'aprender', como verbo de ação forjado na potência da ação e no movimento desse fluxo: 1) que o público importa significativamente para a produção de uma tradução; 2) que as línguas, Libras e Língua Portuguesa, são de modalidades distintas e elas tem suas especificidades e portanto, a

interação discursiva em uma ou outra língua só se dão se o tradutor desloca-se de uma língua para fazer-se com o texto, na outra. Deleuze (2010) é quem constrói o conceito do *aprender* e destacou o sentimento do afeto na relação do aprender, pois a mobilização de nossos sentidos depende “[...] do encontro com alguma coisa que nos força a pensar [...]” (p.15) e esse encontro se dá pela ação violenta do signo no sujeito.

É exatamente a violência que move o ser no ato do pensamento. E se esses signos se dão também pela linguagem mediados pela língua - a língua de sinais - trazida na ação tradutória do TILS, certamente, produz inúmeros sentidos/afetos. Portanto, a atividade da tradução e o inesperado da sua ação, por uma falta de modelo formativo anterior para pensar qual a melhor entonação e prosódia para a tradução ao público infantil ouvinte, entre muitas outras angústias do processo é (trans)formativo.

Por fim, nessas andanças reflexivas, retomamos a concepção da atividade tradutória como arte de constituição de um si, sempre dependente do movimento. Apontamos ainda a necessidade de diálogo entre esses dois campos de saber (da tradução e da educação, isso pela cumplicidade em partes no ofício realizado pelos dois profissionais) pela transversalidade dos conhecimentos advindos destes processos, tanto na tradução como na docência. O conhecimento da educação, sobretudo naquilo que o aprender como encontro e processo promovem no corpo dos sujeitos, se coloca como algo de extrema riqueza para a formação do TILSP. A tradução em nossa perspectiva

[...] não consiste, portanto, simplesmente na transferência de um código monossistemático para outro do mesmo tipo, mas de um processo de procura de equivalência entre desvios, por vezes extremamente complicados, desses códigos, que vêm a ser polissistemáticos. Daí dizer-se que o tradutor jamais é apenas bilingue. Tem de ser plurilíngue para poder levar a cabo a sua tarefa e dominar as várias modalidades de expressões, a

ponto de permitirem-se malabarismos, muitas vezes indispensáveis no exercício de sua profissão (THEODOR, 1976, p.20).

Malabarismos e escolhas que fazem parte do processo relacional e do encontro com o outro: língua, sujeito, práticas culturais entre mundos. As escolhas tradutórias, os desvios necessários ou ainda “os malabarismos necessários” para a versão de uma língua para outra já destacam escolhas e inúmeras possibilidades, alinhados à imensidão de possibilidades não controladas na condução do ensino. Por esses motivos, consideramos que a atividade tradutória se mostra ainda mais desafiadora, pela natureza interacional e coletiva em que ela é feita. Os conhecimentos das práticas culturais e da cultura infantil, no caso do projeto #CasaLibras são fundamentais para a versão e endereçamento da proposta ao público alvo da atividade.

Assim, articulamos os estudos até aqui explanados ao que Benjamin (2000) nos sugere sobre a caminhada na medida em que a entende como ação que nos liberta o olhar e promove novos movimentos, aberturas até então não pensadas e soluções possíveis apenas na *experimentação*. Muito menos um “desvelar” de algo oculto. Abrir os olhos é ficar atento... nos expor.

Essa relação *e-ducativa* com a nossa formação é um modo de nos relacionarmos com o presente, de nos vincularmos a ele de modo único e cúmplice, um modo de prestarmos atenção no caminho em que fazemos as nossas andanças, no pensamento, na atuação profissional e nos momentos diários de vivência oportunizado pelas experiências de trabalho com o outro (MASSCHELEIN, 2014). Nessa caminhada na formação-experiência, queremos chamar atenção a três pontos: a relação eu-comigo-TILSP, a relação-eu-TILSP-com-o-Outro e a relação-eu-TILSP-língua.

## **Eu-comigo-TILSP: desafios da atuação na acessibilidade inversa da Libras para a Língua Portuguesa**

A própria existência de nós, Tradutores e Intérpretes de Libras-Português (TILSP), não importa de que área ou de que lugar seja, pressupõe total conexão com aqueles a quem endereçamos a nossa prática tradutória. Voltar a este ponto é muito importante quando defender a constituição de nosso *ethos* se torna quase que uma estratégia de sobrevivência. E de que *ethos* falamos aqui?

Para pensar um tipo de *ethos* TILSP (relação de mim comigo TILSP) queremos evocar a noção/conceito do *intelectual específico* de Michel Foucault (2006) e com o uso instrumental conceitual adjetivar a atividade profissional colocando o tradutor/intérprete como intelectual específico. Aquele que se coloca no caminho tradutório.

Na medida em que nos assumimos como *intelectual específico*, temos uma relação ética de muito cuidado com nosso ofício e de produção compartilhada de discursividades políticas que produzem ações, ampliando horizontes de travessias às/entre as pessoas surdas e ouvintes. Haja vista que, compreendendo de onde viemos (as lutas, militâncias que trazemos em nossa mochila na peregrinação do caminho tradutório), conhecendo as marcas históricas que constituiu o lugar profissional em que assumimos temos um compromisso fundamental com o grupo a quem nosso trabalho se dirige, o qual recebe ou compartilha as produções enunciadas pelas nossas mãos. Marcamos aqui o nosso comprometimento com a atividade tradutória na medida em que nos comprometemos responsivamente com a comunidade surda e com a promoção de espaços inclusivos, pela linguagem, a um grupo minoritário que vem lutando por direitos de uso de uma língua gestuovisual.

Quando assumimos esse lugar e compreendemos a responsabilidade de nossa atuação, temos atenção maior àquilo que fazemos e aos encontros que temos no percurso. Para o *intelectual*

*específico*, a relação de seu trabalho como prática política é indissociável.

A função do intelectual específico, de acordo com Foucault (2006), não se resume a dizer aos outros o que deve ser feito:

Com que direito o faria? Lembrem-se de todas as profecias, injunções e programas que os intelectuais puderam formular durante os dois últimos séculos, cujos efeitos agora se vêem. O trabalho de um intelectual não é moldar a vontade política dos outros; é, através das análises que faz nos campos que são os seus, o de interrogar novamente as evidências e os postulados, sacudir os hábitos, as maneiras de fazer e de pensar, dissipar as familiaridades aceitas, retomar a avaliação das regras e das instituições e, a partir dessa nova problematização (na qual ele desempenha seu trabalho específico de intelectual), participar da formação de uma vontade política (na qual ele tem seu papel de cidadão para desempenhar) (FOUCAULT, 2006, p. 249).

Foucault (2006) continua sua defesa de um posicionamento político do intelectual, uma vez que afirma que um regime político é inconsistente, quando indiferente à verdade, e perigoso, quando pretende prescrevê-la. E o intelectual, quando tem como função o “dizer verdadeiro”, precisa do cuidado com essa função. E não se trata de um dizer prescritivo, mas analítico, das relações que os sistemas de pensamento vão constituindo. O seu papel consiste em fazer a crítica e deixar que os outros construam significações para si, delas.

Para Foucault (2005; 2006; 2010) essa figura age a partir de outra relação entre teoria e prática, qual seja, a partir de problemas práticos, locais. Há outra relação com a prática para a qual o autor chama a atenção no papel do intelectual e que é específica a um campo. Em conversa com Foucault, Deleuze aponta a importância da dupla ação articulada entre o que se pensa e como se vive, ou seja, entre teoria e prática: “[...] é por isso que a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática” (FOUCAULT, 2005, p. 71). E Deleuze completa ainda:

“Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. [...] É preciso que sirva, é preciso que funcione” (FOUCAULT, 2005, p. 71).

Devido a sua relação com o conhecimento dentro de um campo específico, o intelectual opera com uma crítica determinada e por isso a acessibilidade torna-se assim seu campo de lutas. E “[...] isso implica a constituição de um saber especializado, a formação de uma categoria de indivíduos também especializados no conhecimento dessa verdade” (FOUCAULT, 2010, p. 46). “E, a partir daí, o intelectual favorece as trocas. Então, ele não vai dizer [...] o que é preciso fazer. Ele reúne algumas ideias. Escreve. Acelera as trocas, as discussões entre as pessoas sobre o que as divide” (FOUCAULT, 2010, p. 87).

Seu papel político não se trata apenas de criticar os conteúdos ideológicos em busca de uma ideia representativa mais justa. “É antes, saber se é possível constituir uma nova política de verdade. O problema não é mudar a consciência das pessoas ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico e institucional de produção de verdade” (ADORNO, 2004, p. 43).

Então, partindo da premissa de uma produção das verdades podemos concluir que o papel desse intelectual é a de desestruturar o presente, já que as mesmas leis não são universais e sem causalidades históricas que poderiam ser estudadas, apresentando as tramas sociais que possibilitaram tal emergência. Não é feita a partir de uma simples crítica desse presente, mas na tenacidade em demonstrar a contingência do presente, em desestruturá-lo como resultado de um processo histórico (ADORNO, 2004). E exclui qualquer possibilidade de prever o futuro. Ele deve dizer como é hoje, fazendo aparecer como não sendo de fato e como poderia não ser.

Disso não concluo que se possa dizer qualquer coisa na ordem da teoria; mas ao contrário, que é preciso ter uma atitude exigente, prudente, experimental; é necessário, a todo momento, passo a passo, confrontar o que se pensa e o que se diz com o que se faz e o que se é. [...] a chave da atitude política pessoal não deve ser pedida de suas ideias, como se ela

puдesse ser deduzida das ideias; é a sua filosofia, enquanto vida, é a sua vida filosófica, é a seu ethos (ADORNO p.55)

O compromisso com o público surdo vem sendo trabalhado de forma ampla nas formações TILSP, mas a inquietação que trazemos aqui é outra: como o TILSP pode se comprometer ou alinhar-se ao público ouvinte infantil quando pouco conhece às suas demandas, ou, ainda, como pensar nesse espaço político, se não se preparou para essa caminhada anteriormente, ou seja, não se preparou para o encontro nesse campo de trabalho?

A aventura formativa em serviço, ou seja, o desafio posto aos participantes do projeto #CasaLibras, quanto a produção de uma tradução com elementos discursivos e prosódicos de qualidade à esse novo grupo, foi algo interessante enfrentado e que nos ensinou algumas coisas, mas uma será aqui destacada como muito importante: nunca estamos prontos ou nunca saberemos os desafios que virão no decorrer da trajetória. Mas o princípio da abertura e do comprometimento responsivo do intelectual específico é potente exatamente nesse encontro com o problema.

Da ação prática (a primeira paralisia produzida no encontro) à inquietação para a ação, são processos que vieram do encontro formativo real e é exatamente a ação propulsora para novas explorações e novas buscas. Portanto, a ação de pesquisar e estar aberto às novidades, estar interessado para achar novas trilhas, a partir do local real em que nos encontramos a partir da imanência e de nossas experimentações com esse novo lugar é ponto fundamental na prática do TILSP. Na medida em que minha relação comigo mesma é a de estar aberta ao novo, fazêmo-nos produtores ativos no caminho, desbravadores em novas territorialidades.

Nessa atitude exigente, prudente e experimental que a acessibilidade inversa (da Libras para o Português) foi produzida ao longo da construção do projeto #CasaLibras, que afirmamos a potência da prática interlaçada à ação teórica. Mais do que um

campo de lutas, a experiência nessa extensão social se colocou como uma operação sobre um problema prático, local, desenvolvido pelo fato de cada TILSP se colocar como intelectual específico, na produção de um *ethos* efeito da prática tradutória.

### **Relação eu-TILSP-outro: uma atitude de constante (trans)formação**

A partir de uma postura comprometida, o segundo ponto que queremos explorar é o da relação do TILSP com o seu “público alvo”. Como vemos nosso “público”? Quem são os invisíveis que compõe esse público? A quem estamos nomeando e quem deixamos de nomear quando os escolhemos? Fazemos a escolha do público porque no projeto #CasaLibras é uma pauta importante, diante da vulnerabilidade do público infantil surdo pela exclusão de suas vidas nas políticas de informação e da produção discursiva em Libras. E, além disso, a falta de atenção à valorização da língua de sinais na promoção de conteúdos em Libras acessível e atraente para parte da população que sendo ouvinte, terá relação com o outro surdo, em contexto de uma sociedade inclusiva.

Lembrando de que nossa atuação como TILSP pressupõe um público com quem devemos nos relacionar, queremos aqui propor que olhemos para esses sujeitos, público infantil, a partir da noção de *infância* no sentido que nos dá Masschelein e Simons (2014), a saber, infância enquanto potência na produção de um espaço pedagógico.

A partir de algumas pistas dialogando ao longo do percurso com autores como Masschelein e Simons (2014) queremos convidar para juntos nessa caminhada, olhar para a possibilidade de um pensamento educativo de emancipação que não vise libertar aquele público infantil surdo, mas nos libertar de algum modo do que denominamos público infantil surdo, afinal, não se trata de um coletivo apenas, mas de indivíduos que cada um a seu modo está

ali, usufruindo do projeto de forma potente e tendo a capacidade de se *ex-por*.

E de que criança surda falamos aqui? No ato tradutório também somos capazes de produzir algo a esse público? Justamente, libertar-nos do que estamos denominando de público infantil apenas nos possibilita olhar esse sujeito como outra coisa. Descolar o sujeito desse nome pois o mesmo, cria todo um regime, uma pedagogia específica e protocolar sobre esse sujeito.

Essa lacuna, entre o sujeito e seu nome dado pela pedagogia, chamaremos aqui, na interlocução com Masschelein e Simons (2014) na perspectiva da infância enquanto potência formativa. Tentemos nos descolar do conceito *infância-tempo*. Olhar para um sujeito-público-alvo-infância por meio da potência e da capacidade de *ex-posição* na produção de/com esse sujeito por meio do que os autores vão denominar *espaço pedagógico* no ato tradutório

Por isso retornamos, olhar esse sujeito sob outro prisma... para que possamos construir o que queremos chamar aqui de “espaço pedagógico” – lugar da infância na relação com o TILSP. Essa relação seria produzida a partir da potência e da capacidade de *ex-posição* (*posto à exposição, em posição de abertura para as novidades*), estar exposto ao novo e aos efeitos produzidos a partir do não controlado. Ou tríplice potência segundo Masschelein (2014). A primeira é a potência do movimento ou do deslocamento para fora de si, da vontade de se pôr constantemente a caminho para voltar constantemente para si mesmo (lembrando que caminhar supõe movimento, deslocamento). O desejo de ir ver e falar por si próprio (acreditamos que essa criança sabe e tem vontade própria?).

Ou ainda, a potência da palavra, isto é, a potência da tradução pela inteligibilidade produzida com o outro ao acessar um discurso. Essa ação vem da potência da tradução como articuladora entre vidas/mundo. Não a de apenas suspender o véu onde as coisas estão ocultas, mas a potência da tradução que confronta um falante

de outro falante - agência intencionalidades, discursos e cria a possibilidade de interlocução. E por fim a potência do pensamento ativo, a de criar novidades no pensamento pelo pensar, pelos signos novos que o sujeito surdo/ouvinte, que se relaciona com o material traduzido, pode a partir de múltiplos sentidos, expandir seu universo.

Essa tríplice potência então, desdobra-se na *ex-posição*, outra característica do sujeito que habita o espaço pedagógico. A *ex-posição* remete ao ser de palavras que somos. Significa que mais do que falantes, uma palavra humana foi endereçada na qual somos condenados, como humanos, a responder. Ademais, um ser de palavra está exposto a outros e às palavras dos outros. É um ser exposto aos outros (e às suas palavras) (MASSSCHELEIN, 2014).

Achamos que esse sujeito é capaz de respostas? Ou sempre o silenciemos no corpo do “aluno-não-importa-o-nome”? Enfim, damos uma pausa aqui nessa caminhada para dizer que a *formação-experiência* como atitude/movimento não se dá em um caminho que leva ao saber, ao conhecimento. Seguir o caminho é outra coisa.... o problema não é saber o que se faz. O problema está em pensar no que se faz, em se recordar de si. Ou seja, como está implicado no que se faz, indagar-se sobre o que fazer com o que foi dito.

Reafirmamos que para uma prática ética é fundamental termos uma atitude exigente, prudente e experimental conosco mesmos e com o outro ali, ao avaliarmos constantemente sobre nosso fazer tradutório e avaliarmos constantemente sobre a nossa relação com aquele a quem destinamos o texto traduzido. Ambas as avaliações são fundamentais em tempos como os nossos. Porque estamos aqui? Porque queremos atuar? Porque queremos ser TILSP para sujeitos surdos?

No projeto #CasaLibras as traduções produzidas são visualizadas como movimentação de vivências e de percursos, que se criam e recriam durante os próprios caminhos percorridos, expressando a corporeidade do devir e a possibilidade de se potencializar, transformando-se. Vivências e percursos que são

impregnados de valores, em dois sentidos: como potência e como transformação.

É nessa vontade de potência que estimulamos os acontecimentos, as novidades e o pensar no pensamento, fazendo nossa profissão ser vivida como poesia criativa, na relação com o outro e dotando-a de uma disposição trágica: isto é, da capacidade que temos de nos decidir politicamente pela responsabilidade vital de traduzir. Vontade que, agindo sobre outras vontades, consiste no querer interno, concernente a nosso ser e a nosso fazer (Deleuze, 1976).

### **Relação eu-TILSP-língua: a potência da tradução e a vida entre línguas**

Do ponto de vista da filosofia da diferença, o que criamos com o outro no ato de nossa *função social*? Em termos dos processos de criação, o que fazemos quando traduzimos ou interpretamos? O que se passa, na cena dramática da tradução, quando produzimos outro texto?

Afinal não podemos perder de vista que o labor cotidiano empreendido pelo TILSP exige uma atividade intensa de elaboração linguística e social. Por isso, retomamos aqui a conversa sobre o ato de caminhar com Benjamin (2000) como ato revolucionário.

Assim, ao cumprir o imperativo proferido pelos autores Masschelein e Simons (2014) em seu texto “Ponhamo-nos a caminho” queremos aqui pensar a relação com o texto empreendido pelo TILSP, ao tomar para si alguma atitude descrita por Benjamin (2000) no percurso, pela distinção entre o caminhar ou o sobrevoar na atividade. A relação de diferença na materialidade entre as línguas, LP e Libras, promove ao TILSP um constante movimento de idas e vindas, de inter-relações entre mundos e culturas, o que o faz um sujeito, por isso, híbrido. Um camaleão que busca por meio de si, de seu corpo e sua língua,

naturalizar para o outro, discursos. Numa interação ativa entre línguas busca camuflar os estranhamentos culturais.

Mas, ainda que haja um trabalho intensivo do tradutor/intérprete sobre o texto/discurso, ao ler/ver o texto, o outro sujeito vai compreender segundo suas próprias leis, sua própria racionalidade em seu campo de possíveis. Assim o texto é reformulado/refeito por aquele que no caminhar (na atividade de criação discursiva), o constrói, mas também por aquele que recebe o discurso e ativamente constrói sentidos para si, do produto traduzido (resultado da criação inventiva e interativa da experiência tradutória). Não existe um poder regulamentar que estabelece uma compreensão universal sobre os sentidos de um texto. Não na visão aqui apresentada, da caminhada sobre os sentidos. Talvez numa visão instrumental de texto, língua e sujeitos. E daí, estamos diante de um contato textual efeito de um sobrevoo, na relação feita de longe. Naquela em que não se abrem os campos de visão de si e dos outros, não há deslocamento dos sujeitos, portanto, não há atravessamentos.

Porém quem caminha a pé no texto, sem a perspectiva do fim (porque se caminhamos com a perspectiva do fim da caminhada, da terra prometida, corremos o risco de não ser interpelado pelas surpresas do caminho até mesmo as vendo como incômodas), tem outra relação com este caminho (com esse texto).

E por que escolhemos aqui a ação do caminhar? Ela é uma ação antiga, própria do humano (desde os primórdios). É por meio dessa ação que os humanos ocupam os espaços. Essa ação também contempla o deslocamento do sujeito (movimento/transformação).

Assim, Benjamim (2000) sugere que a caminhada possa nos libertar o olhar aprisionado, abrindo-nos para outros lugares, deslocando da *experiência-fim* para a *experiência-processo*. O que não é o mesmo que oferecer um novo olhar ou uma perspectiva nova que deve ser postulada como experiência comum, a experimentação é da ordem do encontro singular de corpos e

sentidos. Muito menos um “desvelar” de algo oculto. Abrir os olhos é ficar atento e nos *ex-por* ao e no mundo. Assim, essa relação educativa com o texto e com o outro é um modo de nos relacionarmos com o presente, de nos vincularmos a ele. De prestarmos atenção, de *expor-nos* ao texto (MASSCHELEIN, 2014).

O sujeito da experiência é um sujeito "ex-posto". Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a "o-posição" (nossa maneira de opormos), nem a "im-posição" (nossa maneira de impormos), nem a "pro-posição" (nossa maneira de propormos), mas a "ex-posição", nossa maneira de "ex-pormos", com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se "ex-põe". É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (LARROSA, 2002, pp. 24-25 - aspas do autor).

E ainda, pensando na ação de colocarmo-nos a caminho (veja que não é “no” caminho, é “a” caminho - supõe movimento e não verdade instituída) como uma prática de cuidado de si, na relação com os textos a se traduzir, pensamos aqui que o TILSP é capaz de transformar o próprio labor num modo de cuidado de si quando se deixa atravessar pelo texto, quando não ‘copia’ a estrutura de uma língua para outra e não apenas sobrevoa o discurso, mas quando se deixa falar no e com o texto, nos movimentos intensivos que lhe fazem criar e produzir. Quando se torna atento e se vincula a este texto permitindo assim que o mesmo o interpele. O que parte da contribuição foucaultiana de um trabalho efetuado pelo intelectual específico.

Entendendo que o texto existe e quando nos propomos a caminhar sobre ele (BENJAMIM, 2000), o traduzir (MASSCHELEIN, 2014) não significa adotar apenas uma meta com ele (a terra prometida/ a técnica/ o trabalho tradutório final). Mas ao pormo-nos a caminho arriscamos nossa própria subjetivação/

nossa própria alma através de uma relação diferente com o presente. Caminhar, portanto, é estar presente no presente.

Por fim, quando definimos que caminhar é uma prática de cuidado de si, pois é uma atitude, é uma ação para com o outro já que este outro é aquele para o qual traduziremos, o texto nos atravessa. Essa ação produz um deslocamento/ transformação/ elaboração de nós mesmos, um espaço pedagógico, nos termos de Jan Masschelein ao qual ensaiamos algumas articulações.

### **Considerações para uma formação ativa de TILSP: aprendizados com/no projeto #CasaLibras**

Finalizando essa nossa elaboração, trazemos algumas considerações acerca do que apresentamos neste texto. Numa perspectiva da tradução como criação, como produção de novas realidades e como ação transformadora do sujeito e do outro, é aquela que afirma a constituição de um si, no ato tradutório. Essa é a contribuição que queremos marcar nessa escrita. O TILSP em exercício ativo, ou seja, no ato da prática, na atividade de trabalho da transposição entre discursos e vidas, se faz também, porque de modo dinâmico vai sendo afetado pelos sentidos que lhe produzem sentidos. Assim, se constitui no ato tradutório e por isso, a atividade do TILSP, tal qual a da docência é uma experiência que forma (dizeres e saberes) e transforma os sujeitos envolvidos nesse processo. A atividade, dos dois profissionais apresentados, sempre ocorre de um ato relacional. De um processo de construção coletiva, porque os sujeitos surdos/ouvintes (clientes ou alunos) que recebem ambas as atividades, a tradutório-interpretativa, ou a de ensino, compartilham para si sentidos advindos dos enunciados produzidos pelos agentes (tradutores e/ou docentes).

A caminhada/tradução empreendida no projeto #CasaLibras certamente cria condições de possibilidades por meio de um modo de vida que considere esse labor como um cuidado de si, para a criação de

um *espaço pedagógico* que aprecie a constituição de um ser em potência, que produza, pela tradução (da Libras para a LP) o *aprender* para aquele que tem contato com o produto de sua criação. Ou tríplice potência segundo Masschelein (2014) a saber: primeiro, a potência do movimento/ ou do deslocamento para fora de si, da vontade, de se pôr constantemente a caminho para voltar constantemente para si mesmo (lembrando que caminhar supõe movimento, deslocamento). E segundo, a potência da palavra, isto é, a potência da tradução ou inteligência - não de apenas suspender o véu onde as coisas estão ocultas, mas a potência da tradução que confronta um falante de outro falante. E por fim a potência do pensamento.

Essa tríplice potência então, desdobra-se na *ex-posição*, outra característica do sujeito que habita o *espaço pedagógico*. A *ex-posição* remete ao ser de palavras, ao ser de linguagem que somos. Significa que mais do que falantes, uma palavra humana foi endereçada na qual somos condenados, como humanos a responder. Ademais, um ser de palavra está exposto a outros e às palavras dos outros. É um ser exposto aos outros (e às suas palavras).

Enfim, ao criarmos um espaço pedagógico com o labor tradutório por meio de nossa caminhada no texto, produzindo nessa prática de cuidado de si (a caminhada) a tríplice potência e exposição no outro que se vincula ao presente também e que se relaciona conosco, ao pôr-se a caminho no texto recebido.

Assim, o TILSP transforma-se, como intelectual específico que é, num ser de palavra endereçando-a a um sujeito surdo, produzindo através do ato tradutório, neste outro, a tríplice potência e a capacidade de exposição. Condenando-o a responder e a se expor com sua própria palavra. Então ambos passam a habitar o espaço pedagógico construído a partir dessa relação e vinculação com o presente.

## Referências

ADORNO, Francesco Paolo. A tarefa do intelectual: o modelo socrático. In: GROS, Frédéric (Org.). **Foucault: a coragem da verdade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BENJAMIM, Walter. Porcelanas da China. In: BENJAMIM, Walter. **Obras escolhidas II: Rua de mão única**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BERMAN, Antoine. **A prova do estrangeiro**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

DELEUZE, Gilles. Nietzsche e a filosofia. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1976.

DELEUZE, Gilles.; PARNET, C. **Diálogos**. Trad. de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 21. ed. Rio de Janeiro: Editora Graal, 2005.

FOUCAULT, Michel. O cuidado com a verdade. In: MOTTA, Manoel de Barros da (Org.). **Ditos e escritos V: ética, sexualidade e política**. Tradução de Elisa Monteiro e Inês A. D. Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. O intelectual serve para reunir ideias mas seu saber é parcial em relação ao saber operário. In: MOTTA, Manoel de Barros da (Org.). **Ditos e escritos VI: repensar a política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos: curso no Collège de France, 1979-1980** (excertos). Tradução, transcrição notas e apresentação de Nildo Avelino. Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

LAROSSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. N. 19, 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003). Acesso em: 28/04/2021.

MARTINS, V.R.O; NASCIMENTO, V. Da formação comunitária à formação universitária (e vice e versa): novo perfil dos tradutores e intérpretes de língua de sinais no contexto brasileiro. IN: RODRIGUES, C.H; QUADROS, R.M.de. (ORGs). Cadernos de Tradução. V.35. N. 2. DLLE, UFSC: Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/21757968.2015v35nesp2p78/30709>. Acesso em: 25/04/2019.

MARTINS, V.R.O; GALLO, S. Educação como percurso: por uma mestria ativa, criativa e inventiva na educação de surdos. In: **Bakhtiniana**, São Paulo, 13 (3): 83-103, Set/Dez 2018.

MARTINS, V.R.O. **Reflexões sobre a educação bilíngue de surdos em escolas inclusivas nos anos iniciais do ensino fundamental**. Relatório final de pesquisa enviado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) com processo nº 2018/08930-0. São Paulo: FAPESP, 2020.

MARTINS, V.R.O. et al. Atenção bilíngue virtual para crianças surdas em meio à pandemia do "Coronavirus" - COVID-19. **Anais do CIET: EnPED: 2020** - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância), São Carlos, ago. 2020. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1328>. Acesso em: 20 abr. 2021.

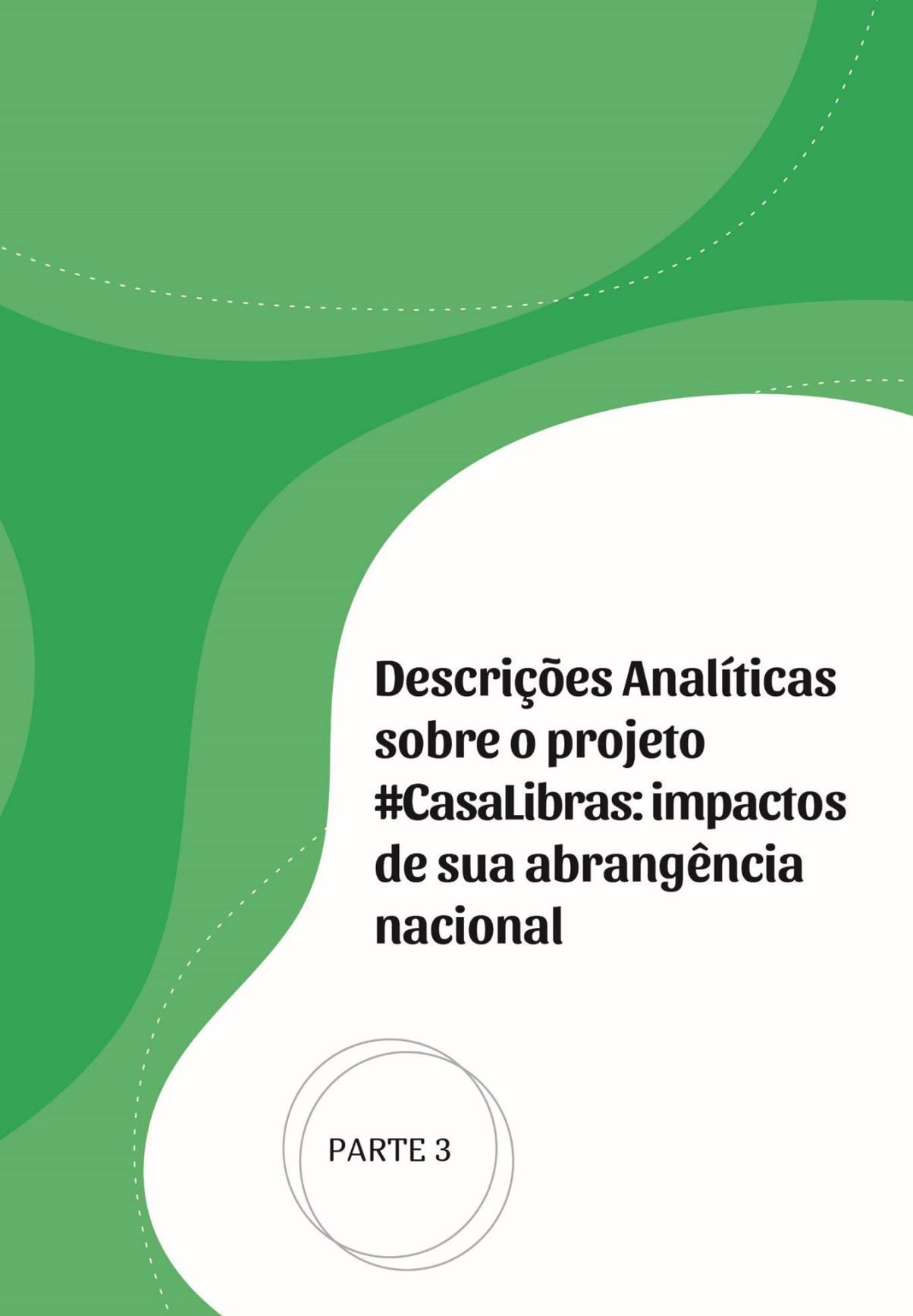
MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia e a escola**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Ponhamo-nos a caminho. In: MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia e a escola**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2014.

OLIVIERA, Cassio Pereira. **Formação-experiência como um caminho despossível para tradutores e intérpretes de libras-português**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo. 2021.

THEODOR, E. Tradução: ofício e arte. São Paulo: 3.ed. São Paulo: Cultrix, 1976.

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa. **(Per)curso na formação de professores de surdos capixabas: constituição da educação bilíngue no estado do Espírito Santo**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Espírito Santo. PPGE. 2012, 219 f.



**Descrições Analíticas  
sobre o projeto  
#CasaLibras: impactos  
de sua abrangência  
nacional**



PARTE 3



# **Práticas virtuais em Libras para crianças surdas na pandemia da Covid-19: resistências às *fracas* políticas inclusivas linguístico-culturais<sup>1</sup>**

**Vanessa Regina de Oliveira Martins**  
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

**Regina Célia Torres**  
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

O presente capítulo objetiva apresentar o percurso de construção do projeto #CasaLibras e alguns dos resultados ao longo de dois anos de atividades (2020 e 2021). O nascimento do projeto se deu como encaminhamento de uma pesquisa maior com título “Reflexões sobre a educação bilíngue de surdos em escolas inclusivas nos anos iniciais do ensino fundamental”, Processo Fapesp n° 2018/08930-0. Nessa pesquisa guarda-chuva o objetivo foi o de analisar as práticas bilíngues em contexto educacional no

---

<sup>1</sup> Os dados descritos neste artigo se referem à atividade de extensão registrada na PROEX (Pró-Reitoria de Extensão/Processo n°23112.008055/2020-58) e desenvolvida por docentes, técnicos administrativos e alunos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Essa ação é produto também da pesquisa em desenvolvimento financiada pela FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) com Processo n° 2018/08930-0 que desenvolve análises e ações de intervenções educacionais bilíngues (Libras/Língua Portuguesa) para alunos surdos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas do interior do Estado de São Paulo. Nosso agradecimento à equipe inicial do projeto #CasaLibras: Guilherme Nichols, Tatiane Cristina Bonfim, Anne Carolina Santana Iriarte, Rodrigo Vecchio Fornari, Eloá de Lucca Leite, Lis Maximo e Melo, Thayna Thaysa Proença Santos e Jéssica Leite Pereira Moreira e aos que entraram depois, fazendo uma nova composição ainda mais maravilhosa: Ityara Aguiar Girke, Suyene Pereira da Silva, Luiza Tani Julio de Souza e André H. Wakugawa.

ensino fundamental I em atenção à legislação que pressupõe a instrução em Língua Brasileira de Sinais (Libras).

No processo da pesquisa observaram-se variações sobre o modo de fazer a educação bilíngue de surdos e ainda se verificou que as interpretações da construção de propostas bilíngues para este público produzem alterações significativas, incluindo os agentes de produção do ensino e a organização física da escola: salas bilíngues mistas de alunos surdos e ouvintes, salas bilíngues apenas com estudantes surdos e multisseriada, atuação de professores bilíngues ou intérpretes educacionais. Além dessa distinção, o estudo apontou a vigência das práticas de ensino tomadas pela instrumentalização da língua de sinais. Isso pela falta de direcionamento curricular para a promoção de um ensino em Libras, como língua de instrução e mediação de conhecimento e não como meio de comunicação suporte (instrumento) apenas para o acesso à escrita da língua portuguesa e por ela o acesso aos saberes escolares (MARTINS, 2020).

Estes aspectos podem ser vistos tanto fisicamente como nas práticas educacionais ainda presas, de algum modo, na maior dedicação ao acesso da língua oral escrita, com poucos instrumentos de avaliação que mensuram a apropriação da língua de sinais pela criança surda. Isso pode ser verificado pela falta de recursos que favoreçam a análise do aluno surdo, no que concerne ao funcionamento da língua de sinais e as práticas comunicativas que possibilitem avaliar seus textos produzidos na língua de sinais. Outro fator observado e que resulta das poucas práticas dadas na língua de sinais é que há pouco conhecimento sobre o fazer uma “educação plural linguisticamente”, que deveria ser consolidado por meio da inserção de outras línguas e não apenas da língua portuguesa, língua essa que vemos operar na centralidade do currículo. Há um discurso forte nas escolas de serem bilíngues, mas há carência ainda de recursos para a circulação empoderada da língua de sinais e as produções singulares surdas na escola e no currículo.

Com a pesquisa encontramos, nas observações cotidianas, nas fundamentações teóricas estudadas, nos encontros entre pesquisadores (fruto da interlocução de pesquisas em desenvolvimento), nos encontros de formação proposto pela pesquisadora aos sujeitos da pesquisa e nas entrevistas com os professores bilíngues (dos dois modelos de escolas municipais escolhidas) indícios de suas maiores dificuldades, dos aspectos positivos e negativos das propostas observadas, os enfrentamentos necessários e dados dos desafios da atuação docente em salas bilíngues.

A pesquisa foi iniciada em 2018 e a finalização se deu em setembro de 2020. No momento da pandemia estava em processo de construção de materiais em Libras para aplicação na escola, de modo a favorecer a medição da apropriação da Libras pelas crianças surdas. Materiais que fossem favoráveis aos docentes bilíngues, já que a pesquisa proporcionou a construção de uma assessoria bilíngue nas escolas investigadas. Com o acirramento do isolamento social durante a pandemia do Covid-19, propusemos a criação de um projeto bilíngue em atenção às crianças surdas para envio de materiais às escolas bilíngues, emergindo assim o #CasaLibras.

Com essa introdução feita, seguimos apresentando as especificidades da relação da criança surda e do acesso à língua de sinais no espaço familiar e escolar. Esta discussão poderá nos ajudar a refletir as falácias presentes socialmente sobre as políticas bilíngues para surdos e suas fragilidades, que merecem atenção e investimento para a produção de políticas linguísticas fortes que se consolidam nas realidades escolares às quais impactam diretamente a vida de alunos surdos.

## **I. Isolamento social e ações de acessibilidade digital para a população surda infantil: #fiqueemcasa e viralize a Libras com a ação #CasaLibras**

Diversos estudos apontam os desafios para a aquisição da língua brasileira de sinais (Libras) por crianças surdas no contexto

familiar (LODI; ROSA; ALMEIDA, 2012). Estas pesquisas comprovam a importância do espaço escolar como cenário facilitador e mediador para a constituição enunciativa em Libras ao público surdo infantil. Assim, a escola se coloca como o principal espaço de aprendizado da língua de sinais, por crianças surdas filhas de pais ouvintes (CONCEIÇÃO; MARTINS, 2019), quando esta atende à legislação que afirma a educação em Libras aos surdos. Embora ainda seja um desafio implementar programas inclusivos e bilíngues (Libras/Língua Portuguesa), é importante apontar que a ação é regida por vários dispositivos legais (BRASIL, 2002, 2005, 2015).

Sua conquista ocorre com movimentos políticos e científicos em favor da disseminação e do reconhecimento da importância da Libras na vida e como direito linguístico de expressão das pessoas surdas. Em 2002 a Libras ganhou seu reconhecimento legal, contudo, apenas em 2005 essa lei, conhecida como “Lei Libras” foi regulamentada (BRASIL, 2002, 2005) e com isso foram determinados prazos para cumprimento da acessibilidade linguística aos surdos (socialmente e nas escolas), assegurando o direito de seu uso nos mais variados espaços sociais.

Conceição e Martins (2019) em suas pesquisas afirmam que a maioria dos surdos investigados e matriculados em escolas comuns são filhos de pais ouvintes e que estes desconheciam a Libras ou não a usavam em interações familiares cotidianas antes do ingresso em escolas municipais com programas bilíngues. Pais que participaram da pesquisa relataram que o uso da Libras na escola incentivou seu interesse e aprendizado da língua de sinais. Os surdos filhos de pais ouvintes, em escolas bilíngues, ampliam a sua comunicação em Libras, expandindo o uso inicial e limitado dos gestos caseiros. Assim, as crianças passam a demandar maior interação nesta língua fazendo menor uso dos sinais caseiros usados de forma restrita com seus familiares.

Todavia, o processo de aquisição de linguagem tardia por surdos ainda é uma realidade e os desafios para aprendizagem da

língua de sinais, pelas famílias ouvintes, se coloca como algo a ser considerado com muita atenção. Como o acesso à língua portuguesa demanda certa relação com a sonoridade desta língua, para as crianças surdas esse processo é muito complexo, custoso e há limitações em sua apropriação, não sendo feita de modo natural como em crianças ouvintes (para esse aprendizado pressupõe-se a intervenção clínica e terapêutica). A falta de acesso da criança surda a uma língua gestual, como a Libras, a qual não lhe traga empecilhos orgânicos de apropriação, como nas línguas orais, é promotora deste atraso de linguagem mencionado tendo consequências importantes no desenvolvimento infantil de crianças surdas (LODI; ALBUQUERQUE, 2016).

O desconhecimento social sobre a importância da apropriação precoce da língua de sinais por crianças surdas e mais a falta de conhecimento social de que a Libras é uma língua de fato, geram tamanhas limitações às políticas públicas, todavia, o Estado deve assegurar políticas linguísticas de expansão e proteção da Libras a seus falantes surdos. A falta dessa prática contribui diretamente para a estigmatização e a exclusão da população surda, bem como para a manutenção do olhar sobre os surdos narrando-os em políticas sociais como sujeitos deficientes (a saber, tendo-os avaliado a partir de sua menor eficiência no uso da linguagem) e não por suas diferenças culturais e linguísticas (como sujeitos visuais que se constituem em outra língua) – como os movimentos surdos reivindicam serem narrados:

O preconceito marca também as formas de se pensar a surdez, ao longo da história. Durante séculos os surdos foram vistos como seres sem alma, intelectualmente incapazes, chegando em algumas culturas a serem condenados à morte. A visão biológica e patologizante da surdez impede que se veja o indivíduo surdo como normal, ideia que infelizmente ainda prevalece em nossa sociedade. A ignorância sobre os fenômenos – tanto das afasias quanto da surdez – leva muitas pessoas a pensarem que os sujeitos,

porque não falam a língua da maioria, com os mesmos recursos das línguas orais, têm também limites cognitivos (VALIANTE, 2009, pp. 60-62).

Com base na perspectiva vygotskyana de linguagem, defendemos neste trabalho a importância do acesso e difusão da língua de sinais às crianças surdas, entendendo que essa ação é favorável ao desenvolvimento cognitivo e psíquico desses sujeitos. Essa defesa se dá porque entendemos que nessa língua (na Libras) há possibilidade de aparição das singularidades surdas e que assim há a constituição efetiva dos surdos no jogo social que a linguagem produz subjetivamente. É na ação interativa e criativa da língua que há a constituição da singularidade humana. A linguagem, portanto, é produtiva e interacional e só se revela socialmente.

Vygotsky (2006) apresentou em sua teoria do desenvolvimento infantil a ação imediata do outro como elemento mediador fundamental para a apropriação da linguagem. O que quer dizer que há necessidade de trocas linguísticas entre os falantes para sua apropriação natural, tendo a língua como principal veículo. Isso posto, entende-se o papel fundante do outro na constituição do eu, já que o adulto (outro) é modelo para as ações e internalização da língua: ou seja, o que “a criança faz hoje com o auxílio de um adulto poderá fazer amanhã por si só” (NADER, 2011, p. 49), no uso da língua e em contextos práticos que demandam a interação. A criança vai, portanto, se desenvolvendo nas suas relações sociais “havendo sempre um caráter de evolução e revolução no desenvolvimento, que não é linear e cuja transformação abarca o novo a partir do anteriormente constituído” (CAMARGO, 2010, p. 5). Desse modo, a falta de contato com falantes qualificados (em potencial e em Libras), traz consequências sérias ao seu desenvolvimento.

Há mudanças significativas quando o indivíduo começa a dominar a língua, pois esta apresenta duas funções de uso que são paralelas: a função social e a função cognitiva. Acrescente-se, ainda, que há um pensamento verbal e um pensamento prático, e este último não mantém relação direta com a fala. O surdo, mesmo sem língua, não

estaria impedido de pensar pois há outros mecanismos de significação além da linguagem oral (SANTANA, 2007, p. 207-208).

A citação acima retoma a importância da língua no desenvolvimento do pensamento da criança surda e aponta o não acesso natural à língua oral. Reitera que os surdos, quando em contato com uma língua verbal (gestual) passam a estar imersos no universo simbólico da linguagem.

A pandemia da COVID-19 e o isolamento social decorrentes dela, nos impulsionam a pensar em ações de acessibilidade voltadas para o público infantil surdo, em Libras, dada a realidade da interação maior da Libras ocorrer no ambiente escolar. O quadro de isolamento social imposto como forma de controle da epidemia no Brasil afetou diretamente e de modo significativo a população surda infantil. Como apontado, há ainda poucas produções em Libras para uso em diversos ambientes e para a escola, já que a discussão da acessibilidade linguística e o reconhecimento desta língua ainda são fatos recentes. Além disso, as barreiras na comunicação em Libras de pais ouvintes com filhos surdos no momento de isolamento social é algo a ser considerado. Há certa complexidade para lidar com as informações do surto pandêmico e esclarecer os acontecimentos aos seus filhos surdos, contextualizando a situação nacional, na Libras.

O desencontro comunicativo entre os pais ouvintes com filhos surdos, somado à enxurrada de informações não confiáveis compartilhadas pelas redes sociais, são suficientes para confundir a população de uma maneira geral, seja a comunidade ouvinte ou a comunidade surda. Na maioria das vezes, os pais ouvintes que não aprenderam a língua de sinais, não conseguem explicar para seus filhos o motivo de não estarem indo à escola, por exemplo. Alguns ficam em casa, mas outros não fazem quarentena ou isolamento social por não entenderem o que está acontecendo. No caso da comunidade surda, a tradução ou interpretação para Libras, é um dos poucos meios de acesso linguístico e oportuno para obterem

informações. Sendo assim, entende-se que a desinformação entre os pais para com seus filhos vai além de informações sobre o momento atual, se pensarmos acerca da COVID-19, abarcando informações simples do cotidiano.

Para combater essa desinformação e gerar ações sociais nesse momento, apostamos na construção de um projeto de extensão que resultou como braço de um projeto de pesquisa com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo (FAPESP), Processo nº 2018/08930-0. O objetivo do projeto de extensão (efetivado na Universidade Federal de São Carlos) produzido em diálogo com a pesquisa é o de construir materiais digitais voltados ao público infantil surdo para acesso agora (em casa). Os materiais poderão também ser usados em escolas municipais públicas com programas bilíngues e inclusivos de ensino, tanto na pandemia quanto na retomada presencial.

Temos atuado na tradução (Libras/Português) de materiais com conteúdos informativos acerca da COVID – 19 para que esses temas cheguem às crianças surdas, em suas casas e em Libras. O projeto investe numa "força tarefa" colaborativa (com professores, técnicos audiovisuais, tradutores e intérpretes de Libras e estudantes da UFSCar) para que esses materiais cheguem aos pais de crianças surdas, como um suporte nas orientações em Libras à essas crianças. Sintetizando, o isolamento infantil de crianças surdas nos preocupa por três motivos: 1) a falta de interlocutores em potencial em Libras, neste período de restrições comunicativas e seus efeitos para a aquisição da língua de sinais já tardiamente; 2) a falta de informação diante das barreiras linguísticas entre pais e filhos surdos; e por fim, 3) a falta de materiais para entretenimento dessas crianças em língua de sinais.

Com esses argumentos justificados, a atividade de extensão propôs duas ações distintas: a) a tradução de mídias digitais (com janela em Libras) e criação de materiais didáticos em Libras (traduzidos e produzidos); b) a produção de mídias com contações

de histórias em Libras (de modo lúdico, numa interatividade virtual) com proposta de adesão de novos parceiros (contadores de histórias em Libras) com a divulgação da #CasaLibras - Levando a Libras na Casa de Crianças Surdas. As duas atividades se deram como forma de entretenimento às crianças surdas e estímulo ao contato com essa língua (Libras) em casa e depois, de acordo com o interesse dos docentes, utilizados (os produtos) nas escolas, como materiais pedagógicos de apoio.

Espera-se como resultado uma melhora na interação de crianças surdas com a Libras, virtualmente. Nosso desejo é que consigamos passar informações sobre a pandemia e a situação de isolamento atual, já que muitos surdos não conseguem dialogar com seus pais, pela barreira linguística. Além disso, a ação vem propiciando muitas histórias infantis em Libras, contadas por pessoas que tem feito adesão ao projeto com a marca #CasaLibras. Temos adotado esta estratégia como produção de distração e entretenimento ao público infantil surdo “viralizando” a Libras em meio à pandemia da COVID-19. Sobre as ações desta atividade faremos algumas considerações e análises sobre a sua repercussão até o momento.

### **Análise das ações metodológicas do projeto #CasaLibras: dos processos aos produtos**

Composta por uma equipe de dez profissionais entre docentes, técnicos audiovisuais, tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa e alunos de graduação da Universidade Federal de São Carlos, a ação metodológica utilizada envolveu o compartilhamento *on-line* de todas as tarefas a serem executadas para a implantação do projeto, alterando a rotina e fluxo de trabalho de toda a equipe, que foi formada totalmente à distância e ressignificando desse modo o conceito de presencialidade. Para tanto, ferramentas de gerenciamento de projetos foram e estão sendo utilizadas para o alinhamento das informações entre os

membros da equipe, mantendo o fluxo de trabalho previsto em cronograma inicial de execução das ações.

Figura 1. Equipe inicial do #CasaLibras



Fonte: Autoria própria

Figura 2. Equipe Atual do Projeto #CasaLibras e novo logo



Fonte: Autoria própria

Para esse trabalho os dados serão analisados com base nos Estudos Surdos que toma como elemento central a perspectiva sócio-

cultural da surdez, como diferença e não na lógica da deficiência; além dos conceitos de língua, linguagem e desenvolvimento filiados aos constructos vygotkianos, com autores dos Estudos Surdos de base nessa mesma direção.

Os Estudos Surdos em Educação podem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação - e não uma apropriação - com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos (SKLIAR, 2005, p. 29).

Para a frente de produção de mídias com contações de histórias em Libras e divulgação da #CasaLibras - Levando a Libras na Casa de Crianças Surdas, as etapas metodológicas percorridas são descritas a seguir.

Inicialmente apresentamos uma história narrada em Libras, que foi filmada, editada e publicada por nossa equipe, expondo a importância do projeto e convidando participantes externos a comporem a ação conosco.

Para tanto, os participantes para ter validade sua participação, precisam preencher um formulário *on-line* bilíngüe (Libras/Língua Portuguesa), com informações pessoais, se surdo ou ouvinte, o nome da história que gostaria de narrar em Libras e autorização para uso de imagem nos canais de comunicação do projeto, devendo o vídeo ser enviado ao e-mail divulgado em nossas ações.

A partir do estabelecimento de algumas diretrizes para a participação e divulgação dos vídeos, nossa equipe procede a seleção dos materiais avaliando se a história narrada apresentava algum conteúdo constrangedor ou inadequado ao público infantil, além de avaliar a qualidade da sinalização em Libras. Esta etapa é extremamente importante, pois a acessibilidade ao material pode ser comprometida se não houver uma lógica no encadeamento das

ideias, que caracterizam os processos narrativos, sejam em língua de sinais ou em línguas orais.

Figura 3. Formulário Bilingue

#CASALIBRAS - Atenção bilingue virtual à crianças surdas na pandemia do "Coronavírus"

Formulário de inscrição para participação no Projeto #CasaLibras, coordenado pela Profa. Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins, com participação do Prof. Me. Guilherme Nichols, docentes do curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Processo Fapesp: nº 2018/09330-0  
Processo PROEX: nº 23112.008055/2020-88

A ação #CasaLibras propõe a realização de contações de histórias em Libras, com tradução voz em Língua Portuguesa, como forma de levar entretenimento às crianças surdas e estimular o contato com a língua de sinais brasileira em casa.

\*Obrigatório

Endereço de e-mail \*

Seu e-mail

Formulário de Inscrição

Prof. Guilherme Nichols

Fonte: Autoria própria

Uma vez aprovado o vídeo, o mesmo passa por algumas etapas, que envolvem: a) edição visual; b) o processo de tradução da Libras para o Português - já que se trata de um material bilíngue e, portanto, será acessado por alunos surdos e ouvintes; c) gravação de voz; d) sincronização de imagens e voz; e) inserção de trilha sonora de fundo; f) finalização.

O vídeo finalizado é então postado em nosso canal no *Youtube*, sendo divulgado na sequência em nossas redes sociais (*Facebook* e *Instagram*) e no site institucional do curso de graduação



Ciência, que disponibiliza títulos em diversas áreas das ciências e busca auxiliar na alfabetização científica das crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental; 2) A tradução do texto “Nosso final feliz”, escrito pela enfermeira Aline C. Pintanel, ligada à Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e Escola de Enfermagem (EENF); 3) A tradução do vídeo “Já falou com suas crianças sobre o Coronavírus?”, produzido pelo canal Correio 24 horas.

Figura 5. Materiais didáticos



Fonte: Autoria própria

Visando à adesão de participantes externos, foram desenvolvidos vídeos informativos, nos quais todas as informações necessárias para a gravação e envio das histórias foram pontuadas. Tais materiais são extremamente importantes, pois contribuem para a criação de uma identidade do projeto #CasaLibras e nos aproximam das pessoas que querem contribuir com a ação.

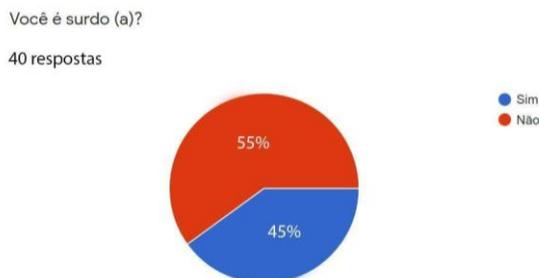
Figura 6. Vídeos informativos e convite à participação da campanha



Fonte: Autoria própria

Temos algumas histórias recebidas e que ainda estão em processo de edição e por isso não computadas nesta descrição acima. Segue imagem do percentual do público surdo e ouvinte que aderiu até agora a ação:

Figura 7. Porcentagem de surdos e ouvintes participantes do projeto



Fonte: Dados retirados do formulário *on-line* de inscrição para participação

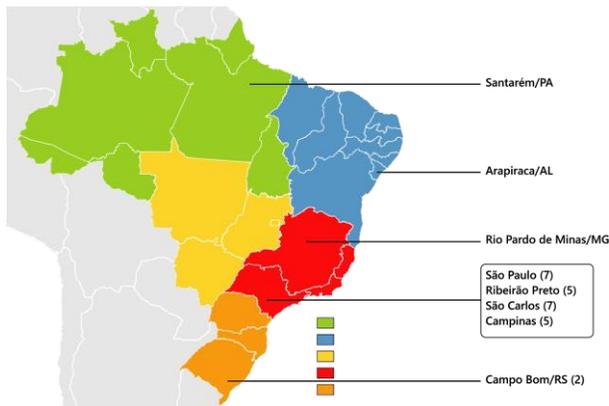
Ainda em relação aos participantes, até o presente momento foi possível identificar a adesão ao projeto de pessoas residentes em diferentes regiões do estado de São Paulo, com destaque para capital de São Paulo (7), São Carlos (7), Ribeirão Preto (5), Campinas (5), além de participantes de outros estados brasileiros residentes em Santarém/PA (1), Rio Pardo de Minas/MG (1), Campo Bom/RS (1) e Arapiraca/AL (1), conforme apresentado na Figura 7. Nossa hipótese de participação maior de participantes no Estado de São Paulo é exatamente pela pesquisa e a atividade de extensão estar vinculada à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), situada no interior deste estado.

Sobre a recepção dos materiais, temos informações de usos das narrativas em Libras em prefeituras do interior do Estado de São Paulo com a nossa liberação de vinculação dos produtos em suas plataformas institucionais.

Nossas redes sociais também são um bom parâmetro para analisar a aderência dos vídeos. Como exemplo, trazemos as estatísticas do vídeo “Os três porquinhos”, narrado em Libras pelo João Pedro, que é uma criança surda de 11 anos, filho de pais ouvintes,

estudante de uma escola bilíngue de São Carlos e que já enviou duas contações de histórias ao projeto. Ele representa muito bem o público alvo da ação e acreditamos que por esse motivo, seus vídeos tenham uma taxa de visualização alta e boa quantidade de compartilhamentos, conforme dados apresentados na Figura 8. O vídeo teve um alcance de mais de 30 mil pessoas, das quais 3 mil assistiram a pelo menos 15 segundos da história, e mais de 220 compartilhamentos.

Figura 8. Relação das localidades dos participantes



Fonte: Dados retirados do formulário *on-line* de inscrição para participação

Figura 9. Estatísticas do vídeo “Os três porquinhos”



Fonte: Dados retirados do Facebook.

Figura 10. Diversidade de faixa etária dos participantes



Fonte: Autoria própria.

Pudemos observar ainda a ampla faixa etária dos participantes. Tivemos a adesão de crianças, adolescentes, jovens, adultos, homens, mulheres... enfim, uma pluralidade identitária e de uso da Libras, o que é enriquecedor para o projeto pois mostra que foi possível atingir pessoas de grupos distintos em prol de uma ação coletiva de inclusão.

Taremos a seguir mais algumas reflexões sobre estes dados levantados até o momento a partir dessa iniciativa e de que modo eles se relacionam com o contexto atual nacional da acessibilidade de surdos na sociedade e mais efetivamente no âmbito da educação. Esses elementos nos dão direcionamentos das limitações ainda presentes das políticas educacionais e inclusivas e nos auxiliam em propostas na perspectiva de avanços.

### **Algumas considerações e análises sobre a “viralização” da Libras para o público infantil na pandemia da Covid -19**

Para o momento algumas considerações podem ser realizadas induzindo-nos à reflexão das perspectivas sociais do cenário presente no que concerne à inclusão social de crianças surdas.

Como a ação e criação do projeto #CasaLibras ainda é muito recente (iniciada em 05 de maio de 2020), precisaremos de um período maior para mensurar, com mais certeza, os impactos desse trabalho. No entanto, por se tratar de uma via, ou seja, uma ramificação de um projeto de pesquisa maior, FAPESP Processo n° 2018/08930-0, em desenvolvimento há um ano e meio, elementos do cenário nacional educacional de crianças surdas e que competem às ações inclusivas como os da extensão, podem ser ótimas lentes para tecermos o fechamento deste texto e fazer uma articulação analítica com os dados preliminares do impacto social desta proposta (agora e para um prazo maior).

Com as reflexões da pesquisa guarda-chuva, observamos em seus dados variações sobre o modo de fazer a educação de surdos e ainda, verificamos que as várias interpretações da leitura legal (BRASIL, 2002, 2005, 2015) inserem construções variadas de propostas bilíngues para o público surdo, na educação e na sociedade. Em muitas escolas evidenciam-se marcas da instrumentalização da língua de sinais, tanto física (em sua estrutura referente a disposição do espaço escolar) como nas práticas educacionais na docência estando tais modos de ensino ainda presos, de algum modo, na maior dedicação ao acesso da língua oral escrita, com poucos recursos educativos de avaliação e materiais didáticos para a apropriação da língua de sinais.

A falta de materiais específicos em língua de sinais dificulta uma série de medidas educativas: a indicação de apoio ao estudo de alunos surdos (em Libras) fora da escola, instrumento de avaliação do conhecimento da Libras por alunos surdos, bem como critérios de desenvolvimento neste âmbito (TREVISAN, 2019). Além da falta de estrutura física para a construção de textos digitais produzidos na língua de sinais em escolas que não contam com esses recursos digitais (de filmagem, captura e compartilhamento das produções). Outro fato observado nas escolas municipais inclusivas e bilíngues é que há ainda pouco conhecimento sobre o fazer uma “educação

plural”, tanto na língua de sinais, como na inserção de novas práticas curriculares decorrentes destas especificidades. No entanto, a legislação orienta a necessidade de inserção da Libras na vida escolar:

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior (BRASIL, 2005).

Essa discussão proposta é importante para a efetiva entrada da Libras na escola e no currículo de modo geral. Evidencia-se uma maior atenção nas estratégias de ensino em língua portuguesa e voltada ao público ouvinte que as feitas na Libras, tomando-a como língua de condução do ensino. Se a escola se propõe a ser bilíngue, o empoderamento da Libras é algo a ser conquistado para que isso de fato se dê. Há um trajeto importante a ser trilhado sobre o conceito de bilinguismo na educação básica e as alterações curriculares que essa proposta enseja. Sobre estes dados, Martins (2019) em sua pesquisa aponta que:

Com a pesquisa temos encontrado, nas observações cotidianas, nas fundamentações teóricas estudadas, nos encontros entre pesquisadores (fruto da interlocução de pesquisas em desenvolvimento), nos encontros de formação proposto pela pesquisadora aos sujeitos da pesquisa e nas entrevistas com os professores bilíngues (das duas escolas municipais escolhidas), indícios de suas maiores dificuldades, dos aspectos positivos e negativos das propostas observadas e como isso, os enfrentamentos necessários (MARTINS, 2019, p. 72).

Como a escola tem sido o espaço fundamental de inclusão linguística da criança surda, mesmo com os desafios reais apresentados da política inclusiva de surdos e da atuação docente em salas bilíngues, dado a falta de materiais em Libras e a consolidação de conceitos balizadores sobre a construção de uma

política efetiva de educação bilíngue, na situação de isolamento social, esse quadro se agrava. Este agravamento se dá, como mencionado, pela limitação da interação entre falantes surdos infantis com pares qualificados em suas casas e entornos.

A produção de mídias digitais auxilia em grande medida a retomada das atividades educacionais futuras, servindo como materiais de apoio instrucionais, mas se insere imediatamente como ferramenta de interação informativa às crianças surdas em isolamento pela COVID-19. Com esse intuito o primeiro material didático traduzido no projeto bilíngue foi produzido pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) que gentilmente aceitou nossa parceria na inserção da janela de língua de sinais. O material bilíngue (Português/Libras) favorece a compreensão do tema por pais de surdos que não dominam a língua de sinais e possibilita ao seu filho o acesso dessa temática.

A imagem a seguir ilustra a produção do vídeo didático mencionado:

Figura 11. Material didático bilíngue



Fonte: Livro "Coronavírus" - Série Pequenos Cientistas - Mundo Invisível desenvolvido pela UFMT - Versão em Libras desenvolvida pela UFSCar

No processo de produção alguns elementos podem ser apontados e devem ser considerações em cursos de formação de profissionais tradutores e intérpretes de Libras sobre a necessidade de trazer para a formação acenos das escolhas lexicais em língua de sinais na produção infantil, tipo e estilo discursivo que favoreçam a atenção de crianças e locais de inserção da janela de Libras de modo a favorecer a leitura de imagens do texto original, tendo clareza das distinções de uma material traduzido com proposta bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) e portanto, usando como a língua de instrução o português. Neste sentido, é preciso ficar atento aos aspectos culturais de adaptações da tradução para Libras ou texto com instrução em Libras e no mesmo sentido, pensar nas pautas culturais e linguísticas da versão na língua portuguesa. A contextualização do público importa para um processo tradutório. Pensar sobre a recepção do texto pelo público infantil e os impactos da aquisição de linguagem tardia em crianças surdas é fundamental para uma produção de sentidos na versão de conteúdos vivos de uma língua para outra. Sobre a crítica da tradução “fria” de um texto que guarda sentidos por si só, a citação a seguir nos dá algumas direções:

parece que é apenas sobre o texto e a língua que o teórico da tradução deve trabalhar buscando soluções e fazendo análises. Como se o texto e a língua fossem baús capazes de guardar o sentido, a mensagem, o conteúdo, ou a informação. E como se o sentido fosse universal, possível de ser transferido de uma língua para outra, de um texto para outro. Nem se cogitam as condições de produção (MITTMAN, 2003, p. 23).

Assim, a contextualização e historicidade dos fatos é fundamental para tradutores intérpretes em construção de materiais didáticos como o apresentado. É apenas com o acesso de mídias dessa natureza, disponibilizado nas escolas que poderemos entender a dimensão de alcance, melhorar a sua produção e

aprimorar temas para a discussão na formação destes profissionais - ainda muito recente em nosso país.

Para além dos aspectos de formação que o projeto nos possibilitou refletir, aliados as vozes e dizeres de estudantes em formação que compõem a equipe deste projeto e mencionaram os desafios de produção de tradução (voz/Libras) para esse público, pouco trabalhados em seu currículo de formação base, temos mais um elemento para finalizar as análises - dado o limite desta escrita: a produção de materiais com instrução em Libras (língua oficial ou fonte) a partir das narrativas livres do #CasaLibras. Esse aspecto é fundamental e nos dá indicativos de que são processos totalmente diferentes a tradução de um material com a língua fonte em português e a construção de um produto (texto visual) que toma a língua fonte a Libras.

As escolas bilíngues carecem de materiais pensados em Libras e com foco na especificidade do público surdo. A parceria entre a universidade e as escolas municipais, pela pesquisa (Processo FAPESP n°2018/08930-0), o desdobramento dela com o projeto #CasaLibras e a vasta participação de voluntários narradores em Libras, na ação extensiva, nos mostra a importância dos produtos na constituição identitária e subjetiva de crianças surdas e vem sendo utilizados na escola. A prática do projeto tem nos mostrado a necessidade de atenção às políticas bilíngues e a importância da produção de materiais em Libras atendendo à visualidade que ela impõe aos discursos materializados por ela.

Por que ainda temos que falar em políticas bilíngues educacionais para surdos? Para essa última análise e na tentativa de uma resposta para a questão colocada, inserimos primeiramente a imagem de algumas das capas das produções editadas de contações livres desse projeto, para então prosseguir as possíveis colocações sobre o ponto levantado:

Figura 12. Capas das várias produções editadas



Fonte: Autoria própria

Como mencionado a proposta de contação inicial foi feita por componentes internos à equipe #CasaLibras, no entanto, com convite aberto para ampla adesão ao final dos vídeos compartilhados nas redes sociais. Com contato via e-mail divulgado e materiais virtuais com o passo a passo para a captura e envio da proposta (em posse de aprovação e aceite de participação voluntária) recebemos vários vídeos de adeptos. O convite era de uma contação livre de uma história infantil em Libras. Ao receber e analisar estes materiais alguns elementos linguísticos da língua de sinais ficaram evidentes: contar histórias em português não é a mesma coisa que contar em Libras. E estes marcadores de entonação sinalizada, organização espacial para a produção narrativa, usos de objetos ou imagens na contação, bem como, o tempo de duração da contação foram fundamentais e ressoam como elementos constitutivos das produções em Libras.

Para finalizar, destacamos que as práticas enunciativas produzidas numa língua de modalidade gestual como a Libras, trazem construções espaciais, semânticas e discursivas peculiares e distintas das línguas orais. Com isso posto, temos a necessidade de revisão das propostas bilíngues que se fazem exclusivamente com base nas práticas interpretativas da língua oral. O que queremos dizer com isso? Que a política inclusiva tal qual a pesquisa de Martins (2019) aponta, até o momento, se insere mais na lógica da língua oral, já que as salas bilíngues em sua maioria têm a língua fonte de produção discursiva e de material didático, a língua

portuguesa. Instruir em Libras não é o mesmo que interpretar para Libras. Então, as salas educacionais de ensino infantil, com crianças surdas em processo de aquisição de Libras, só são bilíngues quando há instrução em Libras. É isso que o Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005) legisla: a instrução em Libras nos anos iniciais, com docência bilíngue. Essa proposta (da instrução e não da interpretação) materializa as distinções enunciativas que devem ser consideradas nas construções de textos livres, direto em uma língua. Instruir em Libras quer dizer pensar a produção do discurso primeiramente nesta e por essa língua.

A atividade de extensão proposta nos direciona a positividade da liberdade de contar, interagir, afetar e ser afetado pela Libras e nesse processo deixá-la construir múltiplos sentidos entre os participantes, a partir de um fluxo discursivo compartilhado por eles na Libras. Ao olhar a liberdade de produção das narrativas e adesão da comunidade surda pelas mídias digitais virtuais temos clareza da necessidade de investimento em produções como essas para que a acessibilidade viralize em muitas casas, em muitas salas de aula e contamine a política pública com o bem e a equidade de direitos.

Sobre as fracas e falsas políticas, palavras usadas no título desse artigo, salientamos ser um aceno para as invisibilidade surda ainda presente na escola, mesmo com a regulamentação da Libras, na fragilidade de materiais educacionais em Libras e formação docente para avaliar o processo de apropriação da língua de sinais por crianças surdas em contexto de aquisição tardia da língua de sinais além da objetificação dada à língua de sinais no uso dela como instrumento de acesso ao currículo produzido na língua portuguesa.

## Referências

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 31 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 01 mai. 2020.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência:** Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida.** Acesso em: 08 mai. 2020.

CAMARGO, E. A. **O desenvolvimento da linguagem narrativa de crianças com atraso de linguagem:** possibilidades na clínica fonoaudiológica e nos espaços escolares. Relatório de Pós Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas, 2010.

CONCEIÇÃO B. S.; MARTINS, V. R. O. Discursos de pais de crianças surdas: Educação Infantil e a presença da Libras. **Educação | Santa Maria | v. 44 |2019.** Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em 08 mai. 2020.

LODI, A. C. B.; ROSA, A. L. M.; ALMEIDA, E. B. de. Apropriação da Libras e o constituir-se surdo: a relação professor surdo-alunos surdos em um contexto educacional bilíngue. **ReVEL**, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: [www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br). Acesso em 07 mai. 2020.

LODI, A. C. B.; ALBUQUERQUE, G.K.T.S.de. **Sala Libras língua de instrução: Inclusão ou exclusão educacional/social?** IN: LACERDA, C.B.F. de; SANTOS, L. F dos; MARTINS, V.R.de O (orgs). In: Escola e Diferença: caminhos da educação bilíngue para surdos. São Carlos: Edufscar, 2016.

MARTINS, V.R.O. **Reflexões sobre a educação bilíngue de surdos em escolas inclusivas nos anos iniciais do ensino fundamental.** Relatório parcial de pesquisa. Pesquisa com financiamento pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo: São Paulo, 2019.

MARTINS, V.R.O. **Reflexões sobre a educação bilíngue de surdos em escolas inclusivas nos anos iniciais do ensino fundamental.** Relatório final de pesquisa. Pesquisa com financiamento pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo: São Paulo, 2020.

MITTMANN, S. **Notas do tradutor e processo tradutório**: análise e reflexão sob uma perspectiva discursiva. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

NADER, J.M.V. **Aquisição tardia de uma língua e seus efeitos sobre o desenvolvimento cognitivo dos surdos**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 2011.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolingüísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SKLIAR, C. **Os Estudos Surdos em Educação**: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.) A surdez: um olhar sobre as diferenças. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

TREVISAN, S.F. **Enem em Libras e a avaliação da educação básica pelo olhar dos surdos**. Trabalho de conclusão de final de curso (TCC). Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/ Língua Portuguesa (TILSP). Universidade Federal de São Carlos (UFSCar): UFSCar, São Carlos, 2019.

VALIANTE, J. B. G. **Língua Brasileira de Sinais**: reflexões sobre a sua oficialização como instrumento de inclusão dos surdos. Mestrado em Lingüística, IEL, UNICAMP, Campinas, 2009.

YIGOTSKY, L. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: YIGOTSKY, L., LURIA, A. & LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone, 2006.

# A linguagem audiovisual na aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais

**Lis Maximo e Melo**  
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

## **Introdução**

As línguas de sinais são de modalidade visual - espacial e são reconhecidas como as línguas faladas pelas comunidades surdas e integram o arcabouço cultural e identitário deste conjunto de sujeitos, identificados por 'povo surdo'. No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais – Libras - foi reconhecida em 2002 através da Lei 10.436/02 como meio de comunicação e expressão. De lá para cá, muito foi feito para garantir o direito linguístico dos surdos e a acessibilidade na sua língua, assim como o ensino adequado aos surdos por meio da Libras como língua de instrução e a promoção e divulgação da língua e da cultura surda. A respeito deste último aspecto, a cultura surda, vamos apresentar neste texto uma de suas características principais: a literatura surda e como este campo de saber pode contribuir à educação de surdos.

Primeiramente a literatura surda, segundo Mourão (2012), é um campo produtivo que

traz histórias de comunidades surdas. Essas histórias não interessam só para elas, mas também para as comunidades ouvintes, através da participação tanto de sujeitos ouvintes quanto de sujeitos surdos. Os sujeitos surdos transmitem modelos e valores históricos através de várias gerações de surdos, com artistas plásticos ou outros artistas. Nas comunidades surdas existem piadas e anedotas, conhecimentos de fábulas

ou conto de fadas passados através da família, até adaptações de vários gêneros como romance, lendas e outras manifestações culturais, que constituem um conjunto de valores e ricas heranças culturais e linguísticas (MOURÃO, 2012, p.3).

Segundo Sutton-Spence (2021, p. 40) a literatura surda tem por características: “1-) ser feita por surdos; 2) tratar da experiência de ser surdo e do conhecimento da cultura surda; 3) ter o objetivo de atingir um público surdo e de 4) ser apresentada em Libras”. Assim, os vídeos produzidos pelo Projeto de Extensão “#CasaLibras” fazem parte do arcabouço da literatura surda brasileira pois muitos deles foram narrados por pessoas surdas, o público alvo são as crianças surdas que estão isoladas em casa no período de pandemia da Covid-19, muitas vezes sem contato com outros sinalizantes e porque os vídeos são inteiramente narrados em Libras e acessibilizados com tradução para o português. Os vídeos contam histórias autorais por meio de narrativas livres em Libras com adaptações da literatura mundial, fábulas, contos e outros gêneros textuais.

Aqui utilizaremos como exemplo a produção “Patinho surdo” (2020) (<https://www.youtube.com/watch?v=5fG-xm493I4>) que foi narrada por Wilson Santos a partir do livro de mesmo título e cujos autores são Fabiano Rosa e Lodenir Karnopp (ROSA, KARNOPP, 2005). Originalmente o livro conta a história de um patinho surdo que tendo nascido em família de cisne ouvinte se sentia deslocado e sai em busca de seus semelhantes. No percurso, encontra outros patinhos surdos até que a pata surda lhe revela um grande segredo: ele era seu filho, pois ela havia botado seu ovo no ninho de cisne ouvinte, então a mãe pata contrata um sapo intérprete e vão todos elucidar na língua de sinais a questão com a mãe cisne. Assim, o patinho surdo faz parte da sua família de patos surdos e passa a aprender a Língua de Sinais da Lagoa.

Esta história é uma adaptação cultural a partir da história “O patinho feio”, em que um cisne nasce em ninho de patos e é

rotulado como feio pela sua família, até que se dá o encontro com seus pares e descobre que na verdade ele é de outra espécie de ave.

Percebemos que da fábula original para o livro de Rosa e Karnopp houve um processo de adaptação cultural, pois segundo Nichols (2016):

A adaptação cultural leva em consideração a cultura surda, a identidade surda e o cotidiano da vida dos surdos. São adaptações dos clássicos da literatura, modificando elementos da história, de forma a caracterizar as experiências culturais dos surdos (NICHOLS, 2016, p.91).

Vemos na versão de Karnopp e Rosa que o protagonista surdo passa por situações similares às experiências de vida dos sujeitos surdos a respeito da dúvida quanto ao seu pertencimento, a descoberta da língua de sinais e a descoberta da existência de outros sujeitos surdos e ainda a identificação com a cultura surda. Mourão também diz que nas adaptações

os personagens principais são surdos e o enredo da história tem transformações para se adaptar à cultura surda. Os autores desses livros, conhecendo os clássicos da literatura mundial e seu valor, realizam adaptação para cultura surda, de forma que o discurso traga representações sobre os surdos (MOURÃO, 2012, p. 4).

Já da narrativa de Rosa e Karnopp para a de Santos (a partir da produção veiculada no projeto #CasaLibras) o processo que identificamos é o de criação pois “encaixam-se textos originais que surgem e são produzidos a partir de um movimento de histórias, de idéias que circulam na comunidade surda.” (MOURÃO, 2012 p. 4). Dizemos isso porque a narrativa de Santos é uma produção em língua de sinais enquanto a de Karnopp e Rosa é em português escrito e pela diferença de modalidade linguística entre as histórias é sim necessário narrar de outra forma, o que já a torna original por si, possibilitando que o narrador agregue novos elementos conforme sua criatividade

narrativa e sua postura de autor ativo e, assim, identificamos essa ação como ato autoral, portanto, uma criação.

O gênero narrativo está presente tanto na literatura quanto no cinema e o fato da língua de sinais ser de modalidade gesto-visual traz diversas semelhanças com a linguagem do cinema. Diversos autores (GUTIERREZ, 2011; CASTRO, 2012; VIEIRA, 2016; PEREIRA, 2017; ANJOS, 2017) refletiram sobre as semelhanças entre as narrativas em língua de sinais e as narrativas cinematográficas. É possível fazer comparações entre o ângulo e o enquadramento da câmera, a velocidade da cena (*slow motion* ou *fast forward*), os eixos da montagem, e a sinalização de incorporações, antropomorfismo, classificadores, etc. para descrever cenários, ações e narrar qualquer gênero narrativo. Sutton-Spence (2021) descreve uma popular criação literária na comunidade surda: o vernáculo visual.

O Vernáculo Visual (também conhecido como VV) é a técnica de contar histórias de uma forma muito visual sem utilizar o vocabulário de sinais. É um estilo que tem as raízes na tradição surda de contar de modo cinematográfico histórias, em que todos os personagens, a paisagem e o narrador são apresentados pelo contador. O VV não é nem exatamente Libras nem totalmente mímica. Algumas pessoas entendem que o VV foi criado pelo ator surdo americano Bernard Bragg, porém a ideia de contar histórias com sinais e gestos fortemente visuais não vem apenas dele (SUTTON-SPENCE, 2021, p.78).

Embora a narrativa “Patinho Surdo” não seja um VV, acreditamos ser importante ressaltar que existem produções surdas elaboradas especialmente sob o critério de se usar a linguagem cinematográfica para fins estéticos, estilísticos e de entretenimento da comunidade surda. Todavia, isso não significa que as narrativas em Libras não carreguem aspectos cinematográficos como veremos na próxima seção.

## “Patinho Surdo” e os aspectos cinematográficos

O autor Wilson Santos é surdo, fluente em Libras e tem larga experiência em contação de histórias para crianças surdas e por isso nossa escolha em analisar esta história/adaptação de Rosa e Karnopp, deste clássico da literatura infanto-juvenil e as questões de representatividade da comunidade surda relatadas no tópico anterior que Wilson emprega tão bem.

Identificamos alguns aspectos cinematográficos, segundo os apresentados por Castro (2012) na obra de Santos, são eles: enquadramentos diversificados que mostram o tamanho do corpo na tela, ou seja o plano geral ou inteiro mostra um corpo dos pés à cabeça enquanto o plano próximo ou close-up mostra o rosto, encontramos o plano grande geral e plano próximo, uso de *raccord*, não observamos efeitos como a manipulação de velocidade e variação de ângulos de câmera, o vídeo inteiro foi filmado com a câmera na mesma posição.

Segundo Castro (2012, p.42) o Plano Grande Geral é “uma visão geral que procura ambientar o espectador ao lugar em que a cena acontece. Em língua de sinais há, da mesma forma, maneiras de se descrever o local onde se passa a narrativa”. Logo no início do vídeo vemos Wilson Santos descrever a lagoa onde se passa a história, o local é em Porto Alegre e apresenta seus personagens, os patos e os cisnes.

Figura 1. Plano Grande Geral

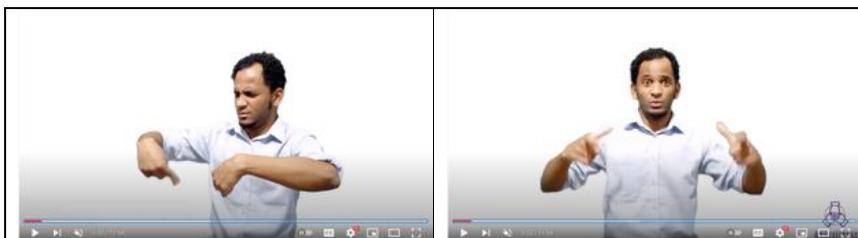




Calor

Lago à direita

Tradução: “Num cenário com muita água e luz solar, num dia quente, vivia



Lago à esquerda

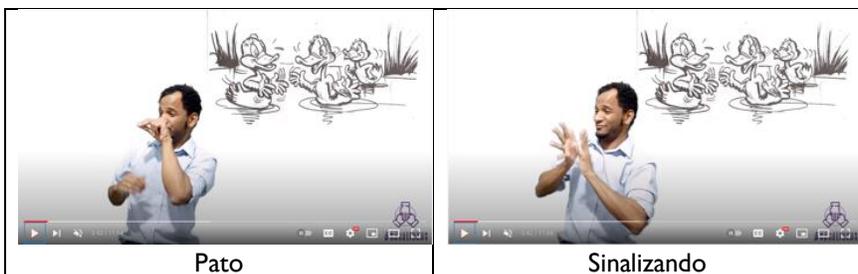
Local



Rio Grande do Sul

Cisnes

Nos 2 lagos, no Rio Grande Sul, um grupo de cisnes conversavam em português



Pato

Sinalizando



E do outro lado do lago patos sinalizavam em Libras”

Fonte: Recorte produzido pelo autor a partir do tempo 25” a 45” do vídeo:  
<https://www.youtube.com/watch?v=oWB8aZjcSTU&t=18s>

Essa sequência sinalizada equivale ao plano geral cinematográfico e também à ilustração do livro de Rosa e Karnopp que foi inserida no canto superior direito do quadro em que podemos visualizar os patos sinalizantes interagindo.

O próximo exemplo de enquadramento identificado é o do plano próximo que é “também chamado eventualmente de Primeiro Plano, esta é uma tomada de câmera que mostra o personagem principal humano da cabeça ao tórax” (CASTRO, 2012, p. 46). No nosso exemplo será a cabeça do patinho recém saído do ovo, como podemos ver na sequência de imagem a seguir:

Figura 2. Primeiro plano



Tradução: “ela percebeu que os seus filhos já estavam nascendo.”

Fonte: Recorte produzido pelo autor a partir do tempo 3’30” a 3’33” do vídeo:  
<https://www.youtube.com/watch?v=oWB8aZjcSTU&t=18s>

Uma outra característica que encontramos e queremos compartilhar é o *raccord*, que é uma palavra francesa que significa conexão, ou seja, é o que faz a conexão entre os planos. Vamos utilizar a definição de Castro para ficar mais claro o que pretendemos mostrar.

Em linguagem cinematográfica, *raccord* significa fazer tomadas de cena de maneira a que seja garantida a coerência entre dois planos em sequência. É um recurso fundamental para a formação de significado do roteiro do filme pelo espectador de cinema.

Em língua de sinais, se dá pelas expressões faciais e movimentos do corpo associados a sinais, classificadores, gestos e, principalmente, do olhar do narrador e do jogo de papéis, ou seja, movimento do corpo em que o narrador se coloca não só na posição do personagem como também assumindo a postura corporal deste (CASTRO, 2012, p. 74)

Dito isso, apresentamos um exemplo de *raccord* de olhar entre o personagem do patinho surdo e o personagem do pato ouvinte que desdenha do surdo:

Figura 3. Raccord



Tradução: “Ele se aproxima e cumprimenta, mas o cisne já começa a falar de um modo a ignorá-lo.”

Fonte: Recorte produzido pelo autor a partir do tempo 5’42” a 5’47” do vídeo:  
<https://www.youtube.com/watch?v=oWB8aZjcSTU&t=18s>

Como vemos acima, o corpo de Wilson Santos está à esquerda no quadro, está abaixado e o seu olhar está em direção à direita e ao alto quando ele está no papel de patinho surdo, demonstrando uma postura de humildade perante seu interlocutor que está mais alto. Quando ele representa o pato ouvinte, seu corpo está na direita do quadro, seu olhar é direcionado para a esquerda e para baixo, o que marca uma posição de superioridade em relação ao outro. O posicionamento do corpo em cada um dos lados do quadro marca que são personagens interagindo e o posicionamento do olhar para cima e para baixo marca a relação

de poder entre eles. Com isso se forma o significado da cena e entendemos que se trata de um diálogo, através do movimento do corpo e do olhar.

### **Editando “Patinho Surdo”**

Como membro integrante do projeto #CasaLibras pude realizar algumas das edições de vídeos, esta em especial tínhamos a possibilidade de usar as imagens do livro de Rosa e Karnopp, assim como os depoimentos deles que foram inseridos ao final da narração. Pude explorar na edição efeitos de movimentação do Wilson para a direita e para a esquerda do quadro e inserção da ilustração, efeitos de *zoom in*, inserção da ilustração, fazendo uma quebra na contação, além do acabamento final com a inserção da logo, dos créditos, etc.

Esses experimentos foram possíveis por saber língua de sinais e assim conseguir decidir em que momentos poderia dar mais ênfase utilizando o *zoom in*, em que momentos seria possível inserir as ilustrações e como fazer tudo isso combinar com a tradução em áudio. Todos os elementos do vídeo comunicam algo e a articulação entre imagens e sons agrega novas potencialidades de significado, pois conhecer a Libras, conhecer a cultura surda foram essenciais para a tomada de decisões na edição.

Exemplifico agora alguns exemplos de decisões na edição e suas motivações na sequência a seguir:

Figura 4. sequência de “Patinho Surdo”



E pensou “com certeza eu vou ter mais um ovo”. Olhou para onde estava e se viu muito



Longe do seu ninho, mas olhou para o outro lado e viu um ninho de cisne”.

Fonte: Recorte produzido pelo autor a partir do tempo 2’02” a 2’18” do vídeo:  
<https://www.youtube.com/watch?v=oWB8aZjcSTU&t=18s>

Esta sequência mostra o momento em que a pata surda estava nadando no lago e percebe que ainda restou um ovo em si, e observa ao seu redor, mas constata que seu ninho está muito longe para voltar e botar o ovo, e percebe que há outro ninho mais próximo. No segundo quadro aumentei a imagem de Wilson, simulando um plano próximo, para ressaltar o susto da percepção do ovo no ventre, no terceiro quadro utilizei a inserção da ilustração em tela cheia, quebrando a narrativa, pois o momento é dramático e quis imprimir mais ênfase mostrando o desespero da pata. No sétimo quadro vemos que retornei o tamanho de Wilson ao normal e o coloquei no canto esquerdo da tela pois em seguida ele olhará para a sua direita. Este olhar para o lado vazio da tela passa a ideia de que o ninho está tão longe que está fora da tela. No último quadro o coloquei no lado direito para que a apontação que ele fez no quadro anterior aponte exatamente para a ilustração. Aqui, tanto a pata na ilustração quanto Wilson estão no lado direito, ou seja, no mesmo *raccord*, o que ajuda a compreender

a localização espacial da pata, do seu ninho e do ninho alheio. Destaco que Wilson teve a mesma percepção e não por acaso, utilizou a mesma espacialização que a do livro.

Mostrei este exemplo como uma maneira possível de trabalhar com ilustrações e narrativas em Libras e penso que pode ser útil para aqueles que produzem materiais didáticos ou outros conteúdos para surdos. Tentei mostrar como o conhecimento da convenção cinematográfica dos planos e do *raccord* me foi útil para tomar decisões de edição que mantivessem a coerência da narrativa do Wilson, agregando elementos que fizessem o vídeo esteticamente mais atrativo para o público infantil. Não basta apenas consumir produtos audiovisuais, assistir a filmes e séries, é importante que quem se propõe a produzir conteúdos para crianças surdas tenha alguma experiência na área audiovisual para que os conteúdos sejam os menos amadores e os mais atraentes possíveis. A formação continuada é sempre muito importante neste campo de atuação.

Digo isto porque a linguagem cinematográfica é uma convenção que foi desenvolvida ao longo do século XX. Segundo Costa (2006) o historiador do cinema Noel Burch comparou o cinema narrativo moderno aos primeiros filmes e

Ele argumentava que, em contraste com o "modo de representação institucional" típico de Hollywood, o modo de representação primitivo denunciava a linguagem do cinema como um produto histórico e não necessariamente natural (BURCH, 1987, p.16, apud COSTA, 2006, p.24).

Inicialmente os filmes surgiram como atrações autônomas em feiras, teatros, lanternas mágicas e vaudevilles e não tinham uma linguagem convencionalizada porque faziam parte do espetáculo local. Aos poucos, foi se convencionando uma narrativa, uma linguagem, à medida que empresas de filmes foram se constituindo e a atividade foi se tornando mais industrial e especializada. Estes

empresários buscaram expandir seu público consumidor fazendo filmes para atrair a classe média e conquistar maior respeitabilidade.

Com a especialização da produção de filmes, as convenções de linguagem vão se codificando mais e mais. As empresas produtoras procuram satisfazer também as pressões do Estado e de grupos organizados quanto a certos temas e maneiras de abordá-los, estabelecendo processos de autocensura e moralização na elaboração de enredos e formatos (COSTA, 2006, p. 38).

Se o próprio cinema foi se desenvolvendo aos poucos, à medida que o público foi se habituando a consumir este tipo de produto, e assim, foi se habituando a entender as cenas, as sequências e compreender o sentido do que era mostrado, conforme Costa (2006, p. 24) “a preocupação com a conexão entre planos surgiu gradualmente, à medida que os filmes se tornaram mais longos.” Não será porque os surdos se utilizam do canal visual para apreender o conhecimento que serão “nativos audiovisuais”. É preciso que os surdos também tenham um letramento audiovisual para que aprendam a língua de sinais. Há estudos que mostram o equívoco no senso comum de que “o surdo é visual” como se o seu sentido da visão fosse mais aguçado e conseqüentemente mais capaz de apreender imagens que pessoas ouvintes. Os estudos sobre a visualidade e recursos não verbais a partir de Santaella (2002), tem sido âncora teórica para tais afirmações. Nessa perspectiva a leitura de imagens é uma competência aprendida e que deve ser explorada em contexto educativo. Nesse sentido, saber interpretar as imagens consumidas é uma habilidade adquirida.

Assim como explica Santaella (2012, p. 22), a tese da naturalidade da imagem, isto é, de sua semelhança com a realidade, leva alguns a crer que por conta dessa semelhança, as imagens são naturalmente legíveis. O fato de as imagens poderem ser apreendidas como um todo, de maneira rápida, também corroboram esse pensamento que, segundo a autora, não passa de um equívoco (NOGUEIRA, 2015, p.231)

[...] o fato de que a leitura de uma imagem, no sentido de interpretação, e não apenas decodificação de seus elementos, é algo a ser trabalhado no contexto escolar, independente do surdo possuir ou não algum tipo de habilidade visual desenvolvida (NOGUEIRA, 2015, p. 232,).

Penso que esta noção de que a visualidade do surdo não está pronta é também uma construção, ajuda os educadores de surdos a criarem estratégias para que as crianças surdas aprendam não apenas os sinais da Libras, mas sim, a pensar por meio de imagens, a se expressar por imagens e conseqüentemente por sinais.

Considerando a importância desses recursos [cinematográficos], enfatizo que os mesmos deveriam ser priorizados na capacitação de professores, intérpretes e demais profissionais de educação que pretendam usar a LIBRAS como forma de comunicação e expressão com público surdo, fazendo com que os sistemas educacionais e suas propostas metodológicas partam destas premissas para conseguirem resultados concretos e satisfatórios com os alunos surdos, pois a boa educação destes alunos depende fundamentalmente de uma capacitação adequada e específica dos seus professores, dos intérpretes e demais profissionais de educação envolvidos neste processo (CASTRO, 2012, p.120).

Penso também que os profissionais do audiovisual podem tirar muito proveito se souberem Libras e se souberem pensar em imagens, assim como os surdos. Os seus produtos audiovisuais, além de acessíveis, serão muito mais atrativos para todos os públicos e muito mais empáticos e representativos aos olhares do público que os consome.

## **Considerações finais**

Nosso objetivo com este texto foi mostrar brevemente como um produto audiovisual que tenha como público as crianças surdas em fase de aquisição da Libras como primeira língua, deve levar em conta as questões culturais, identitárias e linguísticas deste público

e contemplá-las no produto final que deve ser feito associando-se as melhores estratégias, estéticas e de narrativas visuais, ao que está convencionalmente socialmente por linguagem cinematográfica. Esta última não é um senso comum, uma forma narrativa acabada, mas também se faz necessário um grau de letramento para saber expressar-se por ela e saber fazer com que os outros se expressem por ela.

Pretendemos ter mostrado que os profissionais que lidam com as crianças surdas podem beneficiar-se de estratégias baseadas na linguagem cinematográfica para desenvolverem a comunicação com as crianças surdas que estão em processo de aquisição de Libras, podem utilizar-se dessa linguagem na criação de material pedagógico, informativo, lúdico e etc. Além disso, é importante estimular que as crianças se expressem cinematograficamente para que estimulem o pensamento visual e facilitem a aquisição de língua visual – espacial.

Por fim, é de suma importância que a equipe audiovisual tenha contato com a comunidade surda, conheça sua cultura e identidade, para melhorar as produções dirigidas a este público, contribuindo na propagação desta cultura tão rica, e levando a representatividade dela para todos os âmbitos de circulação cultural.

## Referências

ANJOS, Raphael Pereira dos. **Cinema para LIBRAS**: reflexões sobre a estética cinematográfica na tradução de filmes para surdos. 2017. 94 f., il. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) —Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31027>. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 31 jan. 2021.

CASTRO, Nelson Pimenta de. **A tradução de fábulas seguindo aspectos imagéticos da linguagem cinematográfica e da língua de sinais.** 2012. (165 p.) Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, SC. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100721>>. Acesso em: 10 set. 2021.

COSTA, Flávia Cesarino. Primeiro Cinema. In: **História do Cinema Mundial.** (Org.) Fernando Mascarello. Campinas, SP. Papyrus, p. 17 – 52, 2006.

GUTIERREZ, Ericler Oliveira. **A visualidade dos sujeitos surdos no contexto da educação audiovisual.** 2011. (182 p.). Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, DF. Disponível em: <[https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9832/1/2011\\_EriclerOliveiraGutierrez.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9832/1/2011_EriclerOliveiraGutierrez.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2021.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. **Adaptação e tradução em literatura surda:** a produção cultural surda em língua de sinais. In: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL, 2012, Caxias do Sul-RS. ANAIS DO IX ANPED SUL 2012. Caxias do Sul/RS: UPPLAY, 2012. p. 1-18. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/3009>>. Acesso em: 10 set. 2021.

NICHOLS, Guilherme. **Literatura Surda:** além da língua de sinais. 2016. 1 recurso online (184 p.). Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/321136>>. Acesso em: 10 set. 2021.

NOGUEIRA, Aryane Santos. **"O surdo não ouve, mas tem olho vivo":** a leitura de imagens por alunos surdos em tempos de práticas multimodais. 2015. 1 recurso online (307 p.). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269526>>. Acesso em: 10 set. 2021.

PEREIRA, Paulo Henrique. **A descrição de uma narrativa sinalizada baseada em planos cinematográficos.** 2017. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, SC.

Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/186550>>. Acesso em: 10 set. 2021.

ROSA, Fabiano; KARNOPP, Lodenir. **Patinho Surdo**. Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

SANTAELLA, L. **Leitura de Imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SUTTON-SPENCE, Rachel. **Literatura em Libras**. (livro eletrônico). 1ª ed. Petrópolis, RJ. Editora Arara Azul, 2021.

VIEIRA, Saulo Zulmar. **A produção narrativa em libras: uma análise dos vídeos em língua brasileira de sinais e da sua tradução intersemiótica a partir da linguagem cinematográfica**. 2016. (177 p.). Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, SC. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/175315>>. Acesso em: 10 set. 2021.

# **Desafios da tradução de histórias infantis da Libras para a língua portuguesa oral: brincando com a prosódia**

**Tatiane Cristina Bonfim**

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

**Anne Caroline Santana Iriarte**

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

**Ityara Aguiar da Silva Pinto Girke**

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

não se pode esquecer que o clamor das comunidades surdas não é em vão, e, quando afirmam ser a fluência um requisito para os profissionais que traduzem e interpretam o par linguístico Libras-português, estão trazendo um saber empírico que pode ser entendido a partir de fatores históricos e culturais (LOSS, 2016, p. 23).

## **Seu clamor sinalizado, minha voz! - introdução**

Saber a Língua de Sinais é um requisito primordial para ser Tradutor e Intérprete de Libras<sup>1</sup>/Língua Portuguesa, mas somente o conhecimento não garante a oferta que vá ao encontro do “clamor das comunidades surdas”. Para a garantia deste clamor faz-se necessário formação, envolvimento com a comunidade surda, trabalho em equipe com tradutores de diferentes formações e

---

<sup>1</sup> Língua Brasileira de Sinais, língua de modalidade visuoespacial utilizada pela comunidade surda brasileira.

atuações em diversas áreas e principalmente, que tem por premissa “emprestar sua voz” a uma comunidade minoritária, no sentido de menor quantidade, mas não em menor representatividade. Sendo assim, retomamos a afirmação de Loss (2016, p. 23) “não se pode esquecer que o clamor das comunidades surdas não é em vão”, pensando neste clamor, em especial o clamor das crianças surdas e suas famílias ouvintes, este texto vem refletir como as tradutores e intérpretes de Libras se envolveram em um projeto de extensão, com o objetivo de traduzir contações de histórias infantis em Libras para o Português oral para as pessoas ouvintes não fluentes em Língua de Sinais.

O campo de profissionalização da atuação para os Tradutores e Intérpretes de Libras (TILS)<sup>2</sup> é um ainda muito novo, segundo a legislação que oficializa essa profissionalização, Lei nº 12.319 de 1º de setembro de 2010 (BRASIL, 2010). Contudo, os TILS atuam desde muito anterior à profissionalização segundo pesquisas na área dos estudos da educação de surdos (MARTINS; NASCIMENTO, 2015; SHUBERT; SILVA, 2012; LACERDA, 2009). A promulgação da lei de oficialização da profissão do TILS se deu na medida em que é sancionada no Brasil a Lei de Libras, nº 10.436 de 2002, que a reconhece enquanto língua de modalidade visual motora da comunidade surda, a qual possui estrutura gramatical própria e um sistema linguístico, capaz de transmitir ideias, fatos e conhecimentos dessa comunidade (BRASIL, 2002).

Em 2005 é expedido o Decreto nº 5.626, o qual além de dar mais embasamento e sustentabilidade à Lei de Libras, vem fazer apontamentos sobre os TILS e suas áreas de atuação, bem como a questão de sua formação para o exercício de sua função nas diferentes áreas de abrangência. Contudo é muito comum encontrá-los nos contextos educacionais, religiosos e recentemente começam a ter pequenas entradas em contextos

---

<sup>2</sup> Doravante TILS.

mediáticos (BRASIL, 2005; RODRIGUES, 2010; MARTINS; NASCIMENTO, 2015; OLIVEIRA, 2018).

É importante destacar que as legislações acima citadas, só tiveram o seu surgimento e reconhecimento devido às lutas da comunidade surda em articulação com a FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos). Esta federação tem sua origem em 1977 com o nome de FENEIDA (Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos) e surgiu com o objetivo de representar os interesses de todos os surdos brasileiros (FENEIS, 2020). Um dos interesses primordiais consistia em zelar pelo direito à educação bilíngue, onde a oferta de toda a base curricular fosse em língua de sinais - Libras, portanto, toda a promoção do conhecimento seria destinado aos alunos surdos em sua língua matriz, que segundo Bonfim (2020) ao oferecer ao educando surdo o currículo escolar em sua língua matriz ele poderá construir reflexões pautadas em uma discursividade visual a qual lhe coloca em um discurso igualitário aos demais alunos, como por exemplo os alunos ouvintes. Pois a língua matriz, lhe constitui enquanto sujeito reflexivo capaz de modificar o seu pensamento e construí-lo e reconstruí-lo à medida em que vai interagindo com os conhecimentos pela língua e neste caso, pela língua de sinais - sua língua matriz.

Para que o falante desta língua possa ter acesso às informações, faz-se necessário que o profissional Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa tenha domínio de ambas as línguas, principalmente se em sua área de atuação ambas as línguas circularem de forma concomitante. Normalmente isto acontece no contexto educacional, onde há a presença de alunos surdos e ouvintes na mesma sala - salas inclusivas - e por vezes os alunos não possuem conhecimento da Libras o suficiente para conversarem sozinhos, ou mesmo quando o aluno surdo responde ao professor, que também às vezes não tem fluência na língua de

sinais, as duas modalidades acabam se entrelaçando na sala de aula (LACERDA, 2006; 2009).

Para que os profissionais TILS adquiram a fluência ou a proficiência nas línguas e desenvolvam com competência seu trabalho, faz-se necessário o estudo constante e o contato com os falantes da língua, pois como qualquer outra língua seja na modalidade oral ou na visuoespacial, como é o caso da Libras, a convivência com os nativos ou com falantes/sinalizantes da língua é o ponto central para a fluência (BRASIL; 2010; NOGUEIRA, 2016; OLIVEIRA, 2018). Deste modo, é importante rever alguns aspectos formativos desses profissionais que estão na ativa e que de algum modo, tiveram suas imagens evidenciadas com a pandemia da COVID-19, após o crescente número de eventos e lives culturais e educativas, sendo transmitidas em vários meios digitais para o público infantil surdo.

Este público carece de entretenimento em sua língua matriz, pois o espaço no qual acontecia a aquisição e interação da língua era na escola. Segundo Conceição e Martins (2019) o espaço escolar se faz um cenário favorável e rico para as constituições enunciativas em Libras, para as crianças surdas em fase de aquisição de língua e linguagem que em sua maioria são filhas de pais ouvintes. Deste modo, a responsabilidade de uma educação *de/com* surdos, como afirma Bonfim (2020), torna-se um desafio ainda maior para as escolas. Devido às questões sanitárias por conta da COVID-19 as escolas foram fechadas, todavia os canais midiáticos tiveram um aumento exponencial de ofertas de programas educativos, de divertimento e passatempo para as crianças e muitos deles procuraram de alguma forma acessibilizar tais conteúdos colocando a janela de interpretação, conforme direito assegurado pela legislação vigente onde trata da acessibilidade comunicacional das pessoas surdas" (BRASIL, 2000; 2011; 2015).

Como exposto anteriormente, o aumento de programas com acessibilidade em Libras ocorreu principalmente no início da

pandemia, pois por questões do distanciamento social, as crianças passaram a ficar em suas casas com seus familiares ouvintes, fluentes ou não em Libras, e a rotina de convivência precisou se readaptar. Até então não era só um tempinho de férias, pois a pandemia estava perdurando há um tempo e não se tinha uma previsão de retorno às atividades escolares. As escolas estavam passando por adequações pedagógicas, os professores estavam junto aos seus gestores e secretarias municipais e estaduais buscando estratégias de ensino para uma nova oferta por meios digitais (BRASIL, 2020).

A interação entre pais e filhos foi se intensificando à medida que esses materiais midiáticos começaram a adentrar às suas casas, porém com toda a preocupação com as janelas de Libras para as crianças não se pensou no processo inverso: nos pais ou responsáveis dessas crianças surdas que não tem a fluência para a compreensão do contexto somente em Libras. Pois quando as produções começaram a ser divulgadas no início da pandemia nos meios digitais, muitas não pensaram em acessibilizar no processo da Libras para o Português oral, pensando no público ouvinte não fluente em Libras.

Deste modo, para o próximo tópico, retomamos o questionamento deixado acima sobre alguns aspectos da formação dos TILS para atrelar a um novo questionamento que é a acessibilidade da Libras para o Português oral, destinada ao público ouvinte, desafio que não é recente para os TILS, contudo que mexe um pouco com as estruturas deste profissional, devido exigir deste profissional escolhas e decisões no discurso oral que ficarão marcadas, como veremos mais à frente nas produções realizadas por um projeto de extensão destinado às crianças surdas e seus familiares ouvintes.

## **Da formação à atuação: dilemas dos cenários adversos**

O TILS já não é mais um personagem estranho em alguns cenários, principalmente na educação, no contexto religioso, nas associações de surdos, nos movimentos surdos e recentemente tem adentrado nossas casas por meio das mídias digitais; sejam elas em momentos pontuais, como nos momentos de conteúdos Político Partidário (OLIVEIRA, 2018), nas aberturas de programações, indicando se a idade e o conteúdo correspondem àquele determinado programa televisivo, em alguns horários de programações religiosas... porém apenas atuações em pequenos horários e escolhidos pelas emissoras como conteúdo que necessitam de acessibilidade.

Segundo Lacerda (2010) aqui no Brasil, os TILS começam ser mencionados em documentos oficiais somente no final da década de 1990, contudo somente com a publicação do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 se estabelece um norte sobre as atribuições deste profissional e a exigência para uma formação em nível superior, para a atuação na área educacional (BRASIL, 2005). De acordo com Martins e Nascimento (2015), com a oficialização da profissão dos TILS em 2010 através da Lei nº 12.319, o olhar para a surdez nesse cenário até então voltado a área clínica, passa a ter “uma nova discursividade” e essa nova discursividade não mais atrelada às práticas reabilitadoras, mas “antropológica e linguística”, por ter neste novo cenário “mediadores de uma língua de sinais [...] para uma língua oral e vice e versa” (MARTINS; NASCIMENTO, 2015, p. 81). Diante desse constructo, Martins (2008, 2013) e Martins e Nascimento (2015) refletem a necessidade de se pensar a atuação do profissional e a sua formação.

Como mencionado, com a oficialização da profissão do Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa, houve uma abertura de cursos de formação em nível superior financiados pelo Plano Viver Sem Limite (BRASIL, 2011). As universidades que

passaram a ofertar o curso e que ainda ofertam, de acordo com o cadastro nacional de cursos e instituições de educação superior e-Mec (MEC, 2020) são: UFSC, UFRR, UFES, UFG e UFSCar<sup>3</sup>. Ao visitar o site do e-Mec, foi possível observar, assim como Martins e Nascimento (2015) também observaram, que cada universidade pode nomear o curso de acordo com seus interesses. Algumas universidades optaram por nomear e ofertar na modalidade Bacharelado em Tradução e Interpretação Libras/ Língua Portuguesa e outros em Licenciaturas em Letras/Libras e em Tradução e Interpretação em Libras e Língua Portuguesa, contudo o objetivo do curso é o mesmo em todas, formar profissionais TILS para atuar da educação básica ao ensino superior e em outras esferas, com “competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva” (BRASIL, 2005).

Com a oferta de formação em nível superior, Martins e Nascimento (2015) apontam para um novo perfil de profissionais que se diferenciam dos que se formaram na área comunitária, na convivência com os surdos, em seus espaços não formais como as associações e comunidades religiosas. Agora a formação tem um caráter acadêmico, proporcionando os TILS adentrarem outras áreas de atuação, como os espaços jurídicos, da saúde, da educação do nível básico ao nível superior e os espaços midiáticos e televisivos, entretanto os autores apontam para a necessidade de “aproximação da academia e comunidade” (MARTINS, NASCIMENTO, 2015, p.96).

Segundo Nogueira (2016, p.47), as universidades que disponibilizam os cursos para a formação de TILS, geralmente “oferecem uma formação generalista e, normalmente, quando focam em algum contexto específico, o educacional é mais

---

<sup>3</sup> Universidade de Santa Catarina, Universidade Federal de Roraima, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal de Goiás e Universidade Federal de São Carlos.

abordado”, promovendo bagagem ao profissional muitas vezes superficial de todas as áreas abordadas no currículo acadêmico. Afirmando a fala de Martins e Nascimento (2015), cabe à universidade fazer uma aproximação com a comunidade surda, com o intuito de conceder ao aluno experiências com essa comunidade que é diversa em sua singularidade linguística.

As nossas afirmações se pautam nas pesquisas de Martins e Nascimento (2015) ao falarem sobre a formação e o que se espera deste profissional e nos estudos da tradução e interpretação. Tais indicativos atrelam essas áreas ao projeto de extensão ofertado pela mesma Instituição Federal em que os autores são docentes efetivos, em especial a professora Vanessa Martins, idealizadora do projeto intitulado “#CasaLibras”<sup>4</sup>. Segundo Martins et al. (2020), o projeto de extensão deu início em abril de 2020 e está vinculado a um braço de uma pesquisa em desenvolvimento, a qual tem financiamento da FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo), e tem por objetivo “construir materiais digitais voltados ao público infantil surdo” neste momento de isolamento social por conta da COVID-19(MARTINS et al., 2020, p.4). Ainda de acordo com os autores, “os materiais poderão também ser usados em escolas municipais públicas com programas bilíngues e inclusivos de ensino, tanto na pandemia quanto na retomada presencial” (MARTINS, et al., 2020, p. 4).

Martins (2020) atua na coordenação do #CasaLibras, assim ficou conhecido nas redes sociais, com o professor Nichols, docente surdo que também atua com Martins na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), onde o projeto foi criado e vem sendo desenvolvido. Junto aos docentes, eles contam com uma equipe composta por técnicos administrativos que desempenham a função na instituição nas áreas de comunicação, design e audiovisual, tradução e interpretação de Libras e alunos em

---

<sup>4</sup> Projeto registrado na PROEX (Pró-Reitoria de Extensão/Processo nº23112.008055/2020-58)

processo de formação na graduação em Bacharelado em Tradução e Interpretação Libras/Língua Portuguesa (curso TILSP). O projeto não atende somente as crianças surdas, mas também à sua família ouvinte que necessita de tradução em língua portuguesa oral, deste modo o trabalho da equipe de intérpretes é acessibilizar nas duas frentes: Libras para os falantes/sinalizantes desta língua e Língua Portuguesa oral para os ouvintes não fluentes em língua de sinais (MARTINS, et al., 2020).

Ao apresentar resumidamente o objetivo do projeto #CasaLibras, faremos a articulação entre a formação e a atuação dos TILS deste projeto, neste cenário que é repleto de dilemas, porém a equipe de TILS do #CasaLibras (as autoras deste trabalho) relatam a construção e reconstrução do fazer tradutor a cada material que chega ao projeto para acessibilizar, em especial a tradução da Libras para o Português oral, a modalidade acessível a todas as pessoas não fluentes em Libras.

As autoras e os demais membros da equipe do #CasaLibras possuem formações diversas, a começar pela formação inicial: há integrantes do projeto que iniciaram na esfera comunitária e posteriormente cursaram a pós-graduação na área, na modalidade lato sensu, devido orientações do Decreto nº 5.626/2005 e a Lei nº 12.319/2010; algumas tiveram a formação inicial no âmbito acadêmico em nível de graduação pela própria UFSCar; e outras ainda, que compõem a equipe de TILS<sup>5</sup> são alunas que se encontram em processo de formação inicial (alunas do curso de tradução da mesma universidade). Mesmo possuindo formações iniciais divergentes, esse nunca foi um fator que limitasse o trabalho das TILS no projeto ou nas atividades habituais da universidade, pelo contrário, as experiências de cada uma foi compondo o modo de fazer a tradução para o português oral no projeto com uma

---

<sup>5</sup> Todas as tradutoras e intérpretes que compõem a equipe de trabalho deste projeto são mulheres, deste modo, optou-se por usar as palavras no feminino.

característica que advém dessas diferentes formações e que as constituem enquanto profissionais capacitadas que ao trabalhar em equipe realizam os processos tradutórios com qualidade, tendo como premissa a qualidade da tradução a ser ofertada ao público ouvinte, como cita Martins:

Esta etapa é extremamente importante, pois a acessibilidade ao material pode ser comprometida se não houver uma lógica no encadeamento das ideias, que caracterizam os processos narrativos, sejam em língua de sinais ou em línguas orais (MARTINS, et al.,2020, p. 6).

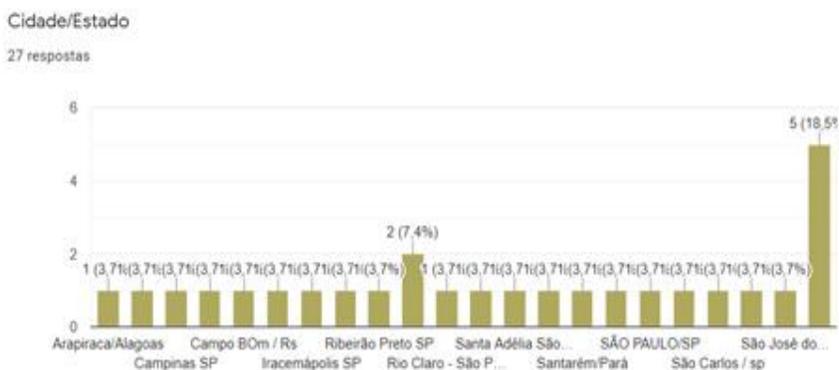
Martins (2020) apresenta o quanto deve ser importante na tradução da Libras para o Português oral, ter uma conexão lógica no discurso proferido na língua oral, de modo que chegue ao receptor de maneira audível, clara, com um fluxo de palavras/sentenças que façam sentido e que seja agradável ao público ouvinte. Deste modo, a equipe de TILS do projeto desenvolveu técnicas de tradução do texto em Libras para o Português oral ao longo de suas trajetórias de profissionalização e ao compartilhar as técnicas uma das outras, foram construindo um perfil que fosse ao encontro com as características do público ouvinte seguidor do projeto, sejam eles os pais e responsáveis pela criança surda, seja para os educadores e gestores responsáveis pela oferta de uma educação bilíngue inclusiva aos alunos ouvintes matriculados em salas com alunos surdos, aos profissionais de saúde que compreendem e valorizam a Libras como língua matriz que promove ao aluno surdo o conhecimento de mundo e acadêmico.

Nogueira (2016) trabalhou em seu estudo as competências necessárias para o trabalho em equipe dos TILS, em especial para o trabalho em cabine, uma prática pouco explorada na área dos Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais devido o alto custo, entretanto iremos fazer um recorte da pesquisa no que tange à competência interpessoal, citada pelo autor como “habilidades de negociação e a capacidade de se relacionar com todos os agentes envolvidos no processo” (NOGUEIRA, 2016, p. 51). Trazendo para

as ações do projeto, a competência interpessoal foi uma das habilidades que as TILS desenvolveram ao colocar em prática no momento em que construía as atividades de tradução da Libras para o Português oral dos materiais. O processo de negociação e de relacionar-se frente aos materiais foi acontecendo de modo natural, que em pouco tempo o produto ficava pronto para a primeira avaliação da equipe devido ao fato de se estabelecer com harmonia e empatia a competência interpessoal no processo de tradução para o Português oral.

Por fim, a competência interpessoal possibilitou que o perfil composto pelas vozes das TILS da equipe, oportunizasse o acesso a todos os materiais do projeto que estão em circulação pelas mídias que entram nas casas, escolas e instituições pelo Brasil. Este dado foi evidenciado por Martins (2020) ao tabular o envio dos materiais e constatar que os mesmos foram enviados de várias localidades do Brasil, comprovando que o projeto extrapolou as fronteiras da cidade de origem, São Carlos, para atingir as crianças surdas, ouvintes, adultos surdos e ouvintes, como veremos no gráfico a seguir:

Gráfico 1. Cidades dos participantes do projeto



Fonte: Extraído de Martins (2020, p.8)



textual condizente com o objetivo do projeto, o uso do espaço e contação espontânea também era um critério analisado. Outros aspectos também eram analisados, contudo ampliava-se a equipe de trabalho nessa fase, chamada de edição 1, composta por profissionais formados na área do Audiovisual, Comunicação e Design. Em conjunto com a equipe de edição 1, as TILS do projeto, realizaram a seleção quanto ao enquadramento do contador da história, iluminação, fundo neutro sem imagens ou objetos como quadros ou estantes de livros que pudessem vir a distrair a criança surda (MARTINS, 2020).

Tabela 1. Percurso de formação da equipe de tradução

<b>TILS<sup>6</sup></b>	<b>Percurso de formação e experiência:</b>
Victória	Pedagoga, aquisição da Libras na comunidade surda, certificada pelo MEC (Prolibras 2006/2007) e coordenadora do projeto. Experiência como TILS há mais de 20 anos.
Thais	Pedagoga, aquisição da Libras na comunidade surda há 10 anos e certificada pelo MEC (Prolibras 2016). Habitação no ensino de Libras (instrutora). Atua como profissional TILS em nível universitário há 4 anos e atuou como TILS educacional por 6 anos.
Alice	Pedagoga (UESB) e Bacharel em Tradução e Interpretação Libras/Língua Portuguesa - TILSP (UFSCar), atua como profissional TILS há quase 4 anos no contexto educacional e comunitário.
Isabela	Licenciada em Letras, aquisição da Libras na comunidade surda há 21 anos e certificada pelo MEC (Prolibras 2007/2008). Especialista em Educação Bilíngue para Surdos, atua como profissional TILS há 12 anos no contexto educacional básico e universitário.

<sup>6</sup> Nomes fictícios, pois o objetivo aqui é mostrar o percurso de formação das componentes da equipe de tradução.

Larissa	Formada em Imagem e Som, graduanda do curso Bacharelado em Tradução e Interpretação Libras/Língua Portuguesa - TILSP (UFSCar).
Elena	Graduanda do último ano do curso Bacharelado em Tradução e Interpretação Libras/Língua Portuguesa - TILSP (UFSCar).
Thalita	Formada em Imagem e Som, graduanda do curso Bacharelado em Tradução e Interpretação Libras/Língua Portuguesa - TILSP (UFSCar).
Samanta	Graduanda do curso Bacharelado em Tradução e Interpretação Libras/Língua Portuguesa - TILSP (UFSCar).

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras

Após apresentação do trabalho em conjunto das TILS do projeto e o processo de seleção dos materiais para a etapa da tradução da Libras para o Português oral, abaixo descrevemos de forma breve, o percurso de formação e experiência de cada TILS que compõem a equipe.

Dado esse panorama, pode-se perceber que apesar do grupo contar com uma diversidade de profissionais em suas formações, essa diversidade muito contribui para a troca das experiências e traz mais embasamento ao trabalho de construção das escolhas a serem feitas para compor uma tradução de histórias narradas em Libras ou Português para uma tradução com qualidade para todos os públicos.

Como metade da equipe estuda ou estudou no curso TILSP da UFSCar, é interessante observar o que as ementas oferecem de práticas de uso da oralidade na tradução, que pode dar uma base às atividades no projeto. Em consulta ao Projeto Político Pedagógico do curso TILSP, atualizado em 2016, nota-se que há duas disciplinas que trabalham com questões da oralidade no eixo de linguística, a saber: Estudos da oralidade e Linguagem e aspectos segmentais e suprasegmentais da fala - ambas teóricas que contemplam conteúdos

relacionados à fala oral, variação na linguagem formal e informal, interação/conversaão (LACERDA, et al., 2016) e “expressividade oral, fala articulada e voz”, fonética, fonologia, “qualidade e dinâmica da voz, proeminência, duração dos segmentos fônicos, velocidade de fala” (LACERDA, et al., 2016, p. 31), respectivamente. No eixo de tradução e interpretação há a disciplina de Saúde Ocupacional do Tradutor Intérprete de Libras - com créditos teóricos e práticos, que em sua ementa consta o trabalho com as demandas da voz e saúde vocal. Já no eixo de Libras existem duas disciplinas com temática ligada ao projeto: Gêneros Textuais e Libras (teórico-prática) e Literatura em Libras (teórica), em que os alunos têm a possibilidade de conhecer diferentes gêneros em Libras e especificamente gêneros relacionados à literatura e às artes (LACERDA, et al., 2016).

Considerando os temas das ementas das disciplinas, pode-se inferir que os egressos do curso estão preparados para fazer diferentes usos de sua voz em diversos gêneros textuais, pois tiveram uma formação relacionada em diferentes perspectivas e durante o curso todo. No entanto, é interessante observar que as TILS do projeto ingressaram no curso em anos diferentes, tiveram docentes diferentes e ao longo do tempo as disciplinas e os conteúdos foram atualizados. Logo, a cada oferta de disciplina os textos, a metodologia de ensino e a divisão da carga horária teórica e prática podem ser distintas. Além disso, vale ressaltar que três das cinco disciplinas citadas são exclusivamente teóricas e a aplicação prática dos conteúdos que foram aprendidos se deu diretamente na atuação no projeto. Sendo assim, é possível afirmar que o projeto #CasaLibras constitui um importante espaço formativo para discentes e egressos com abundantes oportunidades de aprendizados e trocas com profissionais mais experientes.

## **Desafios e dilemas da tradução da Libras para o Português oral: brincando com a prosódia**

Conforme apresentado no tópico anterior, o projeto #CasaLibras recebe, em sua maioria, materiais produzidos diretamente em língua de sinais, isto é, narrativas em Libras a serem traduzidas para o português oral pela equipe de TILS a fim de torná-las acessíveis ao público ouvinte não fluente em língua de sinais. Essa prática faz-se necessária pelo contexto atual do país em que 95% das crianças surdas estão inseridas em famílias ouvintes que desconhecem a Libras e, portanto, o contato inicial dessas crianças com a língua estruturada se dá em ambiente escolar (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016; CONCEIÇÃO; MARTINS, 2019). Por isso, é de extrema importância que haja produções de diferentes gêneros textuais em Libras para que as crianças, mesmo em período de isolamento social, mantenham contato com a língua com seus pares e possam ter acesso a meios de informação e entretenimento. Considerando esse contexto descrito, a tradução de Libras para o português oral no projeto visa também que os pais e/ou responsáveis e as crianças surdas e ouvintes possam ter momentos de interação em casa nas duas línguas presentes nos materiais, pois essa é uma forma de aproximação e manutenção da circulação da língua de sinais no seio familiar e até mesmo de aprendizado por parte da família sobre a Libras (MARTINS, 2020).

Para que esse trabalho seja realizado da melhor forma possível, a equipe de TILS leva em consideração que a atividade de tradução no projeto esteja voltada para o público ouvinte, mais especificamente, para crianças ouvintes, visto que a maioria dos materiais é voltada para o público infantil. Sendo assim, é necessário pensar elementos da narrativa em língua portuguesa oral para produzir uma tradução que contemple as características de contação de histórias em português. Em muitos casos, a equipe lança mão de estratégias da tradução domesticadora<sup>7</sup>, pois por

---

<sup>7</sup> O termo “tradução domesticadora” é apresentado por Venuti (1995) e refere-se às adaptações que a tradução deve receber ao se considerar os aspectos linguísticos e

vezes há aspectos da narrativa em Libras que precisam de uma adaptação para que as crianças ouvintes consigam compreender com clareza e interagir com a história efetivamente. Nesse processo, a equipe estuda os vídeos recebidos, pesquisa referências sobre a contação de história em português escrito, se houver, busca compreender os sentidos transmitidos na narrativa sinalizada de um modo que fique confortável aos ouvidos da criança na tradução da Libras para o Português oral. Embora possa parecer que exista um apagamento da autoria do texto em Libras, a equipe considera o público-alvo da tradução, que muitas vezes pode não ter a oportunidade de compreender as nuances da produção em língua de sinais sem um trabalho pedagógico associado ao acesso a esses materiais, por exemplo, irmãos ou familiares ouvintes das crianças surdas que buscam as narrativas como forma de entretenimento.

Diante disso, durante o estudo dos vídeos, é possível notar características fundamentais em contações de histórias infantis, aquelas relacionadas às formas de expressão corporal que são utilizadas mais enfaticamente para chamar a atenção das crianças, assim como as contações em língua portuguesa que se utilizam de estratégias da oralidade. Na sinalização do contador de história em Libras há marcas prosódicas, isto é, marcadores que indicam expressões, emoções, humores, atitudes, identificação de marcas sociais, entre outras. Pode-se citar como exemplos de marcas prosódicas nas línguas de sinais a postura corporal mais aberta, com movimentos mais amplos e, por vezes, mais marcantes na mudança de velocidade de execução dos sinais, nas expressões faciais, direção dos olhos, articulação da boca e da bochecha, sinais realizados com bastante clareza, entre outros elementos citados por Valsechi (2020) que transmitem uma mensagem com a narrativa.

---

culturais do leitor para que sua leitura do material traduzido seja mais confortável e prazerosa.

Essa descrição se assemelha com as estratégias utilizadas em contações em língua portuguesa, com variações no uso da prosódia que, de acordo com Valsechi (2020), pode ser definida deste modo:

[...] a prosódia explica sobre o “tom” ou o uso dos “acentos”, ensinando sobre que sílabas devemos pousar, levantar ou fixar a voz, atentando para saber quais sílabas são longas e quais, curtas ou breves, pois podemos ver a prosódia como o ensino da boa pronúncia (VALSECHI, 2020, p. 3).

O uso de elementos variados da prosódia nas contações de histórias é fundamental para expressar diversas características e pode contemplar, como afirma Santos (2019), entonação, ritmo, intensidade, altura, emoção, pausas, entre outras características que são empregadas para transmitir as emoções da história. Quando a tradutora se depara com a prosódia da língua de sinais, é preciso trazer esses aspectos para a expressividade oral e, em alguns casos, elaborar estratégias que não estão presentes na sinalização, por serem específicas da língua de modalidade oral-auditiva, nesse momento, faz-se necessária aplicar a estratégia de tradução domesticadora, com o uso de expressões idiomáticas, metáforas, onomatopeias, interjeições e modulação na voz para marcar diferentes personagens da história, técnicas para tornar o texto traduzido mais próximo da realidade do público-alvo.

Adequar entonação, tempo e volume de voz, por exemplo, durante sua atuação, ao discurso produzido pelo surdo ou ouvinte sinalizante, é algo que precisa ser considerado, pois, a comunicação consiste tanto de elementos verbais como de elementos não verbais e estes necessitam ser expressos, igualmente (SANTOS, 2019, p. 10).

Assim como a autora ressalta que é importante aplicar essas estratégias de modulação na voz, aproveitando os aspectos não verbais no momento da tradução, é necessário observar o tipo de discurso que será traduzido. O projeto recebeu produções dos gêneros fábula, piada, história autoral, vídeo de vocabulário em

Libras, adaptações literárias, entre outros. E ainda, nesses gêneros gerais há nos vídeos momentos de narração, conversação, produção de elementos sonoros por meio da visualidade e outros recursos que aparecem nos materiais que devem ser considerados pela equipe tradutora. No momento de analisar o conteúdo de cada material, a equipe observa os elementos prosódicos em língua de sinais que o contador explorou para embasar a sua tradução, considerando a linguagem apropriada para cada tipo de material a depender do gênero trabalhado.

É possível citar alguns exemplos práticos de desafios encontrados no momento da gravação. Para tanto, foram escolhidas três narrativas que foram produzidas por pessoas surdas participantes voluntárias do projeto #CasaLibras, a saber: 1) Porco mau e os três lobinhos; 2) A reunião geral dos ratos; e 3) O cão e o osso. Todos os vídeos aqui citados foram publicados inicialmente no canal Audiovisual TILSP no YouTube em 2020, no entanto, com a repercussão do projeto e dos materiais elaborados pela equipe com a participação dos voluntários externos, foi necessária a criação de um canal específico para o #CasaLibras no YouTube, que foi realizada em março de 2021. Neste texto será feita a referência à data de publicação inicial, pois os vídeos já estavam em circulação neste canal desde o ano anterior.

### **Comentários sobre o processo de tradução da história “Porco mau e os três lobinhos”<sup>8</sup>**

O primeiro vídeo a ser analisado é o da contação da história “Porco mau e os três lobinhos”, com duração de 15 minutos e 32 segundos, publicado em maio de 2020. Trata-se de uma contação que tem como referência a história dos “Três porquinhos”, entretanto, no sentido inverso da história original, com os

---

<sup>8</sup> O vídeo encontra-se em: [https://www.youtube.com/watch?v=CHeQbWOOX\\_M&t=27s](https://www.youtube.com/watch?v=CHeQbWOOX_M&t=27s)

personagens lobinhos fugindo do porco mau. O desafio a ser descrito a partir da análise da tradução desse vídeo é o da diferença do tempo da narrativa nas duas línguas. Como dito no tópico anterior, a língua de sinais é uma língua visuoespacial, isto é, sua discursividade é produzida no espaço pela pessoa sinalizante de forma simultânea e recebida por meio da visão pelo seu interlocutor. Esse fato influencia diretamente na tradução intermodal que deve ser realizada, pois a língua de chegada é a língua portuguesa, uma língua de modalidade oral-auditiva que é produzida linearmente.

No vídeo, o contador da história constrói a sua narrativa com diversas repetições dos sinais referentes às ações dos personagens, algo que faz parte da gramática da Libras, uma vez que essa repetição no caso da história analisada representa quantidade e intensidade das ações. No entanto, nas línguas orais muitas vezes esse recurso é utilizado em poucas palavras, que apontam a intensidade da ação e menos repetições, o que poderia gerar um estranhamento na contação, por parte das pessoas ouvintes. Nesses casos, citamos três estratégias que a TILS utilizou para tornar a narrativa mais próxima da forma que é contada na língua de chegada que são: 1) o alongamento da sílaba de modo a tomar mais tempo de narração, 2) repetição do verbo ou adjetivo, respeitando a sinalização do narrador, e 3) os acréscimos.

A estratégia do acréscimo pode ser conferida neste trecho da tradução: “*Ele subiu, subiu, estava confiante de que conseguiria comer aqueles lobinhos*” - o grifo representa o complemento feito pela TILS, a informação de que o porco estava confiante, na narrativa em Libras essa informação pode ser inferida pela expressão do sinalizante, mas não foi verbalizada pelos sinais. Como a cena tem uma sinalização mais lenta e com a repetição do verbo, para demonstrar a subida do porco, a TILS optou por acrescentar uma informação para preencher a narrativa em português e dar significado à expressão feita pelo narrador. Santos (2019) aponta a

necessidade de representar na oralidade as expressões da pessoa sinalizante, as emoções e elementos não-verbais que podem surgir no discurso, por isso, a estratégia utilizada retoma o aspecto verbal e não-verbal, fazendo uma construção discursiva que traduz o sentimento demonstrado pela expressão do personagem. Outra estratégia utilizada foi a repetição, acompanhando a sinalização do narrador, quando ela diz, por exemplo: “*Eles se emaranharam pela floresta, correram, correram, correram, correram... até que avistaram a casa do seu terceiro irmão*” - Nesse momento, a reduplicação do sinal dá a ideia da distância percorrida pelos personagens, por isso a TILS opta por repetir o verbo e acrescentar elementos que demonstram essa sequência da cena. Por fim, a estratégia de alongar as sílabas, relacionado à construção prosódica feita pela TILS com o objetivo de acompanhar o ritmo de sinalização do contador de histórias, bem como de representar a intensidade da ação que ocorre na narrativa. Essa última foi realizada em diferentes momentos da tradução, por exemplo: “*ele caminhava lentamente, tirava tuuudo<sup>9</sup> do seu caminho [...] quando estava morreeendo de fome*” - este trecho é um dos momentos em que a TILS alonga algumas sílabas representando a intensidade da sensação da fome sentida pelo porco, assim como a descrição mais lenta da cena feita pelo narrador sobre a ação de desbravar a floresta em busca dos lobinhos. Esse recurso prosódico de alongar a pronúncia é importante para transmitir as sensações, intensificar as ações, os movimentos, a frequência, a qualidade ou dar ênfase a algum elemento que deve ser ressaltado na cena.

---

<sup>9</sup> Nesta transcrição da tradução da TILS, descrevemos o alongamento da sílaba com a repetição do fonema alongado, optamos por não usar a notação do campo da linguística para esse tipo de representação.

## Comentários sobre o processo de tradução da história “A reunião geral dos ratos”<sup>10</sup>

No vídeo a seguir, a narradora surda faz uso da descrição imagética, uma relação entre a imagem e a sua representação na visualidade da sinalização (CAMPELLO, 2008), especialmente quando começa a apresentar os personagens. A tradutora, neste momento, recorre a uma estratégia para prolongar a descrição da imagem, já que os sinais se repetem várias vezes e na fala oral a cena seria descrita muito rapidamente, com isso, seria difícil acompanhar o ritmo da sinalização. A descrição imagética é percebida nas narrativas em língua de sinais, no entanto, nas contações em língua portuguesa oral, muitas vezes não é comum aparecer uma descrição com mesmo nível de detalhamento das cenas e dos personagens. Por isso, retomamos aqui a descrição realizada no vídeo da fábula “A reunião Geral dos Ratos”, com duração de 8 minutos e 26 segundos, publicado em abril de 2020. Nesta tradução, uma das primeiras realizadas pelo projeto, a contadora da história faz uma descrição imagética de cada personagem que aparece na narrativa, sendo que aqui opta-se por destacar a tradução da descrição do gato, na qual é possível observar uma característica estilística comum nas histórias infantis escritas durante a narração da intérprete: *“porque nessa casa também morava um gato, de orelhas pontudas, peludo e com seu rabo comprido, ele parava, se limpava e esperava em frente ao buraco da casa dos ratos”*.

Ao sinalizar esse trecho descritivo, a narradora emprega uma expressão de suspense para falar desse personagem que é o motivo da reunião dos ratos. A TILS, nesse caso, aplica uma expressão vocal também de suspense, além de utilizar a estratégia de alongar a pronúncia das palavras para trazer esse aspecto mais lento na

---

<sup>10</sup> O Vídeo pode ser visualizado em <https://www.youtube.com/watch?v=JPw7dRd6C0Y&t=261s>

narrativa e acompanhar o ritmo da sinalização. Outro aspecto estilístico é da escolha das palavras e do tom mais lento da narrativa adotada pela TILS nesse trecho, algo muito comum nas histórias escritas.

Neste mesmo vídeo, destaca-se uma outra estratégia de tradução que acompanha a adaptação feita pela contadora da fábula. Na história original, os ratos propõem colocar um sino no pescoço do gato para que quando ele se aproximasse, os ratos pudessem escutá-lo e fugir para sua toca. A narradora, por sua vez, sendo uma pessoa surda, resolveu adaptar este trecho e sinalizou que era um colar com uma luz que pisca, assim, dá a entender que os ratos são surdos e visualizariam a luz do gato para então fugirem para o esconderijo. Com isso, a TILS optou por acompanhar essa adaptação feita e, em análise do material junto à equipe de tradutoras, resolveu o desafio com a estratégia de dizer “sino luminoso”, fazendo referência tanto ao sino, como na história original, mas também respeitando a escolha da narradora surda. Essa solução, portanto, abarca os dois públicos, surdos e ouvintes em sua escolha de tradução, sendo uma tradução híbrida entre domesticadora e estrangeirizadora, conforme Venuti (1995), uma vez que contempla as culturas de partida e chegada do texto.

Pensar nessas estratégias, principalmente quando se trata de público infantil, é de suma importância para a realização de uma boa tradução. Não se deve privar a criança ouvinte de ter o “estranhamento” de um termo que identifica uma cultura diversa à sua, ao mesmo tempo, ela pode ter a referência de aspectos já conhecidos por ela nas contações de histórias em língua portuguesa ou nos textos escritos. Isso possibilita um contato entre culturas muito importante em termos gerais, especialmente, em famílias com crianças surdas e ouvintes, uma vez que dá uma aproximação que pode incentivar uma interação significativa no seio familiar.

## **Comentários sobre o processo de tradução da história “O cão e o osso”<sup>11</sup>**

O vídeo intitulado “O cão e o osso” foi publicado em outubro de 2020 e tem 3 minutos e 30 segundos de duração. Essa é mais uma fábula contada no projeto por uma pessoa surda e que é possível observar as estratégias tradutórias realizadas pela TILS, agora no sentido da modulação da voz para a construção da narrativa. A contação, assim como as demais, possui uma descrição das cenas e personagens com detalhes. A tradutora, no estudo do material, optou por realizar uma marcação na voz para representar quando o trecho é da narração da história ou uma fala do personagem. Ocorre, portanto, a incorporação do personagem na voz da tradutora, que faz uma modulação, ora para uma narração mais natural, ora com uma voz mais aguda indicando que o personagem está falando e/ou pensando no momento.

Esse recurso é muito importante na contação de histórias infantis, visto que marca na oralidade os diferentes momentos da história. Na escrita é muito comum a utilização desse tipo de marcação com sinais gráficos, por exemplo, o sinal de travessão, que indica quando a fala é do personagem ou quando há um diálogo. Na oralidade essa marcação pode aparecer na modulação da voz. Além de cumprir essa função de deixar especificado quem está falando, a entonação e mudança na voz auxilia o público ouvinte a associar a sinalização com a fala oral, a incorporação do personagem feita pelo contador de histórias pelo uso da expressão corporal e mudança na postura com o que estão ouvindo pela tradução e, desta forma, podem aprender novos sinais, novas formas de se expressar pela língua de sinais. Albres (2010) aponta que um treinamento para o TILS conseguir modificar sua voz e adaptá-la a diferentes contextos, expressando diferentes

---

<sup>11</sup> Vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Pxt7PDHOf3Q>

sentimentos do locutor, seria muito interessante, principalmente em casos de narrativas infantis e fábulas, como é o caso das histórias que o projeto recebe. Deste modo, “é interessante que o intérprete oral o faça pela voz, podendo o interlocutor distinguir mais facilmente a fala de cada personagem” (ALBRES, 2010, p. 294), além de considerar e respeitar o ritmo do contador de histórias.

Deste modo, como afirma Santos (2019) a expressividade oral estará adequada e conseguirá representar com qualidade não só o conteúdo verbal que está sendo apresentado em Libras, mas também as emoções e demais estratégias utilizadas pelo contador de histórias. Esses aspectos são de suma importância para o sucesso de uma tradução voltada ao público infantil, pois fará com que as crianças se sintam envolvidas pela contação de histórias e possam identificar os elementos da narrativa, como as características dos personagens e do narrador. O que pode contribuir para a compreensão das dinâmicas dos diferentes discursos, sendo ficcionais e não-ficcionais, quanto para o seu convívio social, na família, na escola e demais ambientes ao longo da vida.

### **Considerações finais**

A partir das tessituras por aqui traçadas, apresentamos o modo como a equipe de TILS de um projeto de extensão de uma Universidade Federal do interior do Estado de São Paulo, com o propósito de ofertar entretenimento às crianças surdas em isolamento social, remodelou suas práticas fortalecendo o trabalho em equipe em prol de um serviço à comunidade infantil ouvinte não fluente em Libras. Essas crianças, público-alvo da tradução neste projeto, mereciam ter acesso às contações em sua língua de conforto, Língua Portuguesa oral, entretanto sem perder a oportunidade de conhecer e ter contato com a Língua de Sinais.

Para construir as narrativas orais, as TILS se propuseram a mergulhar neste universo textual, com sua bagagem formativa, com

atuação em equipe e constante contato com a comunidade surda, bem como com estudo de conteúdos infantis voltados ao público ouvinte a fim de conhecer as formas narrativas. Com esses elementos foram construindo, como comenta Albres (2010, p. 294), uma “mesclagem de voz”, mesclagem de emoções, mesclagem de sensações, ao saber que as narrativas poderiam chegar aos lares de várias crianças e, de certo modo, fazer desse momento tão devastador da pandemia da COVID-19, um pouco mais colorido, um pouco mais feliz, um pouco mais sinalizante e auditivo. Além disso, o acesso as produções de histórias propiciam a oportunidade de maior interação entre pais ouvintes e filhos surdos e ouvintes, maior interação entre alunos surdos e ouvintes em escolas bilíngues, escolas inclusivas e outros ambientes, uma vez que as produções são bilíngues.

Nas traduções realizadas no projeto, reconhecer e explorar os diversos elementos da prosódia não foi tarefa simples, exigiu da equipe uma construção coletiva, estudo, escolhas lexicais, entoacionais e de expressividade oral coerentes com o gênero a ser produzido. Como destaca Albres (2010, p. 294) “seria interessante o intérprete ter um treinamento para desenvolver vozes de crianças, idosos, medo, agressiva, entre outras” e para as produções do projeto, foi uma espécie de laboratório que oportunizou possibilidades significativas para as profissionais treinarem as vozes, as entonações em suas diferentes formas e modalidades. Outro aspecto que é possível destacar é com relação às adaptações culturais, que foram elementos relevantes para a elaboração da tradução para o português oral, visto que a equipe precisava respeitar as duas culturas presentes no material. Por isso, utilizaram de estratégias tanto para manter aspectos culturais das narrativas das pessoas surdas na oralidade, quanto para tornar o produto final algo que a criança ouvinte também possa identificar para si.

Neste projeto, nós enquanto TILS, temos o papel de retratar a expressão das pessoas surdas da forma mais adequada por meio

das nossas vozes, respeitando as singularidades de cada contador de histórias que enviou ao projeto suas produções em Libras de histórias, fábulas, piadas entre outros gêneros textuais, com o objetivo de levar entretenimento às crianças surdas. Nosso objetivo com o projeto não se limitou apenas a esse fator, mas também nossa intenção foi mostrar à sociedade ouvinte que essa comunidade vem lutando pelos seus direitos e vem ganhando seu espaço nas diversas esferas sociais como na educação, na saúde, no lazer entre outros espaços. É preciso respeitar essa comunidade e como iniciamos nosso texto salientando que o “clamor das comunidades surdas não é em vão” (LOSS, 2016, P. 23), o projeto #CasaLibras reafirma esse compromisso por meio de suas produções. Desta forma, concluímos o texto, mas não o projeto, que continua junto à comunidade surda, permitindo que sua língua, de modalidade visuoespacial continue em circulação e, nós TILS, nos mantemos nele com a responsabilidade de ofertar a acessibilidade da tradução da Libras para o Português oral para a comunidade ouvinte.

## Referências

ALBRES, N. A. Mesclagem de voz e tipos de discursos no processo de interpretação da língua de sinais para o português oral. **Cadernos de Tradução**. Edição v. 2 n. 26 (2010). p. 291 - 306. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2010v2n26p291>>. Acesso em 23 out. 2021.

BONFIM, T.C. **Das políticas educacionais inclusivas bilíngues para surdos às políticas bilíngues de/com surdos: um estudo de caso**. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEEs). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2020.

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

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm). Acesso em 20 out. 2021

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] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 25 de abril. 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm). Acesso em: 15 out.2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm). Acesso em: 16 de maio. de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm). Acesso em 10 mai. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.527 de 18 de novembro de 2011.** Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm). Acesso em 19 de maio de 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015.** Brasileira de Inclusão: Estatuto da Pessoa com Deficiência: Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 19 de set. de 2019.

BRASIL. **Portaria nº 544, DE 16 de junho de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19, e revoga as Portarias

MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Disponível em <http://www.crub.org.br/blog/publicado-no-dou-a-portaria-mec-544-que-estende-as-aulas-remotas-ate-31122020/>. Acesso em: 20 jul. 2021.

CAMPELLO, A.R.S. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. 245p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2016. Disponível em <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91182>>. Acesso em 22 out. 2021

CONCEIÇÃO B. S.; MARTINS, V. R. O. Discursos de pais de crianças surdas: Educação Infantil e a presença da Libras. **Educação** | Santa Maria | v. 44 |2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em 20 jul. 2021.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Disponível em:<<https://www.libras.com.br/feneis>>. Acesso em: 02 nov. 2020.

LACERDA, C.B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem os alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedex**, campinas, v.26, p.163-184, 2006.

LACERDA, C.B. F. de. **Intérprete de Libras**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

LACERDA, C.B. F. de. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [36]: 133-153, maio/agosto 2010.

LACERDA, C.B. F. de.; FELIPPO, A. D.; CONDE, D. C.; RODRIGUES, F. S. C.; SANTOS, L. F.; GIL, M. S. C. A.; ELIAS, N. C.; ROCHA, R. C. Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais (Libras) / Língua Portuguesa. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2016. Disponível em <[http://www.tilsp.ufscar.br/assets/anexos/ppc\\_tilsp\\_ufscar.pdf](http://www.tilsp.ufscar.br/assets/anexos/ppc_tilsp_ufscar.pdf)>. Acesso em 23 jul. 2021.

LACERDA, C.B. F. de.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. (orgs.) **Escola e diferença**: caminhos para educação bilíngue de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

LOSS, A. L. **Avaliação de fluência em Língua de Sinais Brasileira:** definindo critérios sob uma perspectiva surda. 2016. 138p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/180406>. Acesso em 15 out.2021.

MARTINS, V. R.O. **Educação de surdos no paradoxo da inclusão com intérprete de língua de sinais:** relações de poder e (re)criações do sujeito. Dissertação de mestrado defendida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP, Campinas/SP, 2008.

MARTINS, V. R.O. **Posição-mestre:** desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional. Tese de doutorado defendida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP, Campinas/SP, 2013.

MARTINS, V. R.O.; NASCIMENTO, V. (2015). Da formação comunitária à formação universitária (e vice-versa): novo perfil dos tradutores e intérpretes de língua de sinais no contexto brasileiro. **Cadernos de Tradução**. v.35, n.2, pp. 78-112.

MARTINS, V. R.O.; NICHOLS, G.; TORRES, R.C.; BONFIM, T.C.; FORNARI, R. V.; IRIARTE, A.C.S; LEITE, E.L; MAXIMO E MELO. L; SANTOS, T.T.P; MOREIRA, J.L.P. **“Atenção bilíngue virtual para crianças surdas em meio à pandemia do “Coronavírus” - COVID-19.** Artigo apresentado no Congresso Internacional de Educação e Tecnologias – Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância – CIET: EnPED: 2020. Eixo 2- Conteúdos Educacionais: da produção à exibição. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1328>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

MARTINS, V. R.O. Sobrevida da infância surda numa sociedade centrada na língua oral: o caso covid-19 e a viralização da libras. **Childhood E philosophy**. Rio de Janeiro, v.17, maio 2021, pp.01-26. Disponível em:<<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/56076/3803>> Acesso em: 21 jul. 2021.

NOGUEIRA, T.C. **Intérpretes de Libras-Português no contexto de conferência:** uma descrição do trabalho em equipe e as formas de apoio na cabine. Dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina (PGET/UFSC). Santa Catarina, 2016.

OLIVEIRA, V. R. **O Tradutor e Intérprete de Libras e a Tradução Audiovisual de Conteúdo Político Partidário**: problematizando este trabalho. Trabalho apresentado à Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para a conclusão do curso de Graduação Bacharelado em Letras Libras. Joinville, Santa Catarina, 2018.

RODRIGUES, C. H. **Da interpretação comunitária à interpretação de conferência**: desafios para formação de intérpretes de língua de sinais. In: II Congresso Brasileiro de Pesquisa em Tradução e Interpretação de Língua de Sinais Brasileira, Florianópolis: UFSC, 2010.

ROSA, André Luis Matioli. **Porco mau e os três lobinhos**. In: #CasaLibras. [Conto publicado em vídeo, 15m32s]. São Carlos: UFSCar, 2020. Disponível em: <[https://youtu.be/CHeQbWOOX\\_M](https://youtu.be/CHeQbWOOX_M)>. Acesso em: 23 out. 2021.

SÁ, Fábio de. **O cão e o osso**. In: #CasaLibras. [Conto publicado em vídeo, 3m29s]. São Carlos: UFSCar, 2020. Disponível em: <<https://youtu.be/Pxt7PDHOf3Q>>. Acesso em: 22 out.2021.

SANTOS, V. A. M. O papel da expressividade oral na interpretação simultânea da língua de sinais brasileira para a língua portuguesa. Centro Virtual de Cultura Surda, **Revista Virtual de Cultura Surda**. Ed. nº 26. ISSN: 1982-6642. 2019.

SCHUBERT, S.E.M; SILVA, D.V. A relação entre surdos e intérpretes de língua de sinais brasileira: significados e sentidos constituídos historicamente. In GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O; BERBERIAN, A. P. (Orgs). **Surdez e Educação Inclusiva**. São Paulo: Marília, 2012, p. 153- 169.

TOSTES, Raissa Siqueira. **A reunião geral dos ratos**. In: #CasaLibras. [Fábula publicada em vídeo, 8m25s]. São Carlos: UFSCar, 2020. Disponível em: <<https://youtu.be/JPw7dRd6C0Y>>. Acesso em: 22 out. 2021.

VALSECHI, G. S. Vestibular, estudo de caso: prosódia na tradução para Libras. **Rellís - Revista de Estudos de Libras e Línguas de Sinais**. v. 1, n. 1 (2020), p. 1-27.  
<https://periodicosonline.uems.br/index.php/estudosdelibras/article/view/3855>. Acesso em 20 jul 2021.

VENUTI, L. **The translator's invisibility**: a history of translation. London/New York: Routledge, 1995.





# **Relatos de experiência de membros da equipe do #CasaLibras**



PARTE 4



# Edição audiovisual como elemento articulador da produção de sentido em Libras: #CasaLibras em ação

**Rodrigo Vecchio Fornari**

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Esse texto trata-se de um relato de experiência que pude vivenciar referente ao processo de produção de um dos materiais do projeto #CasaLibras. A escolha principal deste relato se deu pela originalidade da produção, no que se refere à atuação de um tradutor surdo em uma produção musical. Além desse destaque, a seleção também se refere à qualidade do trabalho em equipe, afinado, com conhecimentos culturais e linguísticos compartilhados entre os envolvidos, para alcançar um bom resultado ao término do processo. Assim, “Canção Infantil – versão em Libras”<sup>1</sup> foi nossa primeira experiência na produção de um videoclipe musical.

Como ponto inicial, a profa. Vanessa Martins, coordenadora do projeto #CasaLibras, vinculado à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), entrou em contato com Diego Cavaleiro Andante, produtor do autor e cantor da música, Cesar MC. Neste momento, foi apresentada a proposta do projeto mencionado, como sendo parte de uma ação responsável de uma equipe que atua na produção de materiais literários infantis em Libras como forma de entretenimento a crianças surdas, iniciado na pandemia da Covid-19. No contato, a coordenadora mencionou o interesse da equipe em produzir uma versão em Libras da música “Canção Infantil” e pediu autorização para a realização do vídeo. O nosso

---

<sup>1</sup> Para visualizar o videoclipe na íntegra segue o link do vídeo em nosso canal do YouTube: [https://www.youtube.com/watch?v=H\\_6R4NAk8b4](https://www.youtube.com/watch?v=H_6R4NAk8b4)

interesse nesta produção veio pela alta qualidade do conteúdo musical, a relevância do debate que a canção traz em torno da infância, da pobreza, das desigualdades e da nossa ação responsiva frente ao mundo em que vivemos. Com o convite feito, o produtor respondeu afirmativamente para a nossa criação em Libras da música, com a condição de assistir o produto finalizado para aprová-lo antes de seu lançamento. Com a resposta positiva, a prof<sup>a</sup> Vanessa Martins e o prof. Guilherme Nichols, ambos responsáveis pelo projeto #CasaLibras, convidaram a intérprete de Libras, Joyce Souza, que é técnica administrativa da UFSCar e que tem atuado em muitas ações do projeto para colaborar no processo tradutório e na versão da música na língua de sinais. Os três reuniram-se para o estudo e para a produção em Libras. Após a reunião, gravaram o conteúdo musical: um rap de sete minutos de duração.

Este relato, porém, não trata do processo tradutório, das escolhas terminológicas ou dos sinais usados, mas do processo de edição que ocorreu após as gravações e que foi realizada sob minha autoria. Pretendo apresentar a composição criativa da edição entendendo-a como elemento fundamental para a produção do sentido da versão em Libras, bem como para a articulação imagética entre a língua de sinais, as imagens e o movimento artístico da obra. Defendo neste relato que a edição não pode ser feita por alguém que não está imerso nas práticas culturais da comunidade surda e que não tem um conhecimento linguístico da língua de sinais pois, componentes da edição como o ponto de corte, transições, supressão e/ou inserção de imagens e elementos gráficos, controle da posição e enquadramento do intérprete, destaques gramaticais como expressões não manuais e produção verbal na Libras são chave de leitura e plano produtivo para a composição da edição. Portanto, o relato objetiva tratar de mais um campo formativo importante para o campo dos estudos surdos: a formação audiovisual e a parceria entre tradutores e intérpretes de Libras com estes profissionais. Tal perspectiva parece importante pela defesa dos estudos surdos na pauta da visualidade e da imagem como

componente fundamental da Libras e da subjetividade da pessoa surda (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013). Para Fernandes (2006, p. 33):

É sabido que é prioritariamente pela experiência visual que os surdos constroem conhecimento. Esse canal sensorial é a porta de entrada para o processamento cognitivo e deve ser explorado em todas as suas possibilidades, a fim de que elementos da realidade possam ser representados por símbolos visuais. Sendo assim, as atividades de leitura em segunda língua para aprendizes surdos, principalmente na fase inicial, devem ser contextualizadas em referências visuais que lhes permitam uma compreensão prévia do tema implicado, de modo que esse conhecimento seja mobilizado no processo de leitura propriamente dita. A leitura de imagens conduzirá o processo de reflexão e de interferências sobre a leitura da palavra.

Portanto, parto da perspectiva que sendo a visualidade um campo importante à pessoa surda, a edição, ou seja, a área da imagem e som, a formação neste campo pode ser aliada fundamental para as produções imagéticas em Libras e podem por elas favorecer a construção de conhecimento dos materiais pedagógicos. Para dar início ao relato do processo produtivo, retomo ao produto bruto recebido após o processo de tradução ou versão em Libras da música. Com o estudo tradutório entre Vanessa, Joyce e Guilherme, a intérprete Joyce fez uma versão em Libras que foi gravada e usada para o tradutor surdo, prof. Guilherme ter como guia para fazer a sua versão da música. Além da produção gravada que Guilherme usou por meio de um computador que foi alocado em sua frente, para a filmagem, as duas (Vanessa e Joyce) ficaram atrás da câmera na função de apoio tradutório. Joyce fez o apoio na condução do ritmo e tempo de movimento corporal para indicar ao Guilherme a intensidade, suavidade e velocidade do movimento corporal, trazendo aproximações à canção e Vanessa fez apoio em perdas pontuais que podiam ocorrer no processo tradutório. O destaque para a atuação parceira neste processo, embora de extrema relevância,

não será destacado por mim pelas minhas limitações dos percursos desta etapa, uma vez que recebi a versão finalizada deste processo. Guilherme foi gravado em fundo verde para que fosse possível a inserção de imagens atrás dele, com o processo chamado Chroma Key<sup>1</sup>. Anderson Marques, desenhista e intérprete de Libras da UFSCar, foi convidado, então, para criar as ilustrações que iriam compor o fundo do videoclipe. Esse processo só ocorreu após ele receber a versão em Libras e se inspirar nela para seu processo artístico. Nas ilustrações é possível ver que as imagens trazem componentes das escolhas enunciativas e criativas da versão em Libras que produzem um cenário discursivo diferente ao da produção original. Um cenário que se refere ao imaginário do tradutor surdo em parceria às colegas que compuseram esta versão de forma colaborativa.

Foi nesse momento, quando as gravações já estavam prontas e as ilustrações estavam sendo feitas, que a prof<sup>a</sup>. Vanessa Martins me convidou para editar o vídeo. Eu não conhecia a música, mas aceitei o desafio assim que a ouvi e vi o videoclipe original. A música e a letra são muito emocionantes, impactantes. Era clara para mim a oportunidade de participar da produção de um videoclipe com potencial para tornar-se muito interessante, significativo e relevante para as áreas da Libras e da tradução audiovisual.

Aqui cabe um pequeno parêntesis para explicar meu cargo na UFSCar. Sou formado em Imagem e Som pela UFSCar e trabalho com produção audiovisual e, especificamente, com edição de vídeos há mais de vinte anos. Além disso, há quatro anos sou técnico de laboratório audiovisual para o curso Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua de Sinais/ Português (TILSP) e sou responsável por atender as demandas de produção de vídeos para os professores e alunos do curso. Assim, desde que comecei neste cargo,

---

<sup>1</sup> O efeito chroma key consiste em retirar digitalmente a cor verde ou azul de um vídeo. Dessa forma, podem ser inseridas imagens e/ou vídeos “atrás” da pessoa gravada. Como resultado, obtém-se a pessoa em movimento “recortada” na frente de imagens, vídeos ou elementos que são inseridos depois da gravação, durante a edição.

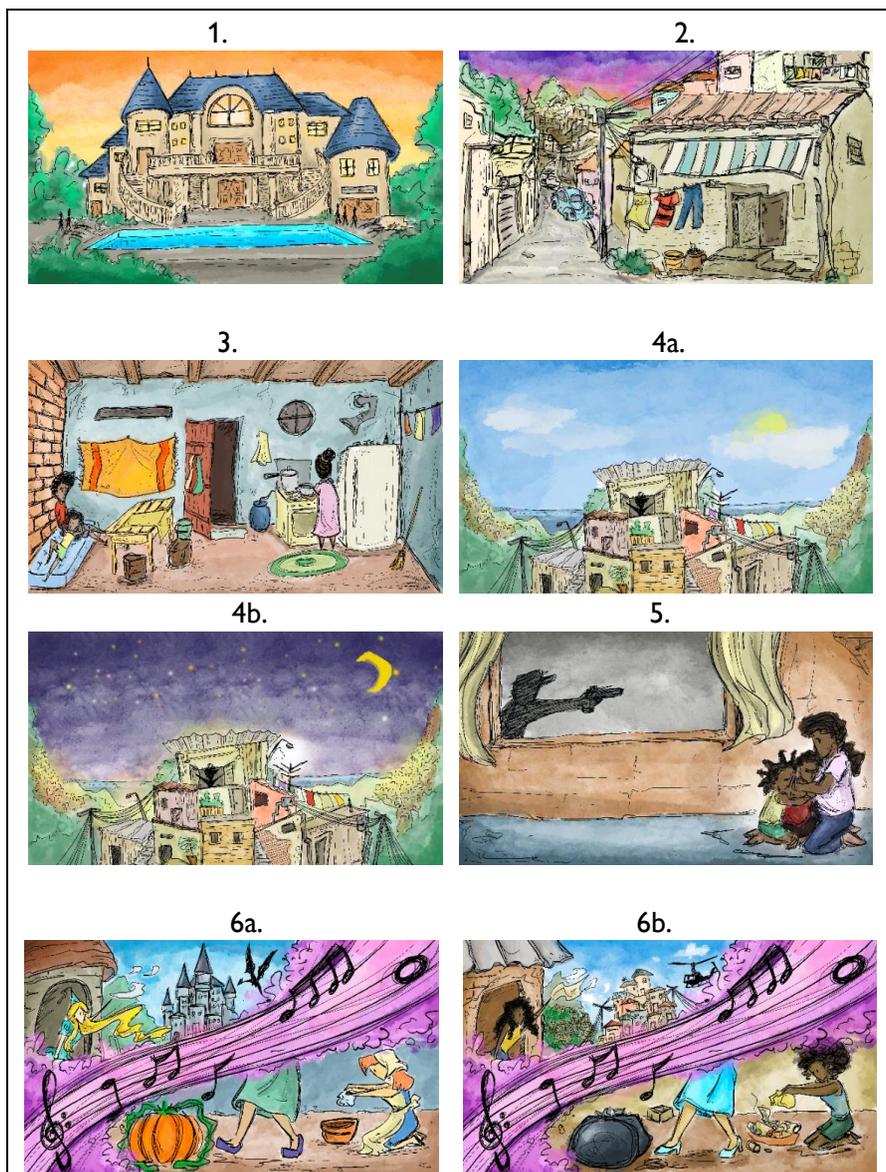
vi a necessidade de estudar Libras para acompanhar e entender minimamente o que eu estava editando. Este aprendizado da língua, ainda que básico, me dá a segurança de cortar<sup>2</sup> as imagens e sincronizar áudios e/ou legendas sem a necessidade de ter um intérprete ao meu lado. Com esse adendo fecho o parêntesis e sigo na narrativa sobre o processo criativo de nossa versão da canção.

Alguns dias depois, o Anderson entregou os desenhos. Vale lembrar que tudo foi feito remotamente, pois estávamos em abril de 2021, em plena pandemia. Eram seis desenhos criados digitalmente com um “estilo aquarela” que remete muito bem ao universo infantil: 1. A “casa não muito engraçada”, a casa dos ricos. 2. A casa “canto da quebrada” por fora. 3. Essa mesma casa por dentro onde vemos, do lado direito, uma mulher de costas cozinhando (água no feijão) e, do lado esquerdo, dois meninos descansando em um “velho colchão”. 4. Uma imagem mais aberta de um morro de favela, onde vemos uma mulher com os braços abertos, como se tivesse acabado de abrir a janela (era tão perto do céu). Esta imagem número 4 tem as versões dia (4a) e noite (4b). 5. O homem do lado de fora da janela com a arma e a mulher com as crianças encolhidas, dentro da casa. 6. Um pentagrama com notas musicais divide a tela e há várias situações de histórias infantis. Em outra versão desta imagem (6b), as situações de histórias infantis são transformadas em situações reais da nossa sociedade. Como estes desenhos foram criados no tamanho 4K e o vídeo final foi editado em fullHD, foi possível “fechar” (aproximar a imagem) em detalhes do desenho sem perder a qualidade.

---

<sup>2</sup> No processo de edição de vídeos, o “corte” é o ponto de troca de uma imagem por outra. Esse corte pode ser um “corte seco”, quando uma imagem é totalmente substituída por outra imagem no frame seguinte (como em 3:17, Guilherme corta para homem armado), ou pode haver uma transição entre as imagens, que pode durar frames ou segundos. A transição mais comum é a “fusão”, que ocorre quando a primeira imagem vai sumindo, se dissolvendo gradativamente, e ao mesmo tempo, a imagem seguinte vai aparecendo, surgindo. Essa transição aparece em vários momentos no videoclipe, como por exemplo em 01:35, quando a imagem do sol entra em fusão.

Quadro 1. Recortes de cenas produzidas pelo ilustrador a partir da versão em Libras



Fonte: Elaborado pelo autor. Ilustrações de Anderson Marques.

Veja que elementos imagéticos da cena foram feitos com base na descrição da letra em Língua Portuguesa, mas como a Libras é uma língua de modalidade espaço-gesto-visual, ao transpor o discurso nessa língua, pela modalidade, algumas descrições imagéticas são mais detalhadas e levam em consideração representações individuais do sentido atribuído pelo tradutor, da letra. Esse evento é significativo porque tais escolhas aparecem na ilustração de Anderson, já que sua produção usou de base a produção em Libras da música.

Assim, podemos destacar alguns momentos em que as ilustrações foram feitas baseadas prioritariamente na sinalização e não apenas na letra da música: Quando a letra diz “era tão perto do céu”, Guilherme sinaliza um carro subindo um caminho com muitas curvas, como uma rua de um morro de favela, assim ficou subentendido que a casa no alto da favela estava mais perto do céu. Em outro momento temos o verso “A Rapunzel é linda sim, com os dreads no terraço”. Guilherme faz sinais de “cabelo cacheado” e, por esse motivo, o Anderson desenhou a mulher na janela da favela com o cabelo cacheado. Acompanhe estes dois momentos no quadro a seguir.

Quadro 2. Recortes dos discursos fontes da ilustração



Fonte: Recortes feitos pelo autor a partir do vídeo finalizado que pode ser acessado no link: [https://www.youtube.com/watch?v=H\\_6R4NAk8b4](https://www.youtube.com/watch?v=H_6R4NAk8b4)

Para falar da edição e das escolhas que fiz baseado pela visualidade e modalidade da língua de sinais e das práticas culturais que esta língua emprega ao discurso, selecionei alguns trechos e

recursos para relatar: 1) a importância da descrição imagética na produção ilustrativa da música; 2) a atenção aos espaços de enunciação em Libras, as demarcações dos referentes para o posicionamento do tradutor na inserção das ilustrações pareadas ao discurso; 3) Efeitos de edição como elementos articuladores na produção de sentido em Libras.

Sobre a importância da composição imagética na narrativa em Libras, Campello (2007) reforça ser importante para a produção de uma pedagogia visual surda e por isso aproximamos a edição audiovisual nas produções infantis como enlace para o uso e potencializar o ensino visual de crianças surdas.

[...] exploração de várias nuances, ricas e inexploradas, da imagem, signo, significado e semiótica visual na prática educacional cotidiana, procurando oferecer subsídios para melhorar e ampliar o leque dos “olhares” aos sujeitos surdos e sua capacidade de captar e compreender o “saber” e a “abstração” do pensamento imagético dos surdos (p. 130).

Para avançar nessa direção trago escolhas de direcionamento e estratégias que facilitam a lógica visual e que podem ser pensadas como estratégias facilitadoras para a composição do sentido da música e a apreensão do discurso musical em Libras.

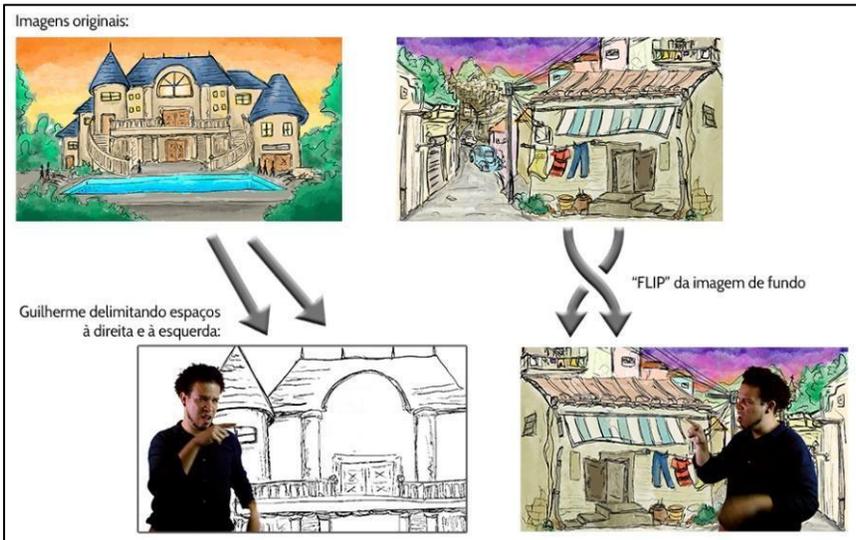
As línguas de sinais utilizam espaços para contar uma narrativa. O narrador (o intérprete) demarca espaços ao lado ou na frente dele para definir diferentes pessoas, lugares ou objetos que fazem parte da narrativa. Assim, o Guilherme aponta para a direita (0:37) quando começa a falar sobre a casa da imagem número um. Então, eu o posicionei no canto esquerdo do vídeo para mostrar a casa do lado direito. Logo depois, quando a música fala da outra casa, o Guilherme aponta para a esquerda. O problema foi que a casa da imagem 2 estava do lado direito. A solução foi “flipar”<sup>3</sup> a imagem,

---

<sup>3</sup> Algumas palavras entre aspas neste texto são expressões comumente utilizadas por profissionais do audiovisual. Pode causar certo estranhamento para quem não é da área, mas logo depois são explicadas e pode-se entender seu significado dentro do contexto.

ou seja, espelhar a imagem invertendo seus lados direito e esquerdo. Outra solução possível seria espelhar a imagem do Guilherme, mas se isso fosse feito, ele ficaria sinalizando somente nesse trecho com a mão esquerda, como se ele fosse canhoto.

Quadro 3. Espelhamento (flip) de imagem



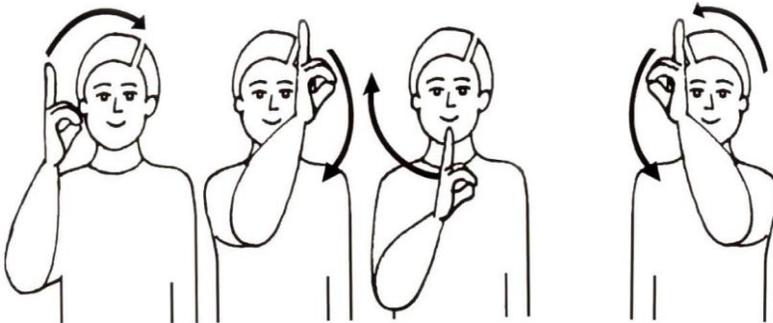
Fonte: Elaborado pelo autor.

Isso é algo muito interessante, do ponto de vista visual. Quando um eixo vertical ao centro divide o nosso corpo, obtemos dois lados simétricos. Os sinais e os movimentos da Libras são simétricos também, quando comparamos alguém que sinaliza prioritariamente com a mão direita e quem sinaliza com a mão esquerda.

Por exemplo, o sinal de “domingo” é sinalizado com a configuração da mão em “d” e movimento de um círculo na frente do rosto iniciando no meio da testa descendo para a boca e voltando para a testa. Mas esse movimento é feito em qual direção? Depende. Se for feito com a mão direita, é para a esquerda, no sentido anti-horário. E se for feito com a mão esquerda, o movimento se inicia para a direita, no sentido horário. Na verdade,

nos dois casos, o movimento é “para frente”. A “barriga” da letra “d”, formada pelo polegar e dedo médio, avança para frente. Definindo o movimento dessa forma (para frente ou para trás) não há confusão entre esquerda e direita, e destros e canhotos sinalizam da mesma forma, só que de modo simétrico e espelhado.

Figura 1. Representação de sinal no dicionário Deit-Libras  
“domingo” sinalizado com a mão direita ...e com a mão esquerda:



Fonte: Adaptado de CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte; MAURICIO, Aline Cristina. Novo Deit-Libras – Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira

A imagem número 3 representa dois trechos da música. De 1:21 até 1:35 e de 1:55 até 2:15. Para não ficar tanto tempo usando a mesma imagem, decidi por não mostrá-la por inteiro. No primeiro trecho, aparece apenas a metade da direita da imagem, com a mulher no fogão. A imagem também foi espelhada, pois o Guilherme continua à direita da tela, apontando para a esquerda (já que ele continua narrando o mesmo assunto: a casa da quebrada). No segundo trecho, quando a letra fala sobre o colchão, os meninos estão do lado esquerdo e não foi necessário alterar a imagem. Entre 1:35 e 1:55 aparece a imagem 4a, no trecho da música que fala “mas era tão perto do Céu”. Esse intervalo separando as duas metades da imagem 3 foi ideal, pois sem ele ficaria mais perceptível o artifício de ter dividido uma imagem em

duas, sendo uma delas espelhada. Provavelmente causaria um estranhamento ao espectador ver essas duas imagens em sequência. Mostrar a imagem 3 por inteiro traria outro impacto para o clipe, mas do jeito que ocorreu a edição isso não foi possível. Ainda assim, acredito que o resultado foi satisfatório.

Figura 2. Escolhas da edição – diferentes enquadramentos para uma mesma imagem



Fonte: Elaborado pelo autor.

Dessa forma, resolvendo alguns problemas, a edição foi avançando. Eu sabia que tinha poucas imagens de fundo, então reaproveitava alguma quando possível. Usei a imagem 2 novamente entre 2:15 e 2:25 e a imagem 4b - que estava reservada apenas para o final - foi utilizada entre 2:25 e 2:34. Logo depois entram as imagens 6a e 6b que ilustram o trecho sobre histórias infantis versus realidade.

Figura 3. Representação de fantasia versus realidade

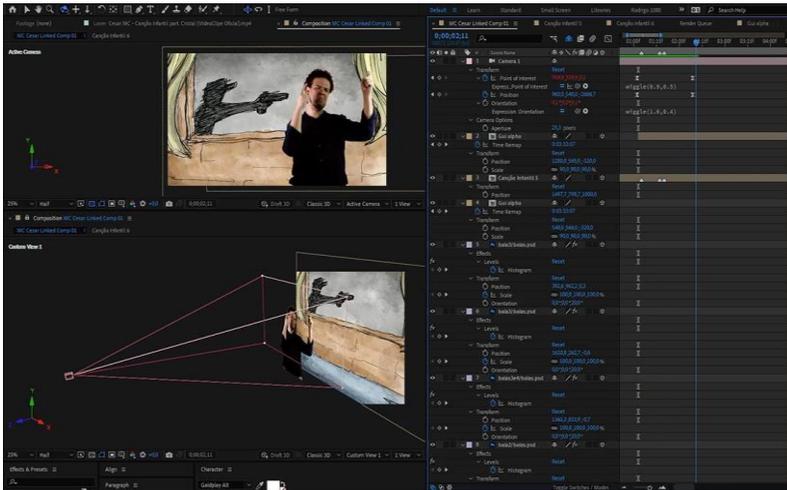


Fonte: Elaborado pelo autor

Na sequência, a música chega no clímax, com os sons de tiros de revólver e a letra mais marcante, cantada em versos ainda mais rápidos pelo MC. A imagem de fundo número 5 foi inserida entre 3:17 e 3:36. Os movimentos do homem armado e da mãe com as

crianças foi produzido com o software de composição e animação Adobe After Effects<sup>4</sup>. Repare que, durante esse trecho, a imagem “balança” como se a cena toda estivesse sendo gravada por alguém com a câmera na mão, sem usar um tripé. Esse efeito ajuda também a manter um clima de tensão.

Figura 4. Interface do software After Effects – Composição e animação



Fonte elaborado pelo autor.

Quando a música fala sobre os “cinco meninos”, percebi que não tinha mais imagens de fundo para continuar e a música ainda estava na metade. Pensei em criar algumas animações com a letra da música: as palavras seriam animadas atrás do Guilherme de um lado para outro, ou aumentando e diminuindo de tamanho, com fontes tipográficas diferentes, tudo sincronizado com a música e a sinalização dele. Esse estilo de edição, com a letra da música incluída no videoclipe, fez muito sucesso em meados de 2017 e era conhecida como “lyric video”.

Conversei com a prof<sup>a</sup>. Vanessa para contar da dificuldade e apresentar minha sugestão, mas a primeira reação dela foi de

<sup>4</sup> Algumas imagens de making of da gravação e edição do clipe estão no Instagram do #CasaLibras: <https://www.instagram.com/stories/highlights/17928197710578648/>

incerteza sobre tal recurso. Ela expressou isso ao dizer: “Não sei... acho que vai perder a visualidade”. Nesse mesmo momento eu entendi que essa edição, com a letra traduzindo ao mesmo tempo a sinalização, não era uma boa opção. O que tem que aparecer - ficar em destaque – é a Libras, não a edição, os efeitos especiais, a animação. E o videoclipe deve ser visual. As imagens podem ajudar o espectador a entender o contexto, o clima da narrativa, mas não “entregar em uma bandeja” a tradução da Libras para o português. Esse não deveria ser o objetivo ou intenção da edição.

Então assisti novamente o trecho que faltava editar. O Guilherme sinalizando sob o fundo preto combinava bem com o clima tenso da música. As primeiras imagens com tonalidades mais suaves acompanhavam o ritmo ainda sereno da música. À medida que a letra e a música se tornam mais densas, o fundo vai gradativamente obscurecendo. Assim, percebi que não precisava de mais nada na verdade. Apenas fui trocando o Guilherme de posição a cada estrofe. Ora à esquerda, ora à direita e também alterava a escala, deixando-o mais próximo ou distante, com o cuidado de não cortar a sinalização no limite inferior da tela.

Figura 5. Transição das imagens acompanhando a transição das vozes na música



Fonte elaborada pelo autor.

Esses cortes deixaram o clipe mais dinâmico e, ao mesmo tempo, foram úteis para sincronizar a sinalização com a letra da música, como por exemplo em 4:13, quando a cantora Cristal ainda está terminando a frase “é tão difícil de explicar”, o Cesar MC entra ao mesmo tempo cantando “Ciranda cirandinha...”. Para acompanhar esta fusão entre vozes fiz uma fusão de imagens: Enquanto o Guilherme está à direita do vídeo terminando o sinal “explicar” (apenas a descida das mãos está em câmera lenta, acompanhando o tempo do final da frase), ele começa a sumir e, simultaneamente, ele vai aparecendo do lado esquerdo sinalizando o início do verso seguinte: “Ciranda...”. Essa sincronia entre voz e imagem – entre português e Libras – só foi possível mediante a edição audiovisual.

Finalizei a edição e compartilhei o vídeo pronto com a Vanessa. Ela aprovou, elogiando muito o resultado. Enviamos o link para o produtor Diego, que também enalteceu o trabalho. Nas palavras dele: “Incrível. Eu adorei! Achei de uma riqueza muito profunda. Captei cada detalhe assim, que eu achei genial. Achei extremamente sutil e, ao mesmo tempo, contundente. Vocês estão de parabéns por esse trabalho. Muito impactante, muito lindo e necessário mesmo.”

Já havíamos conversado com o Diego sobre a possibilidade de o Cesar MC aparecer no videoclipe cantando ao lado do Guilherme em alguns momentos, nos trechos com fundo preto. Mas devido à sua agenda muito apertada por causa da proximidade do lançamento do seu novo álbum, isso não foi possível. No entanto, fomos autorizados a inserir imagens do clipe original do rapper. Isso foi feito como podemos ver nas imagens a seguir:

Figura 6. Inserção de imagens de Cesar MC



Fonte elaborada pelo autor.

A estreia do videoclipe foi em 23 de junho de 2021, durante a abertura do primeiro encontro de pesquisas do Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos, Subjetividades e Diferenças (GPESDi)<sup>5</sup>. Durante a exibição na transmissão do evento recebemos muitos elogios, ao vivo, inclusive de pesquisadores de grande relevância nacional e internacional no contexto dos Estudos Surdos e da Libras:

Figura 7. Comentários durante a estreia do vídeo



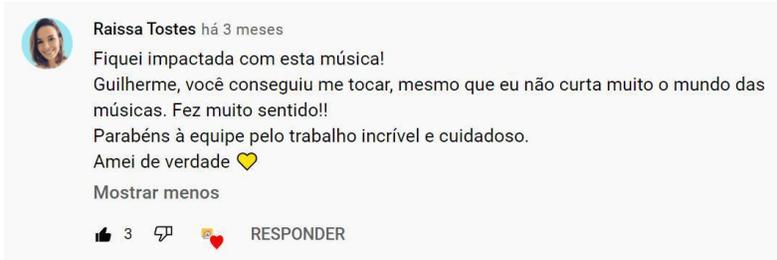
Fonte: recorte dos comentários no vídeo “Abertura e Mesa 1: Pressupostos filosóficos em estudos com/sobre a diferença” link: [youtube.com/watch?v=83EqwVAGVPc](https://www.youtube.com/watch?v=83EqwVAGVPc)

Fiquei muito satisfeito com todos os comentários e elogios, mas destaco aqui o comentário da Raissa Tostes, que é surda e foi professora no curso TILSP da UFSCar entre 2019 e 2020:

---

<sup>5</sup> Veja neste link mais informações sobre o evento: <https://gpsedi2021.faiufscar.com/#/>

Figura 8. Comentário do vídeo no canal #CasaLibras



Fonte: Comentário no vídeo do Youtube. Link:  
[youtube.com/watch?v=H\\_6R4NAk8b4](https://youtube.com/watch?v=H_6R4NAk8b4)

Perceber que conseguimos transmitir sensações plurais pela mensagem produzida (imagética atrelada ao discurso verbal imagético da Libras) e que a emoção pode ser compartilhada pela versão em Libras desta música para as pessoas surdas, como no comentário de Raissa, foi o que me deu o sentimento de êxito no trabalho como editor e articulador entre estes mundos: as relações culturais de pessoas surdas e ouvintes, dadas as especificidades e distinções entre as línguas usadas e os públicos envolvidos para a versão da ‘Canção infantil’. Ao ler esse comentário tive a certeza de que todo nosso trabalho nesse projeto tem valido a pena.

Acredito que a minha formação no curso de bacharelado em Imagem e Som aliada à experiência de atuar no audiovisual no curso de bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras e Língua Portuguesa, contribuiu para a produção desta obra. Posso afirmar que as escolhas imagéticas fundamentam a interpretação em Libras e vice-versa. A união das áreas de conhecimento do audiovisual, da Libras e da tradução intermodal oferecem um vasto campo de pesquisas e de trabalho onde ainda há muito a desbravar.

## Referências

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia visual: sinal na educação dos surdos. In: QUADROS, R. M. de.; PELIN, G. (orgs). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul. p. 100-131, 2007.

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

LACERDA, C.B.F.de; SANTOS, L.F.dos; CAETANO, J.F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA.C.B.F.de; SANTOS, L.F. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2013.



# História do audiovisual e recorte de sua evolução na produção de entretenimento social ao público surdo

**Thayna Thaysa Proença Santos**  
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Então se você chegou até aqui na leitura de nosso livro, espero que tenha sido legal esse seu percurso! Espero também que tenha conhecido um pouco do funcionamento de nossa ‘casinha’, um projeto elaborado por muitas mãos e com muita dedicação, tanto em relação aos conteúdos apresentados quanto à gestão das atividades. E por fim, espero que tenha percebido um pouco de cada processo para a produção dos materiais por nós desenvolvidos ao longo desses dois anos de projeto. Nessa parte do texto farei um relato sobre a minha função dentro da equipe do #CasaLibras. Contarei como acontece a edição sonora, que internamente nomeamos por ‘edição 2’ e consiste na sincronização da tradução da Língua Portuguesa contada de forma lúdica e a inserção de trilha sonora para que seja uma experiência positiva de narrativa em Libras para o público infantil ouvinte e para os familiares ouvintes das crianças surdas.

Para iniciar este relato trago uma síntese histórica sobre a evolução midiática e tecnológica na área da imagem e som. Antes disso ainda quero me apresentar, sou formada em imagem e som e atualmente curso a graduação de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Essas duas formações estão bem articuladas na atividade que exerço no projeto #CasaLibras, na ‘edição 2’. Logo retomo isso, por hora voltemos ao resumo histórico que quero compartilhar.

Há um tempo, em meados do século XX, entre os anos 40 e 50, começou um período que hoje conhecemos como a **Era do Rádio** aqui no Brasil, diferentemente de países como o Estado Unidos da América, onde já estava acontecendo esse momento desde a década de 1920. Imagino que você já tenha se perguntado: “Entendi, mas qual a relação do rádio com esse projeto?”.

Mostrarei essa relação passo a passo no decorrer da minha descrição, aguarde um momento na leitura. Retomando, a ‘*Era do Rádio*’, foi um marco na história e isso não se deu de forma aleatória. Esse entusiasmo informacional era percebido ao conversar com pessoas contemporâneas daquele momento, que relatavam o prazer na sensação de ouvir o rádio, mostrando um toque todo especial da recepção informacional por esse veículo, pela audição, uma vez que sem a imagem vinculada, a criatividade imaginativa tinha que ficar mais apurada. Essa rotina informacional e essa nova tecnologia alterou as relações cotidianas: todos se concentrando em torno dos lares daqueles que possuíam o tal aparelho de rádio. Essa reunião em lares ao final do dia se dava para desfrutar de músicas, notícias, etc. Dava a sensação de que aquele momento pudesse possibilitar uma pausa na correria, como se a cidade estivesse toda parada apenas para apreciar aquele tempo coletivo, o de ouvir o rádio, que se mostrava como um grande evento diário. Se a presença de informações cotidianas, a música, a literatura, o entretenimento, se fez nesse espaço de múltiplas sensações, coletivas e individuais, de modo diferenciado, mas com essa intencionalidade vejo a potência do projeto #CasaLibras como espaço de entretenimento para surdos, ouvintes, crianças e adultos em torno de um projeto literário infantil que forma e informa. Na pandemia do novo Coronavírus tivemos nossas rotinas alteradas e os veículos de comunicação, as mídias televisivas e as redes sociais passaram a ser aliados ao entretenimento e distração da população em seus lares. Muitas *lives*, séries de podcast e um arsenal de veículos de informações invadiram os lares da população brasileira

nesta pandemia toda. Com a intenção de levar entretenimento literário e cultural às crianças surdas na pandemia da Covid-19, nasce o projeto #CasaLibras. No decorrer das produções do projeto fomos conhecendo melhor o público que conosco interagia ao que tange a recepção de nossos materiais e notamos que muitas escolas estavam usando nossas contações literárias para crianças surdas e ouvintes, então tivemos que ampliar as formas de acessibilidade.

Por isso, o projeto #CasaLibras também trazia consigo o objetivo de fazer com que a produção executada nas edições visuais e sonoras (para o público ouvinte acessar o conteúdo em Libras) trouxesse essa mesma sensação de ter o prazer de desfrutar dos sons e *mergulhar* a cada novo material e história contada.

Sabe a novela que hoje você assiste pela televisão ou por serviços de *streaming*? Então, fora dos meios escritos, os folhetins, as novelas tiveram origem no rádio através de **radionovelas**.

A primeira radionovela foi ao ar no Brasil em 5 de julho de 1941. Era uma história cubana adaptada por Gilberto Martins chamada “Em Busca da Felicidade”. Ia ao ar pela Rádio Nacional do Rio de Janeiro às segundas, quartas e sextas, às 10h30 da manhã. Durou 284 capítulos e ficou no ar até maio de 1943 (BANCOPAN, 2020, sem paginação).

Figura 1. Nos 80 anos da radionovela no Brasil, a EBC regrava cena de “Em Busca da Felicidade”



Nos 80 anos da Radionovela no Brasil, a EBC regrava cena de “Em Busca da Felicidade”

Fonte: YouTube

A radionovela foi de grande relevância para o desdobramento dos acontecimentos históricos dentro do campo audiovisual devido a sua performance inovadora de transmitir as narrativas, não dependendo de alfabetização do ouvinte ou idas aos teatros, possíveis somente à uma classe social elitista. Por isso, essa forma de entretenimento popularizou a cultura. A partir de agora, deixaremos os acontecimentos históricos de uma maneira mais visual, para facilitar a assimilação deste conteúdo. As radionovelas eram contadas com um alto nível de detalhamento, procurando imergir o público ouvinte e aguçar sua imaginação, transportando-o para dentro daquele “livro sonoro” que a cada elemento novo das cenas, a cada objeto inserido no cenário desempenhando um papel específico, se conectava e influenciava as personagens. Trago exemplo de texto/conteúdo de uma das radionovelas:

Quadro 1. Radionovela “*Em busca da Felicidade*” de 1941

*“No capítulo anterior:*

*Narrador: Carlos estaciona em uma rua tranquila - efeito de porta de carro batendo - caminha ansioso até um edifício - pés batendo na madeira para criação do som de passos - após subir um lance de escadas, abre a porta do escritório de Alice - efeito abertura de porta usando roldana - e a encontra trabalhando em sua mesa.*

*\*Uso de máquina de escrever (ambiente apenas com o som do equipamento em uso de forma contínua ao desenrolar do diálogo).*

*Carlos: Alice você insiste em não fazer caso de mim! Por que não me responde Alice?*

*Pausa*

*Carlos: Bem seja como, você quer...*

*Pausa do som da máquina de escrever e o puxar de uma folha.*

*Alice: Pronto! Você me fez errar. Foi isso que você lucrou com a sua tagarelice.”*

Fonte: A própria autora, com base no trecho da Radionovela “*Em busca da felicidade*”, de 2021.

Uma boa proposta pedagógica seria a recriação de imagens dessa história, usando sua criatividade e trazendo uma linguagem intersemiótica distinta no seguinte quadro apresentado.

Figura 2. Película de filme.



Fonte: Pixabay<sup>1</sup>

Essa prática traz formas distintas de conteúdos como fazemos no projeto #CasaLibras. No projeto recortamos dois exemplos que ilustram esse uso intersemiótico na produção de narrativas em Libras, compartilhadas com as crianças surdas. Essa produção intersemiótica se dá na interação entre texto verbal e imagético. Veja que ao mesmo tempo temos a produção imagética de textos visuais em desenho que animam e potencializam a representação discursiva em Libras. Essa interação ganhou forma na junção da narrativa em Libras, feita pelo Guilherme e pelo João e a ilustração feita por outros dois profissionais: o Anderson e a Juliana, respectivamente, nas amostras recortadas a seguir.

É na edição que essa intertextualidade ganha vida e força. Portanto, o trabalho audiovisual é favorável para esse aspecto.

---

<sup>1</sup> <https://pixabay.com/pt/vectors/quadro-preto-branco-filme-1662287/>

Figura 3. Retirada do vídeo Canção Infantil em Libras.



Fonte: Canção Infantil - Cesar MC - versão em Libras - YouTube<sup>2</sup>

Figura 4. Retirada da história “Os três porquinhos contada em Libras”



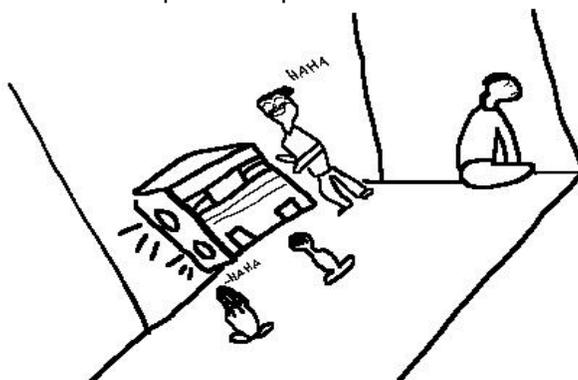
Fonte: Os Três Porquinhos - YouTube<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=H\\_6R4NAk8b4](https://www.youtube.com/watch?v=H_6R4NAk8b4)

<sup>3</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=NMWrn61ZCFw>

Continuando os momentos das radionovelas, o entendimento e percepção era para ser “um bom tempo para o exercício da imaginação”, mas não exatamente para todos, pois a comunidade surda ainda não tinha seus direitos garantidos naquele momento, motivo de muita luta ainda nos dias atuais. Como já exposto nos capítulos anteriores e retomando-os de forma sucinta, os surdos não eram considerados como seres sociáveis e pensantes, mas apenas como *deficientes* e, portanto, sem acessibilidade a conteúdos adaptados em uma língua que lhe fosse acessível, principalmente aos recursos sonoros (utilizados naquela mídia) sendo excluídos e sofrendo preconceito coletivo e falta de informação compartilhada para essa comunidade.

Figura 5. Exclusão familiar de espaço e entretenimento interativo, coletivo e produzido pela sonoridade.



Fonte: Autoria própria

Com o passar dos anos houveram melhorias das tecnologias daquele momento, surgindo nesse processo um novo instrumento de informação e entretenimento, permeando e influenciando de maneira avassaladora as futuras gerações: a TV.

No processo ocorreu um movimento migratório dos ouvintes de rádio para a televisão, segundo o site ABERT (Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão). Ainda na atualidade temos um grande volume de informações e dados que circulam

através das rádios, servindo ainda como uma opção ao público em geral que dispõe de acesso ao mesmo conteúdo por diversos outros meios ou plataformas. Esse fato pode ser observado na variedade de fontes recebidas pelas pessoas ouvintes. Elas, diferente das pessoas surdas, têm acesso às informações por várias plataformas. Essa realidade apresentada, todavia, é diferente da observada na Era do Rádio no que se refere à menor circulação de informação.

Nos primeiros anos da televisão, os desenhos e filmes produzidos não utilizavam sons de forma síncrona com a transição de cenas e imagens, onde a reprodução de sons nos diversos eventos das cenas, era realizada por orquestras - única tecnologia disponível para aquele momento e ainda em desenvolvimento. Esse recurso é muito evidente em produções do grande ator e cineasta Charlie Chaplin, um dos pioneiros do cinema, que utilizava para produção de humor as expressões faciais e gestos que expunham seus sentimentos, complementando seu estilo de vida simples e pitoresco.

Partindo do momento de criação e inserção da televisão como opção de entretenimento foram apresentadas historicamente mudanças graduais na sua evolução que ocorriam num ritmo menos acelerado, mas com diversos avanços necessários e extremamente relevantes para o desenvolvimento de novas tecnologias para a sociedade, que viriam a influenciar e desenvolver novos projetos de inclusão para a comunidade surda em diversos campos do conhecimento, possibilitando que o #CasaLibras viesse a existir e isso só foi possível graças a softwares de edição de vídeos e plataformas como o Youtube e redes sociais como meios de divulgação.

Agora fazendo um compilado dos fatos, chegamos no nosso projeto #CasaLibras, que faz o inverso para conseguir essa acessibilidade inversa, sim, inversa, pois em pleno século XXI ainda não temos em nossa sociedade a disseminação da Libras para todos. Hoje com o avanço do direito da comunidade surda até podcasts tem sido e foram gravados em Libras, por vídeo, para que chegasse a informação à comunidade surda. Se ainda tivéssemos radionovelas,

elas poderiam ser interpretadas para a Libras. Desde 2002 no Brasil, a Libras teve seu reconhecimento como meio de comunicação e expressão (BRASIL, 2002, 2005). E em 2010 a profissão do tradutor e intérprete de Libras foi reconhecida (BRASIL, 2010).

Na elaboração deste projeto, o propósito inicial era apenas o de colocar materiais didáticos e lúdicos adaptados para surdos, mas conforme o projeto foi se desenvolvendo, percebeu-se que as histórias produzidas como conteúdo poderiam auxiliar no desenvolvimento cognitivo das crianças ouvintes também, necessitando de uma escolha sonora também adaptada.

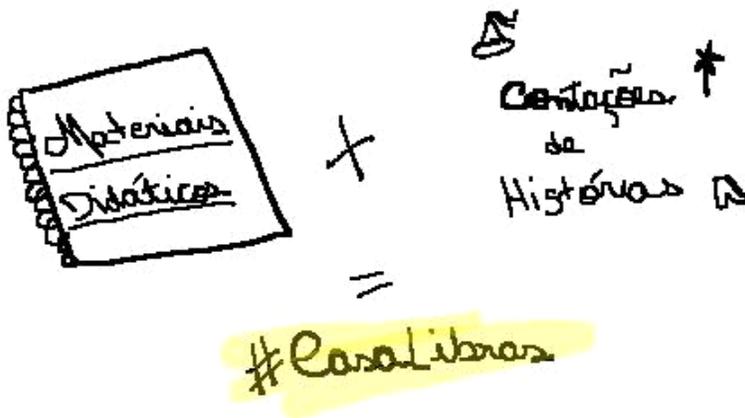
Para os materiais de conteúdos didáticos, utilizou-se como elemento principal o tradutor/intérprete para apresentação do assunto de modo restrito ou até mesmo limitado, isto é, de forma direta, apenas com a voz do intérprete, sem complementos. Mas quando o mesmo era colocado para a realização de tradução de história, uma grande modificação na narrativa era necessária, utilizando-se de “nuances” de voz e caracterizações vocais específicas para cada personagem, coerentemente com a situação da cena inserida nas edições dos vídeos ou feito pelo próprio contador da história.

Na montagem do material audiovisual, necessitou-se de repertório técnico em ambas as áreas do conhecimento, na parte produtiva contando com a percepção de “tons” de voz e encaixes de forma assertiva no vídeo e na Libras para a coesão e coerência do material que compõe a história.

Um dos pontos negativos observados no desenvolvimento do projeto foi a ausência de estrutura para edição e produção técnica dos efeitos sonoros, decorrente do modelo de trabalho remoto, não existindo a possibilidade de criação de sons e contando apenas com materiais disponíveis em bases de dados na internet, alguns poucos sendo ofertados de maneira gratuita (sem direitos autorais), fato este que afetava diretamente a sincronização e gerava uma limitação na produção de materiais mais atraentes e

completos em seus elementos audiovisuais para o público alvo de nossos produtos.

Figura 6. Ilustração dos tipos de conteúdos abordados.



Fonte: Autoria própria

Outro obstáculo observado pelos envolvidos no projeto foi em relação ao momento de pandemia (Covid-19) e estrutura física que cada membro do projeto dispunha para trabalho em *home office*, gerando uma influência negativa. Além da falta de possibilidade de criação de sons, como já citado, a ausência de locais silenciosos para captação de sons foi uma dificuldade encontrada também, se contrapondo à ideia de que haveria menos poluição sonora nas ruas e então menores ruídos nas residências, como consequência das restrições de circulação e funcionamento de estabelecimentos. Ledo engano! Mas por quê? Mesmo em sistemas de contenção de movimentos urbanos, sistemas de entregas de alimentos e mercadorias, transportes públicos ainda ocorrendo como serviços emergenciais, além dos sons gerados pelos equipamentos residenciais, desde a máquina de lavar roupas ou refeições sendo produzidas, geravam toda uma nova gama de ruídos que detratam a qualidade criativa e profissional do que se era pretendido e confeccionado.

Em relação à metodologia técnica empregada nas edições dos vídeos, pode-se dizer que o objetivo da etapa 'da edição 2' foi de estruturar e elaborar a fundamentação e profundidade da história a ser contada em Libras, avançando para a etapa de edição de som, encontrando elementos que iriam compor a narrativa para o público ouvinte, possibilitando que fosse compreensível também a essa classe, gerando o interesse e como meta secundária, o despertar de empatia e contato com essa realidade, tão distinta entre ouvintes e não-ouvintes.

Em 1929, Carl Gustav Jung nos lança no campo da psicanálise o conceito de *coincidência significativa*, que se expande também ao campo artístico, que é a maneira que se expressam os fatos passados frame a frame, numa sequência a gerar significado, criando uma narrativa coerente e distinto daquilo que é consequência do acaso ou que possui como base a causalidade, portanto tudo aquilo que acontece é uma pré-existência planejada para ser realizada.

O princípio da causalidade nos afirma que a conexão entre a causa e o efeito é uma conexão necessária. O princípio da sincronicidade nos afirma que os termos de uma coincidência significativa são ligados pela simultaneidade e pelo significado (JUNG, 2005, p. 53-54).

Jung (2005) categoriza três modelos para análise de sincronização, conforme alguns elementos: 1) a Coincidência de um estado psíquico com evento externo objetivo e simultâneo; 2) a Coincidência de um estado psíquico com evento externo correspondente, quase simultâneo, porém distante no espaço; 3) a Coincidência de um estado psíquico com evento externo distante no tempo, futuro. Mostrando que a sincronicidade é coincidência e significado.

O projeto #CasaLibras baseia-se no modelo 3, em que a produção e sincronização do som ocorrem a partir da imagem, evento esse ocorrendo posteriormente ao momento de comunicação, assimilação e cognição por parte do público ouvinte,

estabelecendo dessa maneira, uma conexão entre as histórias transmitidas de maneira visual e produção sonora.

É ainda indispensável e não menos importante a contribuição dada pelo *Foley*. Mas o que é um *Foley*?

*Foley* é o nome dado ao processo de criação e desenvolvimento de sons nas produções audiovisuais, função criada pelo diretor de cinema Jack Donovan Foley, levando então seu nome como homenagem, tornando-se uma ramificação das equipes técnicas, conhecida popularmente como sonoplastia.

Após o momento da contação da história em Libras, na pós-produção, é necessário a reconstrução da narrativa para criação e inserção de materiais sonoros, preenchendo as lacunas existentes no espaço narrativo auditivo visando o público ouvinte. Esse espaço narrativo, com regras e força própria, é conhecido como diegese. Logo, pensar em foley é organizar modos e recursos para contar uma história e construir um universo a partir de sons<sup>4</sup>

Como exemplo, no conto “Sapatinhos Vermelhos” realizado pelo professor Denis, surge uma tentativa da demonstração do poder dos sapatos nas histórias lúdicas, onde sua onomatopeia é associada ao tilintar ou “trim”, que no nosso caso da edição apresentou dificuldade de inserção deste efeito sonoro, decorrente da falta de bancos de dados livres ou estrutura física silenciosa, como já exposto anteriormente, sendo necessário então, o desenvolvimento a partir de contornos criativos/produtivos em ferramentas midiáticas, como parte fundamental da diegese. Ao telespectador soa como um processo simples, mas de grande dificuldade e valia para o produto final.

Houve ainda outros momentos em que tivemos a necessidade de buscar massiva de efeitos sonoros que se conectassem à narrativa, alguns muito suficientes e efetivos, outros com grande

---

<sup>4</sup> Para saber mais, acesse <https://margofilmes.com.br/o-que-e-sonoplastia/>

necessidade de adaptação ou reinvenção para proporcionar uma “magia sonora” a quem usufruía do material.

Figura 7. Capa da história - Os sapatinhos vermelhos



Fonte: Os sapatinhos vermelhos - YouTube<sup>5</sup>

Deixamos registrado aqui ao leitor as adversidades enfrentadas para a concretização desse projeto e todo o empenho a que os envolvidos foram submetidos, desde sua concepção e desenvolvimento até sua finalização, mostrando o esforço e carinho que todos disponibilizaram da melhor forma possível e cada um à sua maneira.

A pandemia expôs todos a momentos difíceis e desafiadores, obrigando a uma reinvenção pessoal e social principalmente no tocante ao desenvolvimento de histórias sem trilhas sonoras, com ausência de efeitos visuais e adaptados. Nesse contexto, nossa “casinha de histórias” surge no intuito de envolver e proporcionar com muito carinho e alegria, a todos que pudéssemos dar, um conforto e uma distração, só sendo possível com a participação de cada membro do projeto junto aos participantes, que serviu como um tijolinho na edificação de nosso lar, não sendo possível esta construção de nenhuma outra forma.

O livro possibilita a continuidade de nossa história e por meio desse relato pretendo deixar algumas marcas de produção minhas

---

<sup>5</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=pJjOrFisu\\_c](https://www.youtube.com/watch?v=pJjOrFisu_c)

nele. Reitero a partilha produtiva desse nosso lar e faço isso a partir da analogia por meio de algumas semelhanças à música *A Casa*, de Vinícius de Moraes. Parafraseio esta canção com um toque de sentimento sobre as aventuras e aprendizados que obtive no percurso deste projeto. Faço isso na seguinte composição, de que nossa casa é ‘muito engraçada por não ter teto e não ter nada’, com pouca estrutura e não estarmos fisicamente em um teto único, cada um em suas casas e nos reunirmos virtualmente para nossos combinados; mas com toda a certeza essa casa é feita ‘com muito esmero’, na rua onde precisávamos ser ‘bobos’ ou ser persistentes e firmes para aguentar o isolamento social e não ficar no ‘zero’ de produções de entretenimento em Libras para crianças surda, sendo assim o nosso começo de transformar em atenção à inclusão de surdos.<sup>6</sup>

## 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] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 25 de abril. 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm). Acesso em: 20 mar.2022.

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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm). Acesso em: 20 mar. 2022.

---

<sup>6</sup> Acesso a musica “A casa “ de Vinicius de Moraes pela plataforma Youtube através do link :[https://www.youtube.com/watch?v=fEW7wd4fAnY&ab\\_channel=Ant%C3%B4nioBocai%C3%BAva](https://www.youtube.com/watch?v=fEW7wd4fAnY&ab_channel=Ant%C3%B4nioBocai%C3%BAva)

CHIODI, Rodrigo. **“Você sabe o que é radionovela?”** *Banco Pan*, 12 Junho 2020, Disponível em: <https://www.bancopan.com.br/blog/publicacoes/voce-sabe-o-que-e-radionovela.htm>. Acesso em: 05 jul. 2021.

JUNG, C.G. **Sincronicidade**. Traduzido por Dom Mateus Ramalho Rocha, OSB - 13ª edição, Editora Vozes, 2005.

**“O que é o foley? O que é sonoplastia? – Margô Filmes.”** *Margô Filmes*, Disponível em: <https://margofilmes.com.br/o-que-e-sonoplastia/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

**“Radiodifusão: socioeconômico.”** ABERT, 6 Novembro 2013, Disponível em: <https://www.abert.org.br/web/dados-do-setor/estatisticas/radiodifusao-socioeconomico.html>. Acesso em: 21 mar. 2022.



# **Redes sociais, mídias digitais e o uso de metadados como campo de armazenamento das produções do projeto #CasaLibras**

**Jéssica Leite Pereira Moreira**

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

**Luiza Tani Júlio de Souza**

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

**Suyene Pereira da Silva**

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

**Regina Célia Torres**

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

**Vanessa Regina de Oliveira Martins**

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Este texto trará alguns relatos de experiências nossas, referentes ao processo de criação de mídias digitais como suporte fundamental ao desenvolvimento do projeto #CasaLibras. Estes repositórios digitais são espaços virtuais usados para compartilhamento dos conteúdos desenvolvidos por nós e se referem ao site do projeto, ao canal dele no YouTube e ao perfil no Instagram. Além destes suportes digitais, contamos com drives e softwares que nos auxiliam no armazenamento dos dados produzidos, tanto os brutos, como os editados e finalizados. Temos registro em drive de todos os formulários de autorização e cessão de uso de imagem, voz e som dos participantes voluntários, o que nos possibilita o compartilhamento dos vídeos em nossas redes digitais, respeitando assim, o direito individual de cada um e

nos assegurando segurança jurídica para a divulgação dos materiais dentro do escopo do projeto.

Alguns resultados práticos provenientes destes espaços digitais, como campo virtual de promoção de formação e desenvolvimento de conteúdos em Libras para as crianças surdas, serão aqui analisados. Além da descrição das redes em que armazenamos nossas mídias atuais produzidas, apresentamos como tem ocorrido o registro dos materiais produzidos pelas atividades articuladas no projeto, os dados que se colocam como objeto de pesquisas atuais e futuras e os recursos técnicos que possibilitam o agrupamento e armazenamento de nossos metadados. Esta escrita tem por objetivo, portanto, apresentar a construção, desenvolvimento e impacto das redes e mídias digitais no decorrer do projeto #CasaLibras, bem como analisar a sua repercussão social.

### **Redes sociais: a adesão do projeto a novas plataformas digitais**

A partir da descrição de redes sociais proposta por Marteleto (2001, p.72), na qual afirma que a mesma representa “[...] um conjunto de participantes autônomos, unindo ideias e recursos em torno de valores e interesses compartilhados”, o projeto #CasaLibras buscou construir uma rede de interação e troca de informações e conteúdos de valor a partir da promoção de seus materiais em plataformas digitais. Como afirma Tomaél et. al. (2005) vivemos em uma era digital na qual os conhecimentos são amplamente distribuídos e circulam em espaços virtuais. Por meio da interação homem-máquina há produção de novas formas de subjetivação que nos colocam em um mundo virtualizado, ampliando em muito o público diário de nossas interações.

Esse é o maior desafio da Era da Informação: criar uma organização capaz de compartilhar o conhecimento. E é nesse enfoque que as redes são mais valorizadas [...]. A partir do desenvolvimento dos meios de comunicação,

principalmente depois da Internet, as relações sociais prescindem do espaço físico e do geográfico, elas ocorrem independentes do tempo e/ou do espaço [...]. A interação constante ocasiona mudanças estruturais e, em relação às interações em que a troca é a informação, a mudança estrutural que pode ser percebida é a do conhecimento, quanto mais informação trocamos com o ambiente que nos cerca, com os atores da nossa rede, maior será nossa bagagem de conhecimento, maior será nosso estoque de informação, e é nesse poliedro de significados que inserimos as redes sociais (TOMAÉL et. al., 2005, p.95).

Como o avanço da perspectiva digital e a realidade de isolamento social provocada pela pandemia da Covid-19, a criação de espaços virtuais para o projeto #CasaLibras foi inevitável. Diante dessa realidade de interação por meio de ferramentas digitais, a primeira plataforma criada exclusivamente para projeto #CasaLibras foi o seu site<sup>1</sup>, construído com intuito de armazenar e divulgar o projeto como um todo. Criado no início do projeto, em 2020, o site ainda se encontra em processo de construção, sendo atualizado com os novos conteúdos criados pelo projeto. Entretanto, hoje no site é possível encontrar os conteúdos divididos em contações de histórias, tradução de materiais didáticos e reportagens que mencionam o #CasaLibras, servindo como um primeiro contato com o conteúdo feito pelo projeto, além de servir como um canal de comunicação com a comunidade.

Paralelamente ao site, os materiais audiovisuais do #CasaLibras eram divulgados em conjunto com os conteúdos do curso TILSP UFSCar (Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais/Português) na conta do YouTube Audiovisual TILSP<sup>2</sup>. Já em um segundo momento, ainda na mesma plataforma, criou-se uma conta dedicada exclusivamente ao projeto #CasaLibras<sup>3</sup>, em agosto de 2020, na qual foram migrados todos os conteúdos já postados na conta anterior, formando um banco

---

<sup>1</sup> <https://www.casalibras.ufscar.br/>

<sup>2</sup> <https://www.youtube.com/c/AudiovisualTILSP/videos>

<sup>3</sup> <https://www.youtube.com/c/CasaLibrasUFSCar>

de vídeos exclusivo do projeto. Hoje no canal do YouTube do #CasaLibras, com mais de mil inscritos e ultrapassando 9 mil visualizações, é possível conferir traduções de materiais didáticos, mais de 40 contações de histórias diversas e até mesmo a gravação de eventos organizados pelo projeto e realizados no formato de *lives*. Atualmente, essa é a plataforma em que vemos a maior expansão dos materiais do projeto e o maior alcance dos produtos pela comunidade surda.

Entretanto, o YouTube tornou-se uma rede social com uma interação limitada com seus usuários, se comparado ao Instagram. Ao perceber isso, a equipe resolveu ampliar a circulação dos vídeos e a interação com o público a partir da criação de uma conta no Instagram em março de 2021<sup>4</sup>, que é uma das redes sociais mais utilizadas na atualidade. Com grande fluxo de informações e a presença ativa de influenciadores surdos – dentre vários podemos destacar Gabriel Isaac, Roberto Castejon, Michele Machado<sup>5</sup>, os quais serviram de inspiração para a equipe na criação de conteúdo nessa plataforma – o Instagram apresenta-se mais de acordo com o projeto e suas demandas, visto que o #CasaLibras utiliza duas línguas de modalidades diferentes. Assim, sendo a Libras uma língua gestual-visual e o Português, vocal-auditiva, o Instagram oferece uma gama maior de opções para realização de conteúdo com a presença dessas duas línguas, contribuindo para maior facilidade de comunicação com o público ouvinte e surdo ao mesmo tempo.

Além disso, a escolha para uso do Instagram se deu com base na divulgação que tínhamos, pela maior interação e seu rápido alcance. Os exemplos que podemos citar são: o uso das *hashtags*, as quais facilitam as pesquisas e rápida descoberta do projeto ao navegar pela plataforma, aumentando o alcance das publicações;

---

<sup>4</sup> [https://www.instagram.com/casa\\_libras/](https://www.instagram.com/casa_libras/)

<sup>5</sup> [https://instagram.com/isflocos?utm\\_medium=copy\\_link](https://instagram.com/isflocos?utm_medium=copy_link) ,  
[https://instagram.com/betocastejon?utm\\_medium=copy\\_link](https://instagram.com/betocastejon?utm_medium=copy_link) e  
[https://instagram.com/misurdamg?utm\\_medium=copy\\_link](https://instagram.com/misurdamg?utm_medium=copy_link), respectivamente.

ademais, com a possibilidade de produzir diferentes formatos de conteúdo (fotos, reels, IGTV e stories) e uma gama de possíveis formas de customização, com a inserção de textos/legendas e filtros, amplia-se o contato do projeto com interesses diversos. Adicionalmente, a maior frequência de postagens e as várias formas de interação, através de comentários, curtidas, compartilhamento e reações, faz com que o público acompanhe mais de perto, sentindo-se parte do processo.

Por fim, apesar de coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Vanessa de Oliveira Martins e pelo Prof. Me. Guilherme Nichols, o projeto #CasaLibras desde sua criação foi sendo construído de forma coletiva. No canal do YouTube, são postadas contações com diferentes narradores, com a apresentação de alguns detalhes de produção na descrição dos vídeos. Já no Instagram, há a possibilidade de mostrar mais detalhes de quem está por trás de toda a produção, o que contribui para ampliar a proximidade entre o projeto e o público. Dito isso, estudou-se formas de humanizar o perfil criado no Instagram, isto é, transmitir a ideia de que por trás do projeto há pessoas e processos que dependem um do outro, não estando limitado aos membros que aparecem nos vídeos. Dessa forma, além de motivar outras pessoas da equipe a participar e aparecer frente a câmera de fato, foi criado um destaque - stories que podem ser salvos, ficando disponível por mais de 24h - (possibilidade inexistente no YouTube) com todos os componentes da equipe e suas respectivas funções, fazendo com que nossos seguidores nos conheçam melhor, entendam os processos e como consequência, acaba trazendo o público para mais perto.

Figura 1. Equipe do projeto #CasaLibras



Fonte: arquivo do #CasaLibras

A estreia do Projeto #CasaLibras no reels, com o vídeo feito pelo Prof. Guilherme Nichols, foi a publicação com maior alcance da conta.

Muitos dos seguidores iniciais foram conquistados despropositadamente, a partir da divulgação da própria equipe. Os membros das diversas etapas de produção do #CasaLibras, através do compartilhamento das postagens em seus perfis pessoais no Instagram, conquistaram curiosos que se tornaram seguidores do projeto. Além disso, comentar publicações de outros perfis, curtir postagens e tentar esse contato inicial com aqueles que produzem conteúdos parecidos com o nosso, contribuiu para o que denominamos de *follow recíproco* (no qual seguimos algum perfil e ele, em resposta, segue de volta).

Figura 2. Estreia no Reels



Fonte: arquivo do #CasaLibras

## A conquista de seguidores ou interlocutores para o Instagram do projeto

Apesar da conquista de seguidores se dar de forma gradual, o primeiro encontro de pesquisas produzido pelo GPESDi<sup>6</sup> (Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos, Subjetividades e Diferenças) nos deu bastante visibilidade, contribuindo também para o aumento do número de conhecedores do projeto. A presença do #CasaLibras nesse evento, a qual se deu a partir da estreia da tradução da música “Canção Infantil”<sup>7</sup> do Cesar MC, contribuiu intensamente para a visibilidade da página no Instagram. Através desse vídeo, foi possível criar diversas enquetes instigando a curiosidade dos nossos seguidores. A partir das tentativas de descobrir qual seria a nova produção com participação especial e até mesmo, após a divulgação, que seria a tradução de música, de descobrir o artista e o gênero, criou-se grande expectativa em

<sup>6</sup> <https://gpsedi2021.faiufscar.com/#/>

<sup>7</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=H\\_6R4NAk8b4](https://www.youtube.com/watch?v=H_6R4NAk8b4)

torno da estreia. Dessa forma, diversos espectadores puderam não somente descobrir, mas também seguir e acompanhar as demais divulgações do #CasaLibras nas redes sociais. Ademais, nos dias do evento, houve ampla divulgação desse videoclipe principalmente através do Instagram, até mesmo pela equipe, o que contribuiu para o aumento do alcance, chegando a mais 300 seguidores em menos de 5 meses do início do Instagram @casa\_libras. Por fim, deve-se ressaltar que o apoio dos familiares e amigos tem sido de grande valia para a conquista de nossos objetivos. Deixamos aqui nosso breve agradecimento a eles por acreditarem no que estamos construindo.

O vídeo apresentado no GPESDi é o material com maior alcance do Instagram do projeto. A produção toda da tradução musical em Libras, das ilustrações às escolhas tradutórias, foi realizada por membros de nossa equipe, com autorização do compositor e músico da canção original para a criação desta versão.

Figura 3. Vídeo Canção Infantil – Cesar MC



Fonte: arquivo do #CasaLibras

Além disso, conteúdos temáticos relacionados à comunidade surda também contribuíram para o engajamento e chegada de novos seguidores que vemos como interlocutores de nosso projeto. No mês de setembro, o qual comemora-se o mês da visibilidade da comunidade surda brasileira, buscamos criar conteúdos temáticos comemorativos que agregassem informações e curiosidades históricas. Ademais, a partir da contação de história feita pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Ronice Quadros para o canal do #CasaLibras,

na qual ela descreve sua experiência como CODA (do Inglês, *Child of Deaf Adults*), aproveitamos para abordar em nosso Instagram essa temática, trazendo depoimentos da Prof.<sup>a</sup> Sônia Marta de Oliveira e do Tradutor e Intérprete de Libras, Eduardo Martins, que contam sobre suas respectivas vivências como CODAs. Outrossim, ainda em comemoração ao setembro azul, a partir da canção infantil “Expressões e sentimentos em Libras”<sup>8</sup> feita por Wilson Santos, criamos um concurso literário em Libras, no qual crianças de 5 a 12 anos foram premiadas pela sua interpretação da canção criada por Wilson. Dessa forma, em decorrência desse mês tão importante para a comunidade e os diversos conteúdos criados relacionados a ele, notou-se a chegada de novos seguidores e aumento do engajamento dos que já seguiam a página, fazendo com que o #CasaLibras no Instagram alcançasse mais 600 seguidores.

O concurso foi anunciado no Instagram do #CasaLibras e a premiação aconteceu em uma *live* transmitida no YouTube do projeto.

Figura 4. Folder de divulgação da *live*



SETEMBRO AZUL

**#CasaLibras apresenta:**  
Bate-papo com representantes de escolas com projetos bilíngues e Resultado do concurso literário em Libras, canção infantil "Expressões e sentimentos em Libras."  
(criação de Wilson Santos)

Transmissão:  /CasaLibrasUFSDar  29 de outubro de 2021  
Link: <https://youtu.be/97pNHKesjRY> 14:00 às 16:30

Realização:  
 #casalibras  



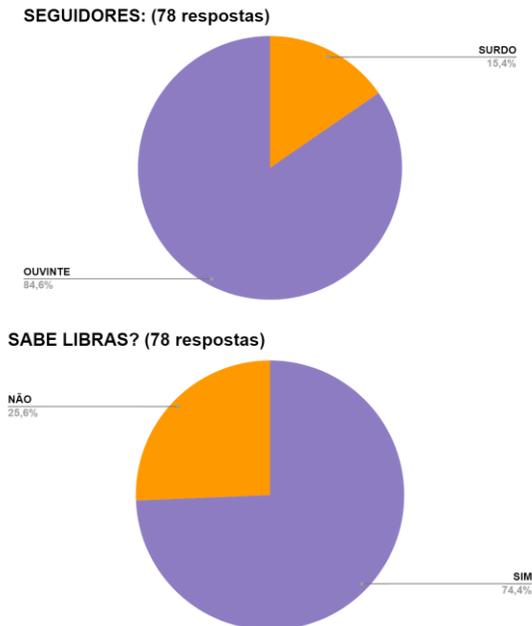

Fonte: arquivo do #CasaLibras

<sup>8</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=07fHfsyh7cU&t=0s>

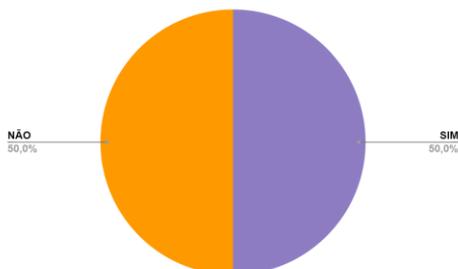
## Conhecendo nosso público através de pesquisas nas nossas redes sociais

Iniciamos uma coleta de dados através de ferramentas fornecidas pelo próprio Instagram para identificar o perfil dos seguidores. Através da ferramenta *Instagram Insights*, obtivemos dados gerais da conta, tais como número de contas alcançadas, publicações mais relevantes, visitas ao perfil, além de algumas informações gerais sobre os seguidores, como gênero, localização e faixa etária. Além disso, a equipe do #CasaLibras dedicada ao Instagram realizou enquetes, em um modelo fornecido pela própria plataforma, com quatro questões específicas a fim de aprofundar o conhecimento sobre nossos seguidores e seus interesses.

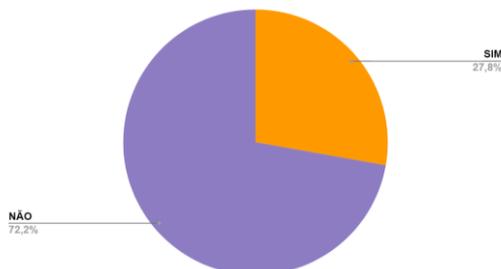
Gráfico 1. Dados coletados pela equipe #CasaLibras através da pesquisa realizada em 12/07/2021



VOCÊ É DA ÁREA DA EDUCAÇÃO? (74 respostas)



VOCÊ É INTÉRPRETE? (72 respostas)



Fonte: arquivo do #CasaLibras

Diante dessa pesquisa foi possível estabelecer nosso público-alvo e planejar de que maneira deveríamos entregar nosso conteúdo. Apesar do conteúdo ser voltado para o público infantil surdo, a partir das respostas obtidas com as enquetes evidenciamos que o perfil dos nossos seguidores era de 41.3% de 25 a 34 anos (dado obtido através do *Instagram Insights*), com maioria ouvinte e que sabe Libras. Assim, foi necessário estabelecer outros meios de entrega para que esse conteúdo chegasse a essas crianças da melhor forma. Hoje, o Instagram do #CasaLibras se propõe a atingir profissionais da área de educação, pessoas que trabalham com projetos relacionados à surdez e famílias de crianças surdas, para que utilizem nossos materiais no processo de aquisição da Libras, funcionando assim, como uma ponte entre o projeto e as crianças.

Ademais, a partir de constantes interações, há um planejamento contínuo de entregas desse conteúdo, moldado às expectativas do nosso público. Visto a necessidade de contato com

a Libras para o aprendizado e desenvolvimento, o Instagram do projeto busca estar atento aos *feedbacks* das questões levantadas pelos seguidores e, a partir de enquetes e interações nos comentários, sanar algumas dúvidas que possam surgir, tanto dos familiares das crianças surdas quanto de profissionais que trabalham com projetos voltados a esse público e discutir temas relacionados a esse processo. Por esse motivo há necessidade de trazer dicas rápidas nas duas línguas, em Libras e na Língua Portuguesa, bem como pensar em estratégias que se voltem ao ensino de Libras, sempre atento à melhor forma de introdução da língua para as crianças, surdas e ouvintes. Além disso, nesta rede trazemos sugestões de canais de entretenimento e informação, ressaltando a importância do contato com a Libras para a qualidade de interação com crianças surdas.

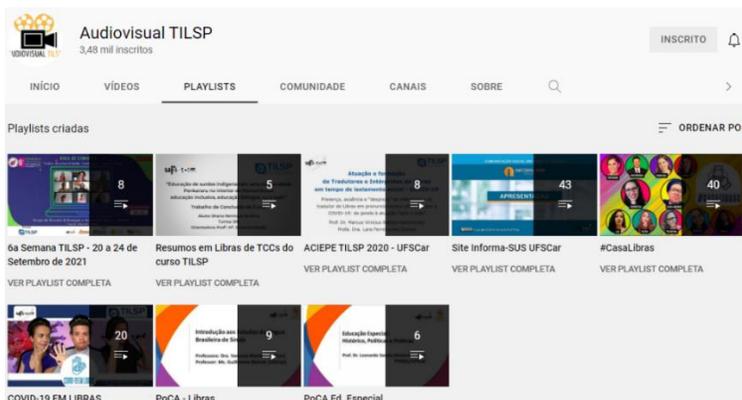
### **Metadados: descrição de registro dos dados de pesquisa e as produções das atividades no #CasaLibras**

Faremos uma compilação de informações e registros dos dados produzidos pelo projeto #CasaLibras desde seu início em 2020. Convencionamos essa compilação como metadados, que são informações que crescem aos dados produzidos (aos produtos desenvolvidos e as ações do projeto) e que têm como objetivo nos informar elementos preciosos sobre eles, com o intuito de facilitar a sua organização e o agrupamento para análises posteriores em pesquisas que nossa equipe vem desenvolvendo.

A compilação de metadados foi adicionada ao nosso projeto com a orientação do Prof. Guilherme Nichols (UFSCar), a partir da necessidade de armazenamento das informações relevantes das contações de histórias que estavam ficando registradas inicialmente apenas no canal Audiovisual do YouTube. A utilização do repositório do curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras e Língua Portuguesa (TILSP/UFSCar) onde eram postados os vídeos, foi possível devido ao fato da Profa. Vanessa Martins (coordenadora do projeto) e do Prof. Guilherme Nichols (vice-coordenador da atividade)

serem docentes deste curso. Podemos ver na Figura 5 a seguir, dados deste canal. Nele é possível acessar nossa *playlist* (#CasaLibras) com as histórias e as mídias informativas do projeto:

Figura 5. Tela principal do canal Audiovisual TILSP no YouTube



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022)

O projeto começou a ganhar proporções e optamos por criar um canal próprio dele com seu nome e logo, dessa forma criamos uma identidade visual e um local específico para armazenarmos todas as nossas histórias e as demais programações realizadas pelo #CasaLibras no YouTube.

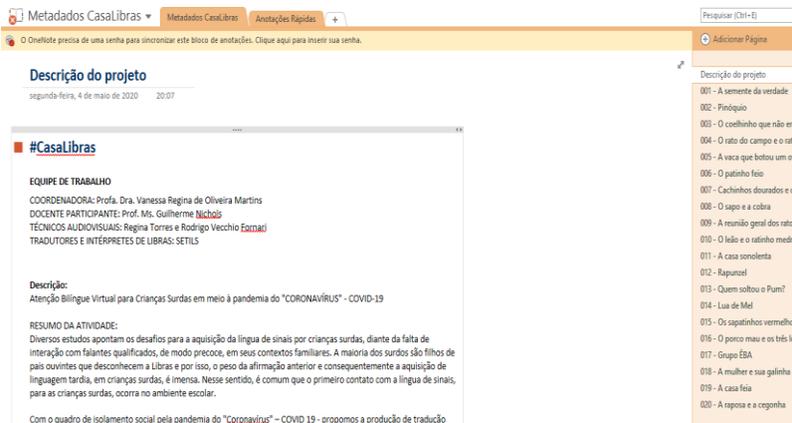
Figura 6. Tela principal do canal #CasaLibras no YouTube



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022)

Com o projeto ganhando proporções significativas sabíamos que, com toda certeza, teríamos um material riquíssimo para pesquisas futuras e até mesmo ajustes necessários de rotas. Essa nova etapa foi pensada com o intuito de agrupar elementos relevantes que caracterizam cada vídeo produzido. As características capturadas dos trabalhos realizados se tornam um grande banco de dados e isso se materializa como os nossos metadados: dados sobre os processos e desdobramentos de nossas atividades.

Figura 7. Tela principal metadados



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022)

As definições de quais dados julgavam ser relevantes para serem armazenados para futuras pesquisas, foram sugeridas e discutidas entre a Profa. Vanessa Martins, o Prof. Guilherme Nichols e a integrante da equipe Jéssica L. P. Moreira. Os metadados foram construídos em uma plataforma online e gratuita: o “ONENOTE” da Microsoft. Ela é separada em abas, o que facilita a visualização da ordem de produção das contações, e dividida em um formato que evidencie a sequência das criações contendo a descrição do projeto e as produções seguintes numeradas de acordo com as publicações dos vídeos. Outra grande vantagem de termos uma plataforma online é que todos os integrantes da equipe

conseguem ter acesso aos dados de forma rápida e eficaz. A coleta desses dados para a plataforma é a última etapa do processo do vídeo publicado, ou seja, após a publicação recolhemos os dados e armazenamos no ONENOTE.

Figura 8. Tela com os dados coletados

**002 - A semente da verdade**  
terça-feira, 28 de abril de 2020 20:43

Metadados CasalLibras > Metadados CasalLibras

**Informações do livro**

Título: A semente da verdade  
Autor: Patrícia Engel Secco  
Ilustrador: Eduardo Engel

**Informações do intérprete**

Nome: Guilherme Nichols  
Função: Professor  
Idade: 33 anos  
Surdos: Sim  
Estado: SP  
 Formulário

**Informações do vídeo traduzido**

Data: 07/04/2020 Local: São Carlos / SP Duração: 13:12  
Tradução voz: Profa. Vanessa Regina de Oliveira Martins  
Edição visual: Prof. Guilherme Nichols  
Edição áudio: Rodrigo Vecchio Formiga (TA/UFGCar)

**Referência:**

A Semente da Verdade  
Autorização: TILSP

**Critério**

Tema:  Educação  Esperança  Moral e Ética  Relacionamentos  Religioso  Saúde  
Gênero:  Aventura  Contos  Fábulas  Fantasia  Infantojuvenil  Poesia

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022)

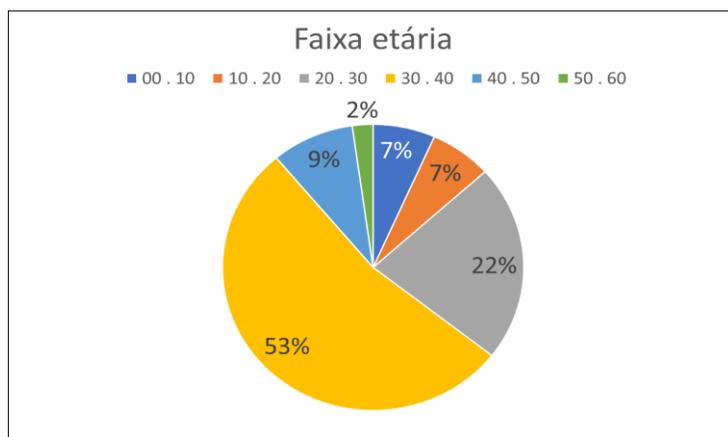
As informações coletadas são compostas por três vertentes. A primeira são os dados da história contada; a segunda são os dados do contador daquela história e a terceira são os dados do processo da publicação do vídeo. Na primeira vertente temos os seguintes dados: nome da história – quando é baseada em livros, colocamos o nome do autor e do ilustrador – uma pequena sinopse que é feita se baseando na contação de quem a enviou e ainda, no gênero do texto. Os dados coletados do contador são: nome, idade, Estado que reside, função ou profissão, autorização do uso de imagem e autorização do responsável quando o contador é de idade inferior a dezoito anos. Ainda sobre o contador, é importante lembrar que ele não faz uma tradução específica

quando apresenta uma história de um livro, ou seja, não faz uma réplica. Ele apenas se baseia naquela história sendo de sua própria autoria a tradução realizada. Por fim, os dados coletados do processo de publicação são: nome de quem fez a tradução para o português ou a tradução em libras, nome de quem fez a edição da etapa visual e edição da etapa de áudio, nome do autor das ilustrações – quando produzido por nossa equipe – data de publicação e tempo total do vídeo.

As informações registradas têm sido utilizadas para desenvolvimento de pesquisas da equipe do #CasaLibras, bem como para traçarmos novas ações do projeto.

Abaixo apresentamos gráficos que retratam dados dos metadados do projeto referentes ao primeiro semestre de 2022. Nas imagens encontramos as principais informações disponíveis neste momento da escrita deste texto.

Gráfico 2. Faixa etária dos participantes

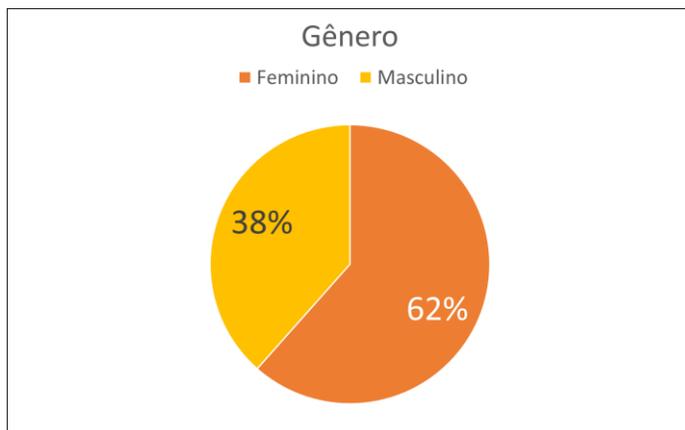


Fonte: Elaborado pelas autoras (2022)

O gráfico acima apresenta a faixa etária de nossos narradores. Nota-se que temos participações de todas as faixas etárias, mas com concentração de narradores de 30-40 anos. Isso porque se refere ao público de docentes bilíngues e intérpretes educacionais na ativa.

Reflete a colaboração de profissionais bilíngues e o envolvimento da comunidade externa da UFSCar como apoio a uma ação necessária, ainda mais diante do isolamento social: a produção de materiais informativos e culturais para crianças surdas.

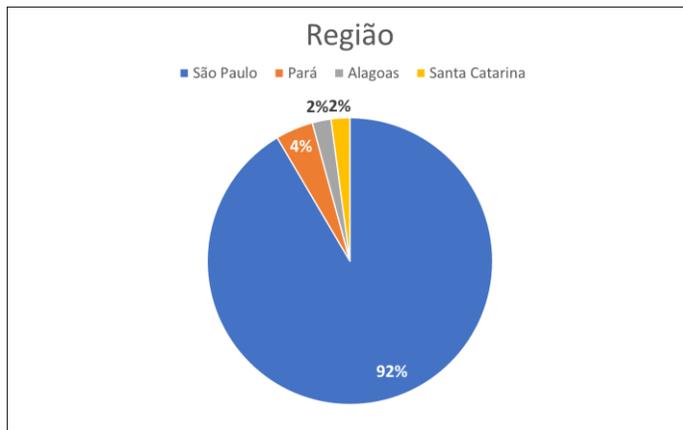
Gráfico 3. Gênero dos narradores



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022)

Outro dado relevante da caracterização dos narradores se refere ao gênero. A atividade junto à comunidade surda tem sido majoritariamente ocupada pelo público feminino. Isso pode ter se dado pela história assistencial de atuação dos intérpretes educacionais e, nesse momento, sendo em sua maioria realizado por mulheres, dada a ainda presente perspectiva de que as mulheres podem se dedicar a trabalhos caritativos enquanto os homens devem prover o sustento do lar. Nesse sentido, é interessante observar a maior adesão de participação voluntária e envio de narrativas em Libras pelo público feminino.

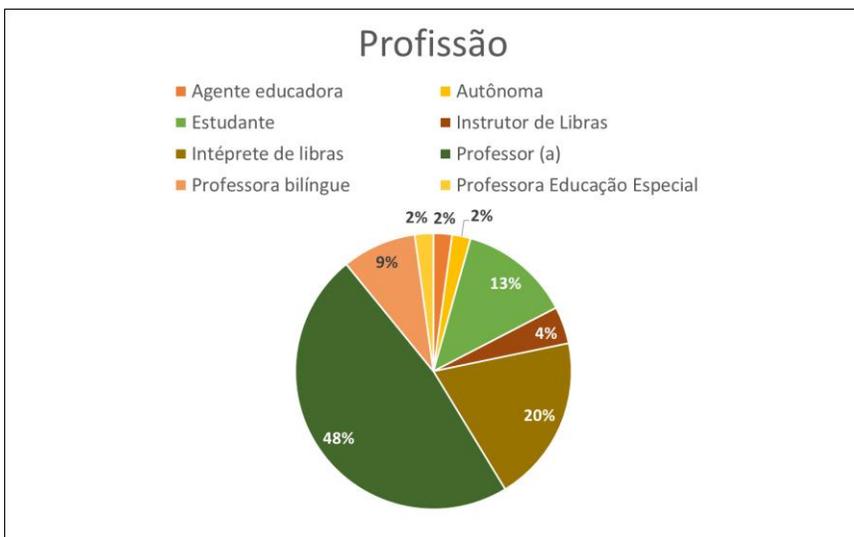
Gráfico 4. Região dos participantes narradores voluntários



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022)

Em relação a esse dado é relevante apontar que a formação na área de Libras tem se dado majoritariamente nas regiões sul e sudeste do país. Desta forma, não é estranho notar o envio de narrativas, majoritariamente por falantes bilíngues (Libras/Língua Portuguesa) do estado de São Paulo. Todavia, um dado interessante e que reitera a falta de formação acerca da Libras e da educação bilíngue de surdos, principalmente na região norte e nordeste do país, é que, embora tenhamos pouca participação voluntária de narradores desta região, tendo um percentual menor, é nessas áreas que nossos produtos mais têm sido usados em escolas públicas. Nosso último gráfico apresentado se refere à formação dos participantes voluntários da contação de histórias infantis.

Gráfico 5. Profissão dos participantes.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022)

A maior parte dos profissionais participantes da proposta, está atrelada à área da educação. Isso reflete o movimento legal de entrada da Libras e os impactos disso no campo educacional. A perspectiva bilíngue tal qual é evidenciada na *Lei Libras* (BRASIL, 2002) e regulamentada pelo Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005) atua diretamente sobre a educação bilíngue e inclusiva de alunos surdos. Dessa forma, é a partir destes profissionais que conseguimos estabelecer as parcerias. Um dado relevante do gráfico é a baixa menção de professores bilíngues em relação a professores comuns, porque embora atuem com alunos surdos, a falta de construção de uma política bilíngue nos anos iniciais do ensino fundamental reflete na baixa abertura de concursos destes cargos públicos (MARTINS, 2020).

A utilização dos metadados nos trouxe clareza e velocidade para tomadas de decisões coletivas ao invés de mantermos os registros dispersos ou limitados a uma única pessoa da equipe. Tudo está sendo catalogado em nosso banco de dados de forma online e conseguimos um controle de todas as publicações

realizadas, organizando informações para futuras pesquisas. Na era de transformação digital que vivemos o time do #CasaLibras rapidamente entendeu a importância da gestão de dados online e assumiu o compromisso de produzir os vídeos com muito amor, dedicação e tecnologia aliada a conceitos e métodos.

### **Considerações finais, algumas análises acerca dos dados apontados nas redes e mídias digitais: perspectivas futuras**

Sabemos que na atual realidade do século XXI, com avanços tecnológicos e em um período de dois anos de pandemia, as mídias sociais foram a chave de auxílio para as trocas sociais e a entrada do projeto no ensino de nossas crianças surdas, assim como para formação de muitos educadores bilíngues. Isso tem sido de grande valia e força para que as histórias avancem, abrangendo educadores que vão ser ponte para o conteúdo alcançar cada vez mais crianças. Ressaltamos também que o trabalho com materiais em Libras aproxima a literatura surda às crianças que passam a ter maiores espaços de construções culturais e informativas. Sabemos que produções dessa natureza ainda são pouco difundidas em nossa sociedade, conseqüentemente ações assim se colocam como um benefício social e cultural real. As mídias sociais por meio de criações em Libras têm possibilitado que muitos conhecimentos cheguem a lugares inimagináveis. Por isso, o investimento em fazer parte desse espaço virtual tem sido bem-sucedido e queremos ganhar cada vez mais notoriedade e desenvolver produtos de muita qualidade para as crianças surdas.

É fato, também, que vivemos em uma era onde a interpretação de dados e a divulgação em larga escala fazem grande diferença na execução e acompanhamento de projetos, entre tantas outras coisas. Como comentamos no tópico sobre o metadados, percebemos uma grande mudança de comportamento quando começamos a olhar as etapas separadamente e tendo em cada uma delas a sua

representatividade de dados, para que após analisados os processos, pudéssemos refletir e propor melhorias. Além de auxiliar na execução, com a leitura dos dados, conseguimos também entender parte do tipo e formato dos vídeos apresentados no projeto #CasaLibras, bem como formas de expansão de recursos visuais para a comunidade infantil surda. Todas essas informações, que tem o histórico já registrado e que continuam sendo alimentadas enquanto lemos este tópico, pois os vídeos estão neste momento sendo assistidos, comentados e compartilhados ganhando espaço para trabalhos pedagógicos e entretenimento para as crianças surdas, através de nosso canal no YouTube, compõem um grande banco de dados que pode ser futuramente utilizado apoiando pesquisadores(as) sobre a temática.

Sabemos que esse projeto é apenas parte que agrega na transformação positiva e na ampliação do contato da Libras com diversos públicos e, a utilização de ferramentas e plataformas digitais que auxiliam a expansão e divulgação dos conteúdos são de extrema importância. Somado a isso uma correta leitura orientada por dados nos faz acreditar que é possível ter projetos como #CasaLibras impulsionando o uso e a visibilidade da Libras em diversos espaços sociais e educacionais.

## Referências

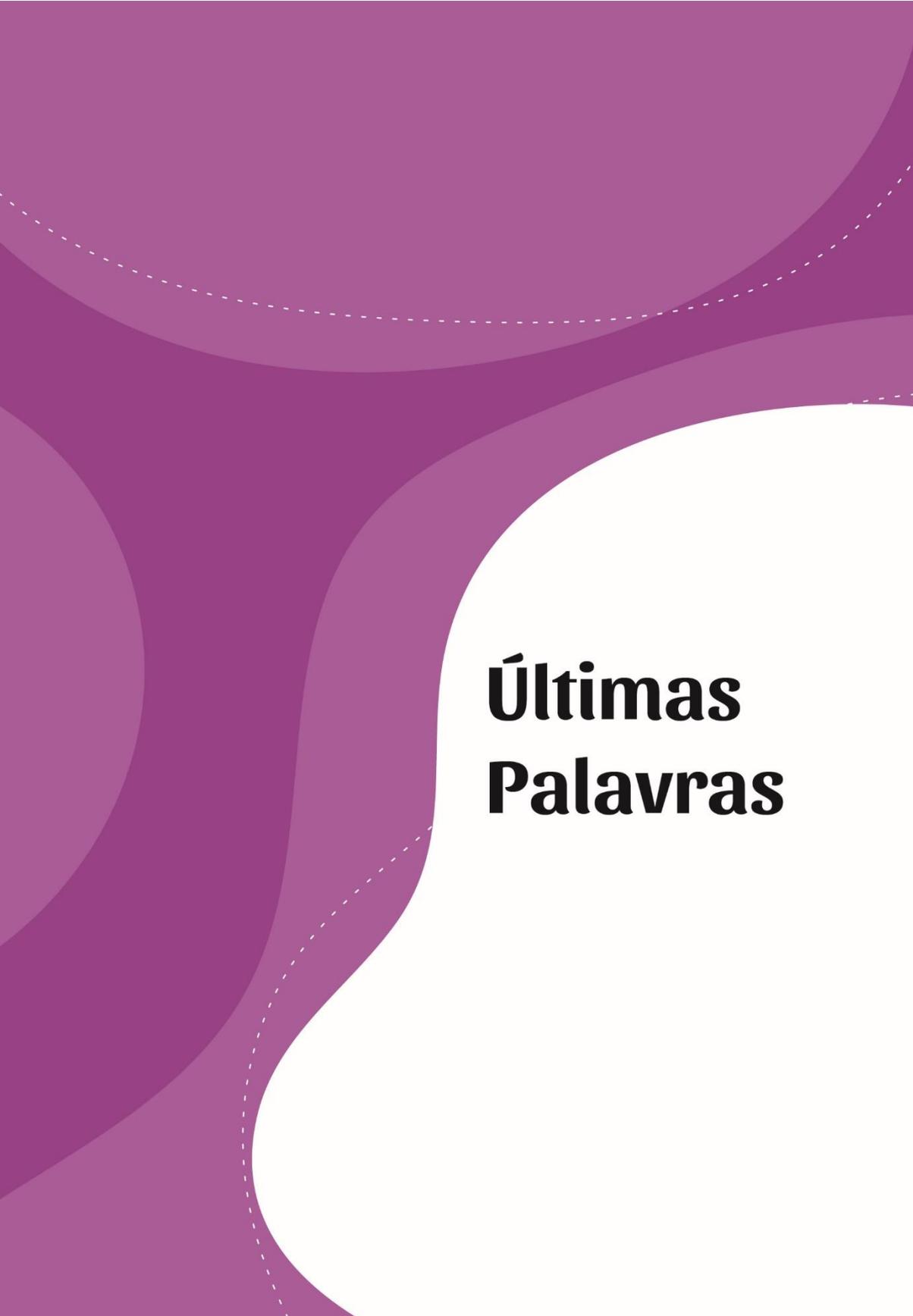
BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/CCIVIL/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 08/03/2022.

BRASIL. **Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: [http://www.presidencia.gov.br/ccivil/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.presidencia.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em: 08/03/2022.

MARTELETO, Regina Maria. Análise de redes sociais: aplicação nos estudos de transferência da informação. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 30, n. 1, p. 71-81, jan./abr. 2001. Disponível em: [scielo.br/j/ci/a/6Y7Dyj4cVd5jdRkXJVxhxqN/?format=pdf&lang=pt](https://scielo.br/j/ci/a/6Y7Dyj4cVd5jdRkXJVxhxqN/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 25/02/2022.

MARTINS, V.R.O. **Reflexões sobre a educação bilíngue de surdos em escolas inclusivas nos anos iniciais do ensino fundamental**. Relatório final de pesquisa enviado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) com processo nº 2018/08930-0. São Paulo: FAPESP, 2020.

TOMAÉL, Maria Inês; ALCARÁ, Adriana Rosecler; DI CHIARA, Ivone Guerreiro. Das redes sociais à inovação. *Ciência da informação*, v. 34, n. 2, p. 93-104, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/WTMRGVXjNdLNLDwGBD5HTXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23/02/2022.

The background is a solid purple color with several large, overlapping, rounded white shapes. A dashed white line follows the top edge of the uppermost white shape. The text is positioned within the white space on the right side of the page.

# **Últimas Palavras**



## **Palavras de fechamento da obra: articulação do programa #CasaLibras entre ensino, pesquisa e extensão universitária**

**Vanessa Regina de Oliveira Martins**  
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

**Regina Célia Torres**  
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

**Guilherme Nichols**  
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Encerrar um ciclo é sempre uma atividade difícil e que demanda desapegos. Encerrar uma obra ainda em aberto, como é o caso deste projeto que atualmente tornou-se um programa, envolvendo ações de ensino, pesquisa e extensão e que se encontra ainda em desenvolvimento, se torna um desafio ainda maior. Parte desse desafio se refere ao carinho que temos pela equipe (inicial e a atual) e por todo trabalho em si: ainda que o projeto esteja em andamento, trazer considerações e fazer alguns fechamentos sobre o feito, nos remete a certo saudosismo em relação àqueles que passaram e não estão mais conosco, na composição de nossa equipe, das atividades realizadas e até mesmo dos primeiros encontros virtuais coletivos em que, dada a situação do extremo medo ao novo coronavírus, se tornava espaço de tamanho aconchego.

Escolhemos encerrar trazendo algumas das muitas ramificações e proliferações provenientes desta proposta, ou seja, apresentando parte de suas conexões, bem como apontar a expansão de linhas de força que possibilitaram passarmos de projeto a programa bilíngue (Libras/Língua Portuguesa). Esse avanço se deu pela articulação crescente por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão junto a alunos da UFSCar, em

atividades desenvolvidas em parceria às escolas públicas, pelas atividades desenvolvidas em paralelo a grupos de pesquisas, pesquisadores, docentes da educação básica e demais membros da comunidade externa à UFSCar com interesse nas produções do #CasaLibras.

Como apresentado em toda a obra, o projeto #CasaLibras emerge na pandemia da Covid-19 como braço de uma pesquisa em desenvolvimento com recurso da FAPESP coordenada por mim, Vanessa Martins, primeira autora deste relato de fechamento. Como ação social voltada às crianças surdas, dada à carência e urgência de desenvolvimento de materiais em Libras, fizemos uma campanha virtual com a divulgação de materiais audiovisuais encorajando a participação voluntária de narradores para compartilhar produções culturais em Libras para as crianças surdas. Tais demandas foram levantadas pelas pesquisas desenvolvidas em escolas públicas, no âmbito da educação inclusiva para alunos surdos nas quais ficaram evidenciadas as carências de materiais instrutivos na língua de sinais.

E é exatamente este público (educadores bilíngues de crianças surdas) que mais tem usado nossos materiais no cotidiano de suas salas de aula. Apresentamos dados que revelam a importância de ações parceiras entre universidade e a educação básica, um encontro de saberes locais que possibilitam avanços e trocas significativas de experiências docentes. A articulação possível entre ações de pesquisas e a produção de atividades endereçadas ao público externo à universidade, em ações extensivas à academia, é algo que nos mobilizou a ampliar as parcerias do programa. Primeiro na expansão da própria equipe atuante (todos voluntários e com muito interesse em estudo e pesquisa nesta área) e posteriormente no desenvolvimento de protocolos que pudessem nos orientar e subsidiar os processos de produção dos materiais, o modo de divulgação, o armazenamento de dados, a relevância e alcance das ações, bem como a criação de produtos e atividades específicas, a partir da demanda local por nós levantada e por fim

na proposição de pesquisas a partir do conhecimento produzido ao longo destes dois anos. Com esse percurso ampliamos o desenvolvimento de pesquisas e ações formativas aos docentes de redes de ensino públicas para auxiliar a proposta bilíngue para surdos. Autorizamos muitas redes a divulgar em suas plataformas o nosso canal do Youtube<sup>1</sup> para facilitar o arquivo e uso de materiais bilíngues, tanto no ensino remoto como na retomada híbrida das aulas após o avanço da vacinação – medida adotada como forma de imunização da população contra a Covid-19.

Ao longo destes dois anos de projeto, desenvolvemos atividades que foram muito significativas para nós e que queremos compartilhar nestas palavras finais sobre a obra. Como mencionado, pelo crescimento no número de materiais desenvolvidos e dados a serem analisados a partir do #CasaLibras, investimos na abertura deste novo Programa de ensino, pesquisa e extensão junto à Pró-Reitora de Extensão da UFSCar, o que representa um passo além em relação ao projeto mencionado, com a proposição futura de novas ações voltadas ao campo educacional e sobretudo no investimento de pesquisa. O atual título do programa é “#CasaLibras: Programa de atenção bilíngue virtual a crianças surdas na pandemia do "Coronavírus" - Covid-19”, com processo na PROEX de nº 23112.008055/2020-58.

Como síntese deste programa destacamos que até o momento, no decorrer deste período de relatos e reflexões trazidas neste livro (2020-2022), desenvolvemos 48 mídias de narrativas em Libras, 1 vídeo institucional do projeto, com imagens dos processos de produção das nossas histórias, 3 vídeos informativos da Covid-19, 4 rodas de conversas com pesquisadores da área da educação de surdos e da área de estudos sobre a aquisição tardia de linguagem em crianças surdas, (palestrantes de renomadas instituições de ensino), ações de contação de histórias

---

<sup>1</sup> <https://www.youtube.com/c/CasaLibrasUFSCar>

em escolas municipais através do uso de ferramentas síncronas, produção de uma gincana infantil pela plataforma do Google Meet com as escolas públicas que possuem programa ou projeto de educação inclusiva e bilíngue para surdos, um campeonato literário infantil em Libras com dois vídeos informativos, um vídeo de agradecimento aos participantes, além da produção de uma roda de conversa (*live*) com os docentes bilíngues que auxiliaram e orientaram seus alunos surdos na criação de um vídeo para participação no campeonato literário, ocasião esta, em que fizemos a entrega dos prêmios aos vencedores das categorias que criamos.

Para além do apontamento feito acima, queremos trazer algumas descrições e imagens/reflexões de alguns desses momentos que foram para nós, produtores de encontros únicos e de experiências de extrema relevância. Isso porque tais eventos/encontros nos marcaram de modo bem profundo. Não podemos deixar de agradecer a todos da equipe #CasaLibras que sonharam conosco e não mediram esforços para as produções, por vezes loucas, que propúnhamos. Só foi possível produzir tanta coisa em meio ao caos porque vocês, ‘equipe do #CasaLibras’, além de aceitar as propostas, inovavam ainda mais àquilo que íamos pensando.

A primeira loucura caótica e que trouxe inúmeras vivências virtuais com crianças surdas foi a nossa gincana síncrona com vários professores de redes públicas e crianças surdas de muitas regiões do país, que contou com a participação de aproximadamente 40 pessoas. Essa atividade foi ‘ao vivo e a cores’ e foi muito difícil de gestar. Muitas mãos, várias janelas de crianças surdas, a dificuldade de fazer as crianças utilizarem o Google Meet e focarem no proponente das atividades...mas ela aconteceu! Tivemos duas equipes, ‘azul’ e ‘vermelha’, sendo a primeira conduzida pelo professor Guilherme Nichols (surdo) e a segunda, por mim, Vanessa Martins. Apontamos a potência produtiva que se materializa no encontro entre surdos e ouvintes. Neste programa podemos afirmar a existência de uma parceria colaborativa real:

construímos juntos um ‘grito de guerra em Libras de cada equipe’. Nossa gratidão à vida e à potência produtiva do Guilherme Nichols no #CasaLibras, sem ele a perspectiva surda não poderia se dar.

E ainda, sem essa presença as produções não trariam riquezas de expressividades pela linguagem imagética porque essa potência é algo trazido pela força da vida surda. Agradecemos à equipe do #CasaLibras porque a gestão de tantas crianças só ocorreu pela organização coletiva e pelo trabalho árduo desse grupo comprometido.

Na figura 1 temos a apresentação da equipe e a condução de cada representante separado por suas cores. Após as brincadeiras, na segunda imagem referente a mesma atividade, apresentamos uma nova história produzida por nossa equipe: “O rato do campo e da cidade”<sup>2</sup>.

Segue imagem da sala virtual e do modo em que a atividade foi proposta.

Figura 1. Gincana em comemoração ao Setembro Azul de 2020



Fonte: Arquivo do #CasaLibras

<sup>2</sup> Para visualização do vídeo na íntegra:

[https://www.youtube.com/watch?v=UQywroo2k1l&t=1s&ab\\_channel=%23CasaLibrasUFSCar](https://www.youtube.com/watch?v=UQywroo2k1l&t=1s&ab_channel=%23CasaLibrasUFSCar)

Figura 2. Gincana em comemoração ao Setembro Azul de 2020



Fonte: Arquivo do #CasaLibras

Registramos a imagem de todos os integrantes de nossa casa, a equipe #CasaLibras, como forma de gratidão por todo trabalho comprometido, de excelência e que vem dando vida materializada em todas as produções criadas e pelas muitas conexões lançadas para tantos outros cantos, muitas outras casas.

Figura 3. Integrantes da equipe do #CasaLibras



Fonte: Arquivos do #CasaLibras

Dando continuidade, registramos aqui a imagem que recebemos de uma criança ouvinte, irmã de uma narradora surda que participou de uma de nossas contações, desfrutando de modo bem afetuoso uma de nossas histórias. Trazemos essa imagem porque marca a presença de nossas produções, a ação de nossa casa, em outras:

Figura 4. Registro de criança ouvinte assistindo vídeo do #CasaLibras



Fonte: Elaborada pelos autores

Outro evento que queremos destacar das inúmeras ações que fizemos foi o campeonato literário em Libras com o apoio de cinco escolas inclusivas com propostas bilíngues do estado de São Paulo. A ação teve muita repercussão porque possibilitou o trabalho em sala de aula com a produção compartilhada do material em vídeo, 'sentimentos em libras', poema criado por Wilson Santos (professor surdo de uma rede pública de ensino do estado de São Paulo).

Além do reconhecimento de produção literária por poetas surdos, para participar do campeonato, as crianças foram convidadas a recontar tal poema, passando por votação para seleção dos melhores 'recontos em Libras pelas crianças surdas'. Tivemos 11 ganhadores que venceram em categorias diferenciadas, desde a melhor expressividade poética à traços mais detalhados da forma enunciativa da produção e de elementos sintático-

fonológicos. O evento de premiação foi realmente um momento memorável, os educadores bilíngues das escolas que enviaram vídeos de seus alunos para concorrer ao campeonato relataram como se deu o processo de divulgação da chamada que fizemos para adesão das crianças e assentimento dos pais, como ocorreram as etapas de construção e a escolha de alunos representantes para recontar a poesia, passando pelo envio da proposta e pelo trabalho para controlar a ansiedade que tomou conta dos alunos até que o resultado final fosse divulgado.

Além disso, os professores bilíngues repercutiram a ação de contação como empoderamento e reconhecimento das possibilidades das crianças surdas diante da proposta. Muitos educadores bilíngues, no ato da roda de conversa, se emocionaram com a apresentação feita, vertendo suas falas em ‘choros’ afetivos ao mencionarem o resultado do processo de produção nas escolas, o produto final de cada criança em suas narrativas e a interação feita pelos alunos sincronamente no chat do *Youtube* no momento da transmissão.

Como dissemos, as crianças surdas e seus pais assistiram ao evento que foi transmitido em nosso canal no *Youtube* e que pode ser visto na íntegra pelo link<sup>3</sup> apresentado. É possível ver os alunos em tempo real parabenizando o vídeo de outras crianças surdas, reagindo com palavras de alegria ao ver seus professores falando de como construíram as atividades nas salas de aula.

Na figura 5 trazemos imagens da divulgação do evento que circulou em nosso canal e que foi endereçada às escolas parceiras nesta atividade.

---

<sup>3</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=97pNHKesjrY&t=2080s&ab\\_channel=%23CasaLibrasUFSCar](https://www.youtube.com/watch?v=97pNHKesjrY&t=2080s&ab_channel=%23CasaLibrasUFSCar)

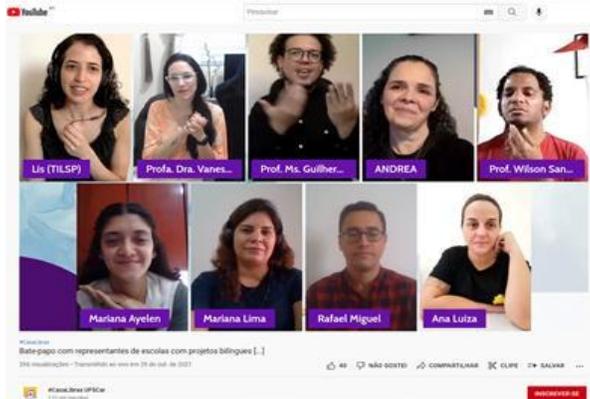
Figura 5. Folder de divulgação da Roda de Conversa referente ao Campeonato Literário em Libras



Fonte: Arquivo do #CasaLibras

O registro da imagem de todos os educadores que auxiliaram a proposta da gincana literária é marcado pela imagem da figura 6. Vemos as expressões de emoção na sinalização do professor Guilherme Nichols, ao trazer considerações para o fechamento da mesa de premiação. Além disso, as emoções já estavam afloradas pelo discurso trazido pelo corpo docente acerca das repercussões positivas da atividade com as crianças surdas e de como o empoderamento e circulação da Libras, produz aparição e vida na diferença para as crianças surdas.

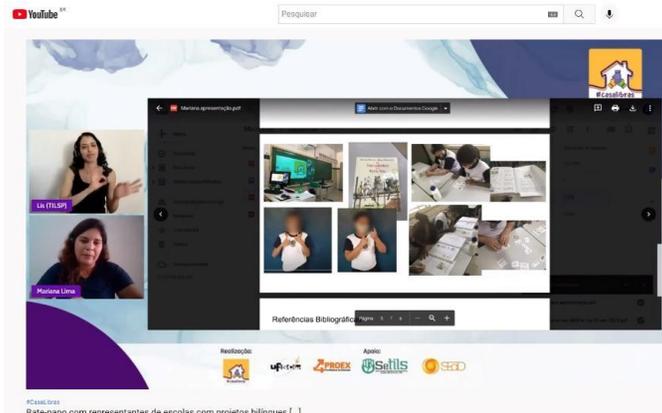
Figura 6. Imagem dos participantes da Roda de Conversa referente ao  
Campeonato Literário em Libras



Fonte: Arquivo do #CasaLibras

Na figura 7 a professora de Campinas - SP, docente da escola municipal EMEF- Júlio de Mesquita Filho, à qual agradecemos imensamente a parceria, tanto à docente quanto à escola, apresenta registros das atividades desenvolvidas em sala de aula a partir da proposta da Gincana Literária em Libras.

Figura 7. Imagem do processo de construção da proposta de reconto em  
Libras elaborada por uma das educadoras bilíngues participantes



Fonte: Arquivo do #CasaLibras

Como as ações educacionais para surdos ainda carecem de investigações e muitas problematizações têm sido dirigidas neste campo dadas às lacunas importantes acerca da instrução e da produção do currículo em Libras, bem como as especificidades didático-culturais voltadas à educação básica, é que temos insistido na proposta deste programa. O livro é um primeiro espaço de sistematização acadêmica de nossas ações ao apontar considerações conceituais significativas para o avanço de temas referentes a educação bilíngue e a infância surda. Nesse sentido é que convidamos autores renomados da área da educação de surdos para nos brindar com seus conhecimentos e nos armar teoricamente por meio de seus estudos e suas pesquisas.

Os capítulos teóricos na primeira parte desta obra compõem tramas importantes que sustentam argumentos e saberes que podem respaldar pesquisas na área da educação de surdos e, em um segundo momento, trouxemos práticas educacionais que selecionamos como articuladoras do desenvolvimento de conhecimentos novos nesta área.

As práticas de resistência para rompimento do ensino ortopédico ao qual as crianças surdas são submetidas e com foco na especificidade visual inerente à Libras e que lhe é subjacente, foram trazidas de modo adensado pela articulação das pesquisas travadas pela equipe do #CasaLibras, do grupo de pesquisa 'Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos, Subjetividades e Diferenças – GPESDi' e pela ação parceira de outros grupos alinhados às nossas investigações, articulando interesse de estudo e pesquisa entre educação e diferenças.

As múltiplas vozes de educadores e filósofos atuais que investigam o campo das diferenças (subjetivas, identitárias, da sexualidade, do ensino, da criança e da infância) foram alinhavadas de modo agregador no 1º *Encontro de Pesquisa do GPESDi* e nos resultados de capítulos desenhados nessas múltiplas vozes

dispersas no interior da obra, indo desde o desenvolvimento conceitual de surdez, infância e diferença à participação de pesquisadores, nacionais e internacionais, debatendo as diferenças surdas e as práticas de ensino bilíngue para estes estudantes.

Portanto, os capítulos teóricos e as práticas ensaiadas, alinhados à reflexão acadêmica, bem como aos relatos de experiências do projeto #CasaLibras e de outros programas que atuam na educação de crianças surdas, proliferam potências de vivências docentes, da vida e das formas de vidas de crianças surdas, bem como a ação de pesquisas no campo da educação.

Estas articulações refletem a consolidação da parceria estabelecida entre pesquisa e extensão, entre universidade e as múltiplas formas de vidas e as práticas de ensino na graduação. Como alguns dos integrantes estão em formação no curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras e Língua Portuguesa (TILSP/UFSCar), as práticas de versão e acessibilidade nas duas modalidades puderam ser praticadas em materiais com uso real. Além disso, muitos saberes sobre a atuação com crianças surdas, pouco trabalhada no currículo desta graduação, puderam ser adensadas e este aluno tem participado de forma robusta e significativa em reflexões que tratam destas naturezas e das especificidades de uma língua tão peculiar como a Libras, além de terem a oportunidade de desenvolver nesta área, suas pesquisas de conclusão de curso (TCC). Deste modo, *gratidão*, *parceria colaborativa* e *aprendizagens* são os ‘elementos-chave’ que escorrem e percorrem em toda a obra e que se coloca sem dúvida, como lema para a continuidade de nosso trabalho por uma educação de surdos que de fato contemple suas especificidades linguísticas e culturais. Nosso profundo agradecimento a todos aqueles que participaram de nossas ações ao longo desses dois anos de um projeto que se tornou um programa de ensino, pesquisa e extensão na UFSCar!



# **Sobre os Autores**



### **Ana Cláudia Balieiro Lodi**



Livre-docente em Educação pela Universidade de São Paulo (2017); Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (2004), Mestre em Educação (1992) e Graduada em Fonoaudiologia (1987) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é Professora Associada I na Universidade de São Paulo, atuando nos Cursos de Licenciatura da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/Departamento de Educação, Informação e Comunicação (FFCLRP/Dedic) e no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu). Vice-coordenação do PPGEdu nos biênios 2017-2018 e 2019-2020. Coordenação do PPGEdu no biênio 2021-2022. Coordenação do Laboratório de Linguagem e Educação Especial (LaLEdE) do Dedic. Representante do Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão sobre Educação de Surdos e Ensino de Libras (CesLibras) no campus Ribeirão Preto da USP. Líder na USP/RP do Grupo de Pesquisa CNPq Surdez e Abordagem Bilíngue. Assessoria a redes municipais de Educação de Piracicaba, Campinas e Santa Cruz das Palmeiras para a implementação e acompanhamento de Programas de Educação Bilíngue em escolas comuns. Desenvolve pesquisas, desde 2000, a partir dos pressupostos da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin. Participação em grupo internacional de pesquisa: Universidad de la República, Uruguay, Área Estudios Sordos, da Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y CENUR Litoral Norte, coord. Leonardo Peluso.

## Alexandre Filordi de Carvalho



Pós-doutor em Educação pela Universidad Complutense de Madrid (2017-2018) e Pós-doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2013) na área de Filosofia da Educação; doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP); doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), na área de Psicologia da Educação; mestre em Educação também pela UNICAMP. É membro da Associação Brasileira de Psicanálise e Psicoterapia Analítica de Grupo - ABPPAG. Bolsista Produtividade CNPq - Nível 2; Coordenador do GT-17 de Filosofia da Educação na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd/ 2019/2021; 2022/2023); ocupa a vice-presidência da Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação (SOFIE). Entre 2008 e 2020 atuou no Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Coorienta pesquisa em nível de doutorado na Universidade de Lisboa (Departamento de Estudos de Desenvolvimento do Instituto Superior de Economia e Gestão). Coordena o Grupo de Investigação e Invenção em Teorias Transversais para a Educação (GRITTE/CNPq). Integra a Red Iberoamericana Foucault (RIF); a Red de Investigación en Educación y Pensamiento Contemporáneo (RIEPCO); Editor adjunto da Revista Pro-Posições (UNICAMP) e membro do Comitê Científico da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP/INEP - 2018/2021). Pesquisador permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFESP, na linha de Educação: Desigualdade, Diferença e Inclusão e do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Ambiental (UFLA), investigando diferenças nos processos de singularização e de subjetivação na sociedade contemporânea, a partir de referenciais da filosofia contemporânea, da psicanálise e da esquizoanálise. Atualmente é Professor Associado 3 no Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA).

### **Anne Caroline Santana Iriarte**



Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEEs). Graduada no curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS / Língua Portuguesa pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar (2018). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB (2012). Atuou como Tradutora e Intérprete de Libras / Língua Portuguesa no Centro Universitário Central Paulista (UNICEP) nos cursos de Administração e Ciências Contábeis. Tem experiência como intérprete de Libras em diferentes esferas, especialmente, educacional, no ensino fundamental e ensino superior, saúde e conferência. Tem interesse nos estudos sobre educação bilíngue, tradução e interpretação em Libras na esfera educacional. Atualmente é tradutora e intérprete de Libras na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

### **Bruna da Silva Branco**



Doutoranda em Educação (Bolsista do CNPq) e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialização em Docência da Língua Brasileira de Sinais - Libras pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Graduada em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atuo como vice coordenadora do projeto de extensão Arte de Sinalizar da Pró-Reitora da Extensão da UFRGS e Diretora de Educação e Cultura da Sociedade dos Surdos do Rio Grande do Sul (SSRS). Possui vasta experiência nas áreas do Educação, Estudos Surdos, Literatura Surda, Políticas de Ações Afirmativas.

### **Camila Righi Medeiros Camillo**



Graduada em Educação Especial – Habilitação em Deficientes da Audiocomunicação pela Universidade Federal de Santa Maria (2004), Especialista em Educação de Surdos/UFSM (2005), Mestre em Educação/UFSM (2008) - Linha de Educação Especial e Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSM (2020), na Linha de Pesquisa Educação Especial, inclusão e diferença. Atua no Ensino Superior desde 2005 como docente na área de educação especial, com ênfase na educação de surdos e na Língua Brasileira de Sinais. Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Maria, no Departamento de Educação Especial, atuando em ensino e pesquisa no campo da Educação com ênfase na educação de surdos, Libras, experiências escolares e processos de subjetivação. Professora-pesquisadora do Grupo de Pesquisa Diferença, Educação e Cultura/DEC (CNPq/UFSM) e membro do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos-GIPES (CNPq/UFRGS).

### **Cristina Broglia Feitosa de Lacerda**



Graduada em Fonoaudiologia pela Universidade de São Paulo (1984), Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1992) e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1996). Atualmente é professora Associada II da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no Curso de Licenciatura em Educação Especial e no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - PPGEEs. Foi Coordenadora do PPGEEs de 2013-2017. Possui experiência em Fonoaudiologia, com ênfase em Surdez, e atuação na área educacional desde 1996. Fundamentação teórica na perspectiva histórico-cultural e nos pressupostos da abordagem enunciativo-

discursiva. Assessoria a redes municipais de Educação para implantação e acompanhamento de Programa de Educação Inclusiva Bilíngüe em Piracicaba, Campinas, São Paulo e São Carlos. Pós-doutorado no Centro de Pesquisa Italiano (CNR/ ROMA) em 2003 (bolsa FAPESP) e na Universidade de Barcelona em 2017 (Bolsa FAPESP). Coordenação Institucional CAPES PrInt – área Humanas 2018/2020 (UFSCar). Participação de grupos internacionais de Pesquisa: 1) Universidade de Barcelona (UB)/UFSCar. Coord Marta Grácia (Espanha); 2) UNESP/Universidade Minho (Portugal)/Universidade Algarves/ Universidade de Barcelona/Universidade de Sevilla/UFSCar. Coord. Lucia P. Leite. Vencedor do 1º Lugar da 56ª Prêmio JABUTI área de Educação com o livro “Tenho um aluno surdo e agora?” Ed. UFSCar.

### **Guilherme Nichols**

Professor do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (DPSi/UFSCar) no curso Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Doutorando e Mestre (2016) pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Licenciatura em Letras Libras (2012) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Tem experiência na área de Letras com ênfase em Língua Brasileira de Sinais, atuando principalmente nos seguintes temas: Literatura Surda, Cultura Surda, Libras e Educação Surdo. Aprovado em banca examinadora nos seguintes exames: - Exames Nacional para Certificação de Proficiência na Língua Brasileira de Sinais – Prolibras UFSC/MEC Governo do Brasil, conforme Decreto 5626/05 que regulamenta a Lei nº 10436 de 24 de abril de 2002. Fluente em American Sign Language (ASL).



### **Ityara Aguiar da Silva Pinto Girke**



Licenciada em Letras Português/Inglês pela Unisepe em 2007. Especialista em educação Especial com ênfase em Inclusão escolar pela PUC/PR (2010) e em Educação Bilíngue para Surdos pelo Instituto Paranaense de Ensino (2014). Certificada pela Exame Nacional em proficiência em Libras (ProLibras) em tradução e interpretação (2008). Atualmente trabalha como intérprete de Libras/Língua Portuguesa na Universidade federal de São Carlos (UFSCar). Atuou como tradutora intérprete em instituições de Ensino privada (Universidade Positivo 2011-2016) e pública (Secretaria de Estado de Educação do Paraná (2009 a 2018). Possui Carreira desenvolvida na área de Educação de surdos, com ampla experiência em interpretação para Língua Brasileira de Sinais e atendimento a pessoas surdas em escolas de nível Fundamental e Médio, Ensino Superior, pós-graduação. Experiência em interpretação para Libras em palestras e eventos em geral.



### **Jéssica Leite Pereira Moreira**

Pedagoga pela Estácio e atualmente é graduanda do curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa (TILSP) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e membro do projeto #CasaLibras.

### **Juliana de Oliveira Pokorski**



Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2010), especialização (2011), mestrado e doutorado em Educação (2014/2020), pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação. Atualmente é professora assistente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na disciplina de Língua Brasileira de Sinais, graduanda no Curso de Bacharelado em Letras/ Tradutor e Intérprete de LIBRAS. Tem experiência na Educação básica, com ênfase em Educação de surdos, e na área de tradução e interpretação de Libras. Atua principalmente nos seguintes temas: surdos, educação, língua de sinais, Libras e literatura surda.

### **Leonardo Lemos de Souza**



Professor Associado da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP- Assis, atuando na graduação em Psicologia, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (Campus de Marília). Psicólogo e Mestre em Psicologia pela UNESP-Assis, Doutor em Educação pela UNICAMP e Livre-docente em Psicologia do Desenvolvimento pela UNESP-Assis. Realizou estágio pós-doutoral e visitas técnicas na Universitat de Barcelona (2013-2016), Universidad Complutense de Madrid (2017) e na Universitat Autònoma de Barcelona (2018). Foi professor visitante na Universidad de Santiago de Chile (2019) e na Universidad Alberto Hurtado (2019). Chefe do Departamento de Psicologia Social, Evolutiva e Escolar (atualmente Psicologia Social) (2012-2016) e também coordenador do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UNESP-Assis (2016-2021). Foi gestor do Programa Educando para a Diversidade/Convênio Santander junto à Pro-Reitoria de Extensão e Cultura da UNESP (2017-2020). Membro da Associação

Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia - ANPEPP (GT Psicologia, Políticas e Sexualidades), da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação-ANPED (GT 23 - Gênero, Sexualidade e Educação) e da LASA - Latin American Studies Association. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Psicologia, Cultura e Coletivos Queer - PsiCUQueer e do LIESS - Laboratório Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades. Atualmente está à frente da Coordenadoria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade junto ao Gabinete do Reitor da UNESP. Tem como campo de estudos as políticas e os processos de subjetivação de gêneros e sexualidades nas práticas e saberes de/sobre infâncias, adolescências e juventudes a partir dos estudos feministas, pós-estruturalistas e decoloniais.

### **Leonardo Peluso**



Docente del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de la UDeLar - Universidad de la República - Uruguay. Doctorado en Letras por la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Su trabajo de coordinador permitió duplicar el plantel; cambiar el Plan de Estudios; abrir la tecnicatura en Salto y Tacuarembó; profundizar en la formación del equipo docente. Facultad Psicología/UdeLar: participa en la coordinación de la Facultad en Regional Norte, su trabajo propició la consolidación de la carrera en el CENUR NORTE; la formación del equipo docente radicado y la co-elaboración; coordinación de un Programa académico. Regional Norte/UdeLar: participa en la coordinación del trayecto de psicología en el CIO-AS; co-elaboró y coordina la Especialización en Inclusión Social y Educativa (ANEP/FP/RN); promovió la visita de investigadores de la Región.

### **Lis Maximo e Melo**



Possui graduação em Imagem e Som pela Universidade Federal de São Carlos (2008), pós-graduação lato sensu em Gestão Cultural: cultura, desenvolvimento e mercado pelo Centro Universitário Senac (2016) e graduação em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa da Universidade Federal de São Carlos. Participante do Grupo de Estudos Discursivos da Língua de Sinais (GEDiLS/UFSCar/CNPq). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Artes do Vídeo, atuando principalmente nos seguintes temas: recursos audiovisuais para educação a distância, acessibilidade no audiovisual, janela de Libras no audiovisual, tradução audiovisual.

### **Lodenir Becker Karnopp**



Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no Departamento de Estudos Especializados e no Programa de Pós-Graduação em Educação (Professora Associada, nível 04). Possui graduação em Letras, Mestrado e Doutorado em Linguística e Letras (PUCRS, 1999). Desenvolve pesquisas no campo dos Estudos Culturais em Educação, com ênfase em Educação de Surdos. É bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), na modalidade de Produtividade em Pesquisa 1-D. Realizou pesquisas na Gallaudet University, em Washington, DC, Estados Unidos, na modalidade de Pós-Doutoramento no Exterior, com bolsa PDE-CNPq, de 2011 a 2012. Integrou a Comissão de Pós-Graduação em Educação durante oito anos e participou como representante docente na Comissão de Acompanhamento do Sistema de Reserva de Vagas (2018 a 2019) do Programa de Pós-Graduação em Educação da

UFRGS. Desde julho de 2015 é líder do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES), do DGP/CNPq. Em 2016, recebeu o prêmio de excelência em Pesquisa na Gallaudet University "The Dr Rachel Hartig Award for Research Excellence" do Department of World Languages and Cultures. Organizou, em coautoria com Barbara Gerner de Garcia, o livro "Change and Promise: Bilingual Deaf Education and Deaf Culture in Latin America" (2016), publicado pela Gallaudet University Press/ Washington, DC. Integra o Colegiado Setorial de Diversidade Linguística, na qualidade de representante da sociedade civil, na Secretaria da Cultura do Rio Grande do Sul, no período de junho de 2020 a junho de 2022. É editora associada da Revista Educação & Realidade desde dezembro de 2020 (Portaria 32/2020 - UFRGS).

### **Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado**

Doutora (2012) e Mestre (2007) em Educação pelo Programa de Pós graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-UFES). Fez estágio pós-doutoral, em Educação (2015) pelo Programa de Pós graduação em Educação da Universidade Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), financiado pela bolsa PNPd/CAPES e realizou estágio pós-doutoral pela Universidade Federal de São Carlos (2022). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo, onde atualmente é professora Associada I do curso Letras Libras, lotada no Departamento de Línguas e Letras (DLL), no Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN). Professora e orientadora de mestrado e doutorado do curso de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFES) na linha Educação Especial e Práticas Inclusivas e professora colaboradora no programa de pós Graduação em Linguística (PPGEL) na linha de Linguística Aplicada. Já atuou como professora Assistente I da disciplina



de Educação Especial na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (GIPLES/CNPq-UFES). Tem experiência na área de Educação e Educação Especial (com ênfase em Educação de Surdos), estudos da tradução e interpretação, atuando principalmente nos seguintes temas: História da Educação de surdos, Inclusão, Subjetivação, Libras, Surdos, Estudos Surdos, formação de tradutores e intérpretes de Libras.



### **Luiza Tani Júlio de Souza**

Atualmente é graduanda do curso de Imagem e Som da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e membro do projeto #CasaLibras.



### **Pedro Angelo Pagni**

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1987), mestrado em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1994), doutorado em Educação (1999) e Livre-docência em Filosofia da Educação (2011) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Atualmente é professor associado da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Foi coordenador do GT-Filosofia da Educação da ANPEd (2012-2013). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: filosofia da educação, filosofia da educação no Brasil, filosofia contemporânea e educação e ensino de filosofia, biopolítica e inclusão escolar.

## **Regina Célia Torres**



Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEEs / UFSCar), na linha de pesquisa Produção científica e formação de recursos humanos em Educação Especial. Mestre em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia Mecânica (EESC/USP), Especialista em Design Instrucional pelo Centro Universitário Senac e Graduada em Desenho Industrial, com habilitação em Programação Visual, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Atualmente ocupa o cargo de Programadora Visual na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), atuando junto ao curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa (TILSP/UFSCar). Membro do Grupo de Pesquisa Surdez e Abordagem Bilíngue (GPSAB) e do Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos, Subjetividades e Diferenças (GPESDi), ambos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Possui experiência de 17 anos no desenvolvimento de projetos integrados na área de Design, através da criação de Identidade Visual completa, de material gráfico de divulgação, de site institucional, de sinalização, de e-commerce e interfaces gráficas para softwares e aplicativos mobile, com maior ênfase no contexto do ensino superior. Áreas específicas de estudos e pesquisas: design no contexto educacional; educação de surdos e educação inclusiva; intérprete de língua de sinais em contexto de ensino; educação bilíngue; letramento visual e surdez.

### **Rodrigo Vecchio Fornari**



Mestre em Educação Especial pelo Programa de Educação Especial (PPGEEs) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Possui graduação em Imagem e Som pela UFSCar (2001). Atualmente é técnico de laboratório área / audiovisual da UFSCar. Tem experiência na área produção audiovisual, com ênfase em edição e composição de vídeos.

### **Silvio Donizetti de Oliveira Gallo**



Possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1986), mestrado em Educação (1990), doutorado em Educação (1993) e livre docência em Filosofia da Educação (2009), todos pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é Professor Titular (MS-6) da Universidade Estadual de Campinas. Desde 2007 é bolsista produtividade do CNPq. Membro de diversas associações científicas do campo da Filosofia da Educação no Brasil e no exterior, foi Presidente da SOFIE - Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação entre 2014 e 2018 e atualmente preside a SOFELP - Sociedade de Filosofia da Educação dos Países de Língua Portuguesa. É co-editor da Revista Fermentario, publicada pela FFyH da Universidad de la República (Uruguai) e pela FE-Unicamp e Editor Chefe da Revista Pro-Posições, da Faculdade de Educação da Unicamp. Editor responsável pela Editora FE-Unicamp. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: filosofia francesa contemporânea e educação, ensino de filosofia, filosofia e transversalidade, anarquismo e educação.



### **Suyene Pereira da Silva**

Atualmente é graduanda do curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa (TILSP) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e membro do projeto #CasaLibras.

### **Tatiane Cristina Bonfim**



É Doutoranda e Mestra (2020) em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Licenciada no Curso Normal Superior (2005) e graduada em Pedagogia (2008) ambos pelo Centro Universitário Hermínio Ometto-UNIARARAS. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2016) pela Universidade Cândido Mendes. Especialista em Agente Bicultural em LIBRAS Instrutor e Intérprete (2013) e especialista em Educação Especial e Educação Inclusiva (2011) ambos pela UNINTER - Centro Universitário Internacional. Certificada pelo Exame Nacional em Proficiência na Tradução e Intepretação da LIBRAS/ Língua Portuguesa - PROLIBRAS (2016). É Intérprete de Libras/Língua Portuguesa da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. E professora especialista na Sala de Recursos na Escola Municipal Marcello Schmidt em Rio Claro - SP. Participa como pesquisadora do Grupo de Estudos em Educação e Filosofias da Diferença (GEEFiDi/UFSCar). Possui experiência docente e Intérprete Educacional na área da educação bilíngue de surdos (ensino fundamental I), na educação especial salas exclusivas e em sala regular como professora regente. Possui experiência como Tradutora e Intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais) em diferentes esferas (comunitária e educacional), contudo, com maior ênfase na interpretação em contexto educacional fundamental I (séries iniciais - 1º ao 5º ano) e ensino superior.

### **Thayna Thaysa Proença Santos**



Graduada em Tecnologia de Produção Audiovisual pelo Centro Universitário Barão de Mauá (2017), com experiência na área de Artes em Roteiro e Direção Cinematográfica. Atualmente cursando Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa na Universidade Federal de São Carlos (2018), com atuação em projeto de extensão na área de educação bilíngue virtual.

### **Vanessa Regina de Oliveira Martins**



É Doutora (2013) e Mestre (2008) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Graduada em Pedagogia com habilitação em Educação Especial pela PUCCAMP (2004). Especialista em psicopedagogia institucional e clínica - Atualize/Unibem (2007). Professora Adjunta III na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), atuando no curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras e Língua Portuguesa (TILSP). Docente do Departamento de Psicologia (Dpsi/UFSCar). Docente vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEEs/UFSCar) coordena o Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos, Subjetividades e Diferenças (GPESDi/UFSCar/ CNPq). Pesquisadora colaboradora no grupo de pesquisa Surdez e Abordagem Bilíngue (UFSCar). Coordena um Grupo de Estudo em Educação e Filosofias da Diferença (GEEFiDi/UFSCar). Possui experiência docente na área da educação bilíngue de surdos (educação infantil e ensino fundamental I); na formação na área social da surdez, em nível de graduação e pós-graduação; na formação de tradutores intérpretes de língua de sinais; na formação para educadores bilíngues de surdos e professores de Libras em cursos de graduação, pós-graduação lato sensu e extensão universitária.

Possui experiências como tradutora e intérprete de língua de sinais em diferentes esferas discursivas (interprete generalista e educacional), todavia, com maior ênfase na interpretação em contexto de ensino superior. Áreas específicas de estudos e pesquisas (Filosofia Francesa, Educação, Surdez): educação de surdos e educação inclusiva; intérprete de língua de sinais em contexto de ensino; educação bilíngue; relações de poder e saber; diferenças; práticas pedagógicas; letramento visual e surdez.

*vacina*

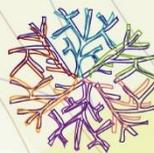
*use máscara*

*pandemia*

*covid-19*

*SUS*

**Realização:**



**GPESDi**

Grupo de pesquisa em  
educação de surdos, subjetividades e diferenças