

Educação bilíngue

Libras - Português



trajetórias, pesquisas e práticas

Organização:

Eliana Bär, Ana Paula Jung e Roberta Cantarella



Educação Bilíngue (Libras- Português): trajetórias, pesquisas e práticas

*Org: Eliana Bär
Ana Paula Jung
Roberta Cantarela*

Editora: Publicação do IFSC

Florianópolis, 2020

Organização

*Eliana Bär
Ana Paula Jung
Roberta Cantarela*

Revisão Ortográfica:

Amilcar Alexandre Oliveira da Rosa

Revisão Final:

*Eliana Bär
Amilcar Alexandre Oliveira da Rosa*

Capa:

Renata Krusser

Catálogo na fonte pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Santa Catarina - IFSC

E24 Educação bilíngue (libras/português): trajetórias, pesquisas e práticas [recurso eletrônico] / Organizadoras: Eliana Bär, Ana Paula Jung, Roberta Cantarela. - Florianópolis: Publicações do IFSC, 2020.

208 p. : il. color.

ISBN 978-65-88663-03-5

1. Educação bilíngue. 2. Língua brasileira de sinais. I. Bär, Eliana. II. Jung, Ana Paula. III. Cantarela, Roberta.

CDD 371.912

Elaborada pela Bibliotecária Renata Ivone Garcia – CRB-14/1417

Sumário

CAPÍTULO 1

História e memória: fragmentos da entrevista com o professor Vilmar Silva sobre sua trajetória na educação de surdos e a relação com a criação do Câmpus Palhoça Bilingue do IFSC 15

Ana Paula Jung

Eliana Cristina Bär

CAPÍTULO 2

História e memória: entrevista com a doutora surda Simone Gonçalves de Lima da Silva 21

Ana Paula Jung

Eliana Cristina Bär

CAPÍTULO 3

Português como segunda língua para surdos: experiências e reflexões a partir de um projeto de extensão 26

Bruna Crescêncio Neves

Tatiane Folchini dos Reis

CAPÍTULO 4

Teatrelando dois mundos: reflexões sobre o teatro surdo para o público ouvinte 41

Roberta Cantarella

Vera Lúcia de Azevedo Ferreira

CAPÍTULO 5

A formação em libras como política de inclusão no contexto da educação profissional tecnológica 56

Elis Regina Hamilton Silveira

Ramiro Marinho da Costa

CAPÍTULO 6

Avaliação de recursos educacionais bilíngues (libras-português) no contexto do Portal Libras 74

Laíse Miolo de Moraes

Berenice Santos Gonçalves

CAPÍTULO 7

Criatividade em línguas sinalizadas com o jogo de cartas Dixit 98

David Pereira Neto

Luciane Maria Fadel

Maria José Baldessar

Tarcísio Vanzin

CAPÍTULO 8

Design editorial de revista bilíngue (libras-português) 114

Renata Krusser

CAPÍTULO 9

Design do site GLTec: glossário on-line de sinais em libras para áreas das tecnologias visuais 124

Bianca Antonio Gomes

CAPÍTULO 10

(Re)Pensando conteúdos em redes sociais com foco em acessibilidade a alunos surdos 141

Daniel Henrique Scandolara

Vânia Ribas Ulbricht

CAPÍTULO 11

Movimento de'via: uma história visual da (des) colonização dos corpos surdos 158

Gabriele Vieira Neves

CAPÍTULO 12

Licenciaturas em pedagogia Bilíngue (libras-português):
percursos, possibilidades e desafios 184

Eliana Cristina Bär

Prefácio

É com grande satisfação que faço o prefácio deste livro. Ele reúne trajetórias, pesquisas e práticas nos espaços pedagógicos do IFSC. Foi escrito por diversas mãos que atuam e/ou já atuaram no Câmpus Palhoça Bilingue (Libras-Português), além de convidados.

Não posso deixar de lembrar aqui que o Câmpus Palhoça Bilingue tem o diferencial de pôr em pauta uma política linguística que desafia, cotidianamente, o fazer pedagógico perante o bilinguismo surdo. O livro é fruto desse desafio e nos oferece uma leitura que, além de conhecimento, traz reflexões sobre quão diferente é o mundo dos surdos e dos ouvintes, mas também, quão próximos estão.

Mostra-nos como esses dois mundos podem interagir por meio da língua brasileira de sinais, utilizando artes, línguas, políticas e tecnologias. É uma leitura útil, não só a profissionais e estudantes da educação de surdos. Estende-se a profissionais de áreas como artes, multimídias, educação, políticas e afins.

As organizadoras Ana Paula Jung, Eliana Cristina Bär e Roberta Cantarela fizeram um importante trabalho de registro sobre como surgiu o Câmpus Palhoça Bilingue (Libras-Português) e o que tem resultado dessa criação. Trabalho que ficará na história do Povo Surdo brasileiro.

Simone Gonçalves de Lima da Silva

Professora Surda

Instituto Federal de Santa Catarina -

Câmpus Palhoça Bilingue

Doutora em Linguística

Apresentação

O fazer pesquisa tem se entrelaçado à trajetória do Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus Palhoça Bilíngue (IFSC-PHB). Foi justamente no interior de um grupo de investigação acerca de questões educacionais e epistemológicas relacionadas aos surdos – o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação de Surdos (NEPES) – que a pesquisa, confrontada pelos desafios da prática pedagógica e apoiada nos ombros de um grupo engajado de profissionais da educação, pessoas surdas e seus familiares, fez surgir a possibilidade de implantação do primeiro câmpus bilíngue de educação profissional e tecnológica da América Latina.

Desde a chegada dos primeiros servidores efetivos, e do início das atividades pedagógicas, o IFSC-PHB vem procurando aperfeiçoar suas ações no sentido de contribuir com a educação de surdos, buscando aproximar e inter-relacionar dois itinerários formativos, a Educação Bilíngue e a multimídia. Nosso intuito com essa obra é apresentar e difundir diferentes estudos – teóricos e práticos – conduzidos por servidores do IFSC-PHB e intrinsecamente relacionados a esses dois itinerários. É nossa intenção também registrar, ainda que parcialmente, histórias e memórias da trajetória do câmpus, a partir da expressão de pesquisadores a ele relacionados.

Assim, o primeiro capítulo, História e memória: fragmentos da entrevista com o professor Vilmar Silva sobre sua trajetória na educação de surdos e a relação com a criação do Câmpus Palhoça Bilíngue do IFSC, dá voz a um dos idealizadores do IFSC-PHB. Vilmar Silva foi professor, pesquisador e ativista da educação pública e da educação de surdos no estado de Santa Catarina, atuando por cerca de 35 anos na rede federal de educação profissional e tecnológica. No diálogo travado com as entrevistadoras, o professor recorda o primeiro contato com pessoas surdas – três de seus quatro irmãos são surdos –, e a importância da mãe na constituição familiar e na construção de um lugar da surdez para além da deficiência. Vilmar recorre também a suas primeiras escolhas profissionais e a participação nos movimentos estudantis até a chegada ao IFSC (à época, Escola Técnica Federal de São José-SC). É lá que, ao ter contato com estudantes surdos em situação de aprendizagem, sentiu-se impelido a entrar nas lutas políticas dos movimentos surdos, em um período em que os métodos oralistas passavam a ser questionados e a Libras apenas iniciava a trajetória em prol de seu reconhecimento jurídico. O texto é uma

oportunidade para conhecer alguns dos bastidores da criação do IFSC-PHB, mas, principalmente, circular pelos bastidores da luta política na área da educação bilíngue, em Santa Catarina e no Brasil.

Na sequência, o Capítulo 2, História e memória: entrevista com a professora doutora surda Simone Gonçalves de Lima da Silva, estabelece um diálogo com a atual Chefe do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFSC-PHB, evidenciando sua trajetória enquanto criança e jovem surda, sua relação com a língua de sinais, com a pedagogia e com o próprio IFSC-PHC.

No Capítulo 3, intitulado Português como segunda língua para surdos: experiências e reflexões de um projeto de extensão, as autoras discutem que o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua pelos surdos ocorre, predominantemente, em contextos formais de ensino e possui particularidades relacionadas às especificidades linguísticas desses sujeitos. O que faz com que eles desenvolvam um conhecimento enciclopédico a partir das interações em língua de sinais e através do acesso às informações compartilhadas nesta segunda língua. Por esse motivo, é fundamental que as instituições de ensino assumam o seu papel no ensino da Língua Portuguesa e promovam práticas de leitura e escrita nas escolas voltadas para o público surdo. O trabalho apresenta algumas reflexões desencadeadas a partir da execução de um projeto de extensão relacionado à temática. Essa atividade teve como objetivo geral proporcionar práticas de leitura e escrita para surdos em sua segunda língua (Língua Portuguesa), a partir de diferentes temáticas do cotidiano e gêneros textuais. A principal ação dessa proposta esteve relacionada à oferta de oficinas de leitura e escrita para surdos em duas instituições: 1) Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus Palhoça Bilíngue (parceria com a Associação de Surdos de Palhoça): grupo de 15 surdos; e 2) Associação de Surdos da Grande Florianópolis: grupo de 20 surdos. A partir das oficinas realizadas, foi possível perceber três aspectos positivos relacionados ao desenvolvimento dos participantes surdos: a) aumento do vocabulário; b) aperfeiçoamento das estratégias de leitura; e c) ampliação do conhecimento de mundo. Além das oficinas, houve debates e registros organizados pelo projeto, relacionados às interações em sala de aula e às percepções dos participantes em relação às atividades desenvolvidas para composição de um documentário.

No Capítulo 4, Teatrelando dois mundos: reflexões sobre o Teatro Surdo para o público ouvinte, as autoras tecem argumentos em prol de uma produção teórica de um teatro que sirva para divulgar a Libras e as especificidades da surdez, visando à integração de pessoas ouvintes no mundo surdo. Para respaldar um teatro assim, o texto recorre a teatrólogos que defendem e situam o teatro como meio de informação e transformação da sociedade, como Bertold Brecht e Augusto Boal, assim como pesquisadores na área da surdez que defendem a Língua de sinais como primordial à pessoa surda, como Strobel (2008) e Danesi (2007). De acordo com as autoras, o teatro pode ser um instrumento excelente para a difusão da Libras, pois pode transformar ideias em atos sociais, o teatro cumprindo o seu papel transformador e propiciando um envolvimento de ganhadores: os ouvintes, passíveis de ser os genitores, irmãos, parentes, amigos, professores ou interlocutores da pessoa surda, que poderão internalizar através do teatro conhecimentos primordiais para o relacionamento com surdos; e para o surdo, por expandir sua língua e cultura. Como primeiro passo, o texto propõe a montagem de um teatro de rua, no sentido de ir até o público; ter uma dramaturgia para essa finalidade; propor diálogos em Libras com recurso para entendimento dos ouvintes.

Já no Capítulo 5, A formação em Libras como política de inclusão no contexto da educação profissional tecnológica, a autora propõe uma análise das políticas de capacitação e formação continuada de servidores em Libras, no Instituto Federal de Santa Catarina, Câmpus Palhoça Bilíngue. O texto destaca que, embora o IFSC-PHB venha desenvolvendo ações e projetos de cursos com o intuito de colaborar para o desenvolvimento da proficiência em Libras de seus servidores, essas ações caracterizam-se como pontuais e descontínuas, não havendo, ainda, um alinhamento estratégico institucional enquanto política de formação atrelada ao Projeto Pedagógico do campus. Partindo de um estudo teórico bibliográfico, o texto apresenta, como resultado desta pesquisa, a contextualização de importantes elementos que podem colaborar para a qualificação da perspectiva do bilinguismo Libras-Português adotado no campus. Entre as principais contribuições do estudo, a autora sugere a necessidade de novas estratégias de ensino, como a adoção da modalidade de Educação a Distância e uso de Ambiente Virtual de Aprendizagem, como possibilidade de articular uma política institucional de promoção

de formação continuada para suprir as demandas institucionais e qualificar o atendimento ao público surdo no IFSC Câmpus Palhoça Bilingue.

O Capítulo 6, intitulado Avaliação de recursos educacionais bilingues (Libras-Português) no contexto do Portal Libras, apresenta uma proposta para a avaliação de recursos pedagógicos na área da educação bilingue a partir de experiências de pesquisa a serem implementadas no Portal Libras. Este projeto integra profissionais de importantes centros de pesquisa do país. Dentre esses, pesquisadores do Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus Palhoça Bilingue e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O capítulo analisa também, no contexto dos Recursos Bilingues (REBs), os principais portais e repositórios de recursos educacionais nacionais e internacionais, com a finalidade de estabelecer requisitos para a proposta a ser implementada no Portal Libras, que certamente constituir-se-á em importante ferramenta para o desenvolvimento da área.

Intitulado Criatividade em línguas sinalizadas com o jogo de cartas Dixit, o Capítulo 7 discute as possibilidades de estímulo à criatividade em línguas de sinais promovido pelo jogo de cartas Dixit. Através da mecânica proposta no jogo, os participantes narradores devem descrever com ambiguidade as ilustrações nas cartas do jogo. Essa descrição, quando produzida em línguas orais, pode ser feita através de palavras, frases, músicas ou poesias, por exemplo. No caso de línguas sinalizadas, é possível que os participantes explorem o uso de classificadores, formas representadas por configurações de mãos que podem descrever objetos. É a partir da exploração criativa da língua de sinais que se coloca o uso do jogo Dixit como estímulo à criatividade dos participantes. Para tanto, esse estudo baseia-se na revisão bibliográfica narrativa dos temas criatividade, jogos e língua de sinais, relacionando-os ao final. Como resultado, discutem-se os três aspectos pelos quais o uso do jogo Dixit contribui para a criatividade: as ilustrações do jogo Dixit como estímulo à imaginação e à criatividade; a interação lúdica e as características do jogo como intrinsecamente estimulantes à criatividade; e as possibilidades de criatividade em uma narrativa feita em língua de sinais.

O Capítulo 8, Design editorial de revista bilingue (Libras-Português), apresenta reflexões teóricas e práticas acerca do

processo de produção do design editorial para uma revista bilíngue (Libras-Português escrito). O texto indica possibilidades para que se possa oferecer uma experiência de leitura fluída e agradável tanto para surdos como para ouvintes. Embora existam distintas publicações sobre tipografia e design editorial de textos escritos, poucas são as publicações em Libras na área de design e comunicação visual.

No Capítulo 9, intitulado Design do site GLTec: glossário on-line de sinais em Libras para áreas das tecnologias visuais, a autora reflete acerca das maneiras como a comunicação visual se utiliza das tecnologias visuais para diversos fins, incluindo facilitar a vida das pessoas. Para as pessoas surdas, isso é muito importante, uma vez que o canal visual é sua principal forma de percepção do mundo. Com este enfoque, o texto apresenta e analisa a experiência de criação do GLTec - glossário on-line em línguas de sinais brasileira que contém termos técnicos de fotografia, animação e design gráfico. O site que o abriga teve um layout desenvolvido aplicando-se diversos princípios de design e usabilidade, com o intuito de facilitar a navegabilidade e o entendimento do site.

No Capítulo 10, (Re)pensando conteúdos em redes sociais com foco em acessibilidade a alunos surdos, os autores apresentam reflexões em torno do potencial da Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDIC) de incluir estudantes surdos nas mais diversas modalidades de ensino. O texto constitui um relato de experiência sobre a criação de páginas e conteúdos acessíveis com o suporte de TDICs por alunos ouvintes do ensino médio do Instituto Federal de Santa Catarina - Câmpus Palhoça Bilíngue. Os autores argumentam que, sem utilizar os recursos existentes de maneira adequada, não é possível apresentar páginas web, blogs e redes sociais que tenham conteúdos acessíveis para as pessoas surdas. Os dados apresentados enfatizam a importância da apropriação de conhecimento dos alunos ouvintes sobre as necessidades e dificuldades das pessoas surdas ao acessarem redes sociais que não tenham a língua de sinais como base na produção de conteúdos.

Movimento De'VIA: uma história visual da (des)colonização dos corpos surdos, é a temática do Capítulo 11, no qual se discute a construção da memória coletiva dos povos surdos, fortemente marcada pela violência colonialista que castigou, modificou e mutilou seus corpos. Trata-se de uma história atravessada pela tentativa

constante de normalização e apagamento da diferença surda. Esse passado de opressões em comum é também uma história de lutas e resistências que compõem as experiências da surdidade. O objetivo do artigo é compreender o papel das produções artísticas do movimento De'VIA – Deaf View Image Art – na produção de uma narrativa histórica acerca do processo de colonização e descolonização dos corpos surdos. Após a análise das imagens produzidas pelos artistas deste movimento, constatou-se que a falta de um meio de registro escrito da língua de sinais fez das artes visuais condição de possibilidade para a sobrevivência e a exposição da História surda de forma não vitimizada e não estereotipada. Desta forma, é possível pensar que o movimento De'VIA contribuiu tanto para a subjetivação e resistência política das comunidades surdas, quanto para a reconfiguração da divisão do sensível que lhes relegava o lugar de seres sem voz e sem palavra. Uma vez que, grande parte das experiências de (des)colonização ocorreu em espaços escolares, a voz dessa surdidade exposta reafirma a urgência de práticas educativas que respeitem e se fundamentem na diferença surda, nos saberes e nas experiências vividas pelo seu povo.

Finalmente, o Capítulo 12, Licenciaturas em Pedagogia Bilíngue (Libras-Português): percursos, possibilidades e desafios, apresenta dados e reflexões em torno da implantação dos cursos de licenciatura em Pedagogia Bilíngue no Brasil. A autora analisa três projetos pedagógicos de curso organizados por três instituições distintas – o Instituto Nacional de Surdos (INES), o Instituto Federal de Goiás, Câmpus Aparecida de Goiânia, e o próprio IFSC-PHB. O capítulo ressalta os desafios postos a esses cursos que, além de inaugurarem uma área nova na Educação Bilíngue de surdos, marcada pelo debate linguístico, devem responder às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia e às marcações teóricas e conceituais que a acompanham no Brasil, bem como à ciência pedagógica. Apesar destes desafios, a autora ressalta a importância desses cursos para a ampliação das bases da Educação Bilíngue a partir de um equilíbrio entre seus três eixos de constituição, quais sejam, o político, o linguístico e o pedagógico. Este último estaria diretamente relacionado à estruturação e à demarcação teórico-prática de uma pedagogia bilíngue, fundamental para que o direito à aprendizagem dos sujeitos surdos seja efetivado.

Passadas duas décadas do reconhecimento político-linguístico

da Libras, muito ainda há para ser realizado e transformado, no que diz respeito aos direitos humanos (dentre os quais, o direito à língua e ao desenvolvimento integral) de crianças, jovens e adultos surdos. É, portanto, nosso desejo que as pesquisas aqui apresentadas possam contribuir de forma direta para novas reflexões, pesquisas e práticas didático-pedagógicas relacionadas à temática.

Boa leitura.
As organizadoras

CAPÍTULO 1

História e memória: fragmentos da entrevista com o professor Vilmar Silva sobre sua trajetória na educação de surdos e a relação com a criação do Câmpus Palhoça Bilíngue do IFSC

Ana Paula Jung

*Instituto Federal de Santa Catarina - Câmpus Palhoça Bilíngue
ana.jung@ifsc.edu.br*

Eliana Cristina Bär

*Instituto Federal de Santa Catarina - Câmpus Palhoça Bilíngue
eliana.bar@ifsc.edu.br*

O desafio de recontar¹ uma história de vida é certamente potencializado no momento em que nos deparamos com um

1 O que recontamos são alguns fragmentos pessoais e profissionais narrados na primeira de duas entrevistas realizadas no IFSC-PHB. Esta entrevista ocorreu em 7 de maio de 2019 e durou cerca de 2h50min. Na ocasião, elaboramos um questionário com algumas questões disparadoras (LOPES, 2017), que nortearam nosso diálogo. A história viva na memória do professor Vilmar permitiu que o diálogo fluísse de modo espontâneo e assim não houve a necessidade de fazer questionamentos diretos pois, no decorrer da fala, foram abarcadas todas as questões previamente elencadas, trazendo para além delas outros dados inesperados.

entrevistado cujas experiências, vivências e lutas são tão ricas e encantadoras. Foi trazendo o conceito de habitus² de Pierre Bourdieu que o professor Vilmar Silva iniciou sua fala e a partir daí nos relatou sua trajetória de vida. Nossa primeira pergunta foi disparadora e trouxe para o campo da visibilidade experiências de sua infância, chegando ao ponto em que o entrevistado menciona que o habitus constituído na família é, na verdade, herdado. Nesta condição, apresenta-se como o mais primitivo em nossa constituição humana. Assim, iniciamos uma verdadeira viagem no tempo, guiados pelas lembranças que o professor Vilmar foi trazendo, “fiando”, costurando, através do processo de recordar o vivido. Segundo Thompson (1997), este processo é uma das

das principais formas de nos identificarmos quando narramos uma história. Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos que éramos no passado, quem pensamos que somos no presente e o que gostaríamos de ser. As histórias que relembramos não são representações exatas do nosso passado, mas trazem aspectos desse passado, e os moldam para que se ajustem às nossas identidades e aspirações atuais (THOMPSON, 1997, p. 57).

Nascido em uma família na qual a mãe (Miriam Mafra) é narrada como a figura central, responsável pelo estímulo dos cinco filhos à constante busca pelo aprendizado e pela motivação em avançar nos estudos. Vilmar conviveu com a diferença surda desde sua infância, uma vez que tem três irmãos surdos. Em casa, segundo seu relato, a surdez nunca foi um tabu ou algo que promovesse um tratamento diferenciado aos irmãos. Pelo contrário, a mãe fazia questão de deixar claro, tanto entre os filhos, quanto perante a comunidade, que a surdez dos filhos não os impedia de escolher a vida que desejassem levar, de

2 A noção de habitus em Bourdieu relaciona-se aos processos de incorporação de estruturas objetivas – estruturantes – transformando-as em disposições mentais – estruturadas – que influenciam os modos pelos quais os agentes apreendem o mundo social. Bourdieu (2003, p. 94) aponta que o “habitus é um sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores, é gerador de estratégias que podem ser objetivamente afins aos interesses objetivos de seus autores sem terem sido expressamente concebidas para este fim”.

maneira digna e construída por meio do trabalho.

Possivelmente, naquele tempo, Vilmar nem mesmo imaginava que sua atuação no campo da educação seria marcado principalmente por se destacar no envolvimento em projetos e ações que direta ou indiretamente foram (e até hoje são!) relevantes para os surdos. Dentre as muitas lembranças dos tempos de criança, nosso entrevistado destacou o incômodo que sentia sempre que se deparava com situações que acentuavam o abismo existente entre o mundo da escola e a realidade vivenciada no cotidiano familiar. Em casa, seus irmãos surdos aprendiam tanto quanto ele, mas na escola, frente ao projeto pedagógico existente, não se sentiam parte daquele universo em que supostamente estavam inseridos.

Vilmar iniciou suas atividades como professor em 1981, no Colégio Estadual Getúlio Vargas, bairro Saco dos Limões, em Florianópolis. Na escola, ministrou a disciplina de Fabricação Mecânica. Cursava Engenharia Mecânica na UFSC na época. O colégio não tinha laboratórios para ministrar a disciplina. Como a maior parte dos alunos era do entorno do Morro da Cruz e queria fazer o vestibular, mas não tinha condições de pagar um cursinho, de comum acordo resolveram criar um curso preparatório, no horário das aulas, que pudesse contribuir com o ingresso desses alunos no ensino superior. Pelo seu caráter social, essa experiência mudou drasticamente a vida do professor Vilmar, e de forma positiva. Entre as mudanças, destacam-se a transferência do curso de Engenharia Mecânica para o curso de Licenciatura em Matemática e a inserção tanto no movimento estudantil quanto no movimento de professores do estado de Santa Catarina.

Anos depois, já na década de 1990, Vilmar ingressou na Rede Federal de Ensino também como professor, mas na área de Matemática. Foi no Campus São José do Instituto Federal que sua trajetória de vida novamente o remeteu às percepções e reflexões que trazia desde as vivências familiares: a chegada de um aluno surdo em sala de aula reavivou as antigas inquietações que os processos educacionais observados com os irmãos surdos lhe provocavam.

A partir deste primeiro aluno, outros surdos começaram a ingressar no curso Técnico em Refrigeração e Ar Condicionado do Campus São José. Com o aumento do número de alunos surdos, segundo o professor Vilmar, houve necessidade de criar estratégias

de ensino que reconhecessem as diferenças surdas no processo de aprendizagem. Foi também neste contexto que foi criado um grupo de trabalho de professores pesquisadores denominado, ao longo do tempo, Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos (NEPES). Muitos colegas de trabalho foram fundamentais na consolidação desse grupo e de todo o processo de construção da educação de surdos no IFSC, mas cabe aqui um destaque especial à professora Doroti Rosa Sacenti, com enorme importância nos primeiros anos de construção desse trabalho e, posteriormente, o professor Paulo César Machado e a professora Mara Lúcia Masutti.

Neste período, também houve uma articulação importante, estrategicamente pensada por esse grupo de professores no âmbito social e político da Educação de Surdos, tanto na esfera estadual quanto na federal. Na esfera estadual, foi criado o Fórum de Defesa da Educação de Surdos do Estado de Santa Catarina, que reunia os membros dos Movimentos Surdos, dos professores e dos pais de surdos. Dentre as conquistas desse fórum, temos a criação da Lei de Libras do Estado de Santa Catarina; as Diretrizes para a Educação de Surdos de Santa Catarina e a criação do primeiro curso de Pedagogia do país voltado à formação de profissionais surdos e ouvintes bilíngues, pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Na esfera Federal, foi realizada uma forte aproximação para o desenvolvimento de pesquisas e de formação de professores com algumas universidades do país (UFSC, UDESC, UNIVALI, UFRGS, UNICAMP); participações em reuniões no Ministério da Educação para definir políticas nacionais na área da Educação de Surdos e parcerias com a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS).

A trajetória do professor Vilmar Silva com seus colegas de luta e de trabalho na educação de surdos teve, entre tantos fatos importantes a destacar, uma ação que nós, entrevistadoras, consideramos como uma dos mais marcantes. Foi a proposição de construção de um espaço diferenciado voltado à formação de surdos, bem como à formação de ouvintes em busca de qualificação em áreas que “conversam” direta ou indiretamente com as demandas deste segmento. Foi no ano de 2011, depois de muita negociação interna e com o Ministério da Educação, que efetivamente foi autorizado o funcionamento do IFSC Câmpus Palhoça Bilíngue. O câmpus iniciou suas atividades em um espaço cedido pela Faculdade Municipal da

Palhoça (FMP). Em 2013, finalmente com espaço físico próprio, o Campus Palhoça Bilíngue passou a desenvolver suas atividades na Pedra Branca, bairro universitário do município de Palhoça onde até hoje atua na promoção de atividades de ensino, pesquisa e extensão voltadas aos seus itinerários formativos: Multimídia e Educação Bilíngue. Atualmente, o Campus Palhoça Bilíngue oferece cursos de Especialização e de Graduação, cursos de Ensino Médio e Técnico Integrados e Proeja, além dos cursos de qualificação profissional de curta duração.

Em dezembro de 2015, o professor Vilmar se aposentou das atividades docentes desenvolvidas no Campus Palhoça Bilíngue do IFSC, deixando um legado para a área da Educação de Surdos. A criação deste espaço educacional, voltado à formação e à qualificação profissional a partir de uma perspectiva bilíngue, envolvendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa, veio ao encontro de demandas que se apresentaram no fazer docente, no dia a dia e naquilo que o próprio Vilmar percebia ser necessário para possibilitar a formação de surdos em diferentes níveis e áreas, bem como na percepção do que é necessário para que os ouvintes possam diminuir as barreiras que historicamente os separam dos surdos.

A partir da compreensão da palavra como ato ético, que se corporifica através da ação sobre o mundo e com o outro, principalmente nas relações de alteridade entre os sujeitos, assumimos um posicionamento que também nos faz “contrair uma responsabilidade concreta e ontológica ao mesmo tempo para com o mundo e com o outro”, constituindo “nossa maneira de ser e existir neste mundo e na transcendência” (BUBNOVA; BARONAS; TONELLI, 2011, p. 279). Nós, docentes do Câmpus Palhoça Bilíngue do IFSC, no papel de entrevistadoras, nesta relação dialógica com a história e com os sujeitos da história, encorajamo-nos a reproduzir este pequeno fragmento dos fatos narrados durante as horas de conversas, possibilitadas pelas entrevistas nas quais tivemos a oportunidade de ouvir as memórias do professor Vilmar Silva. E, neste movimento, nos compreendemos também enquanto sujeitos responsáveis por este lugar, que representa de forma concreta a trajetória de vida de nosso entrevistado.

Referências

BOURDIEU, Pierre. Questões de sociologia. Lisboa: Fim de Século, 2003.

BUBNOVA, Tatiana; BARONAS, Roberto Leiser; TONELLI, Fernanda. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso, São Paulo , v. 6, n. 1, p. 268-280, Dec. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732011000200016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 ago. 2020.

LOPES, Luciane Bresciani. Emergência dos Estudos Surdos em Educação no Brasil. 2017. 102f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/172212>>. Acesso em: 20 set. 2019.

THOMPSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre história oral e as memórias. Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, [S.l.], v. 15, set. 2012. ISSN 2176-2767. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/11216>>. Acesso em: 9 set. 2020.

CAPÍTULO 2

História e memória: entrevista com a doutora surda Simone Gonçalves de Lima da Silva

Ana Paula Jung

Instituto Federal de Santa Catarina - Câmpus Palhoça Bilíngue
ana.jung@ifsc.edu.br

Eliana Cristina Bär

Instituto Federal de Santa Catarina - Câmpus Palhoça Bilíngue
eliana.bar@ifsc.edu.br

A professora e pesquisadora Simone Gonçalves de Lima da Silva, Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), responde desde 2016 pela Chefia de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFSC Palhoça Bilíngue (IFSC-PHB). Servidora do IFSC desde 2004, contribuiu de distintas maneiras para a idealização e realização do projeto pedagógico do IFSC-PHB. Apresentamos, na sequência, um diálogo acerca de diferentes temáticas relacionadas à sua trajetória – pessoais, políticas e institucionais – na educação de surdos.

Entrevistadoras: Cara professora Simone, conte-nos um pouco sobre sua história de vida, sobre a “descoberta” da surdez numa perspectiva cultural e quais os desdobramentos disso em tua vida.

Professora Simone: Nasci e morei no Rio de Janeiro até os 21 anos, mas somente aos 22, ao me mudar para Santa Catarina, pude ter minha percepção de pessoa surda, quando tive contato com surdos daqui. Parece ter sido um renascer, pois fui percebendo que eu poderia

compreender melhor as informações ao meu redor e, principalmente, ter consciência de mim mesma como pessoa capaz, o que antes não acontecia.

Entrevistadoras: Quais foram os caminhos formativos que você trilhou em sua vida acadêmica, como ingressou e como desenvolveu sua carreira profissional na rede federal de ensino, desde seu ingresso até os dias atuais?

Professora Simone: Sempre gostei muito de ler e escrever, pois, quando jovem, era minha forma de comunicação principal. Minha surdez foi progressiva, iniciando aos três anos e zerando aos 11 anos de idade. Nesse período bastante conturbado, apeguei-me à escrita como recurso de comunicação. Minha família, muito humilde, não tinha condições de me levar ao Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), escola de referência, devido à distância. Entretanto, sempre me incentivaram a estudar, para que pudesse ter um futuro melhor. Quando morava no Rio de Janeiro, prestei vestibular para Letras. Tinha a opção de Espanhol e Latim. Escolhi o Latim, pois não precisaria falar, somente ler. Contudo, foi uma das experiências mais desafiantes que tive. Era um mundo muito diferente, não tinha mais os colegas de classe para copiar e acompanhar o que os professores solicitavam. Por sorte, ou destino, minha família resolveu se mudar para Santa Catarina. Então, tranquei a faculdade, o que foi um grande alívio para mim. Chegando ao novo estado, prestei novos vestibulares, sem sucesso, até que fui convidada a participar do projeto da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) que iria ofertar uma turma de Pedagogia específica para pessoas surdas. Ingressei no Curso em 2002, e assim comecei a participar dos movimentos surdos, da Associação de Surdos da Grande Florianópolis, do Fórum em Defesa dos Direitos dos Surdos (FDDS) e conheci os trabalhos desenvolvidos pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos no, então, CEFET-SC (Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina), Unidade São José.

Sempre gostei da área de administração, mas não me via capaz de trabalhar onde precisasse me comunicar com pessoas. Quando tive o contato com a Libras, fiquei mais confiante e, assim, prestei concurso para auxiliar administrativo, em 2004, exatamente para o CEFET-SC, onde a educação de surdos estava se desenvolvendo. Fiquei lotada na

secretaria da Direção Geral, onde pude aprender muitas coisas sobre administração em geral e também sobre a rede federal. Nesse tempo, estudando Pedagogia e trabalhando como Auxiliar Administrativa, também comecei a ministrar aulas de Alfabetização para Jovens e Adultos Surdos no Centro Municipal Interativo Floresta. Foi uma experiência maravilhosa, que muito contribuiu para minha formação. Em 2006, prestei concurso para CEFET-SC novamente, desta vez para o cargo Professor de Libras. Fui aprovada para a Unidade Florianópolis e lá ministrei aulas de Libras para o Curso de Enfermagem, outra experiência muito enriquecedora. Em 2006, também ingressei no Mestrado em Educação na UFSC, sob a orientação da professora Ronice Muller de Quadros. Em 2007, fui removida para a Unidade São José onde, junto com outros docentes da área de Educação de Surdos, pude contribuir um pouco mais com a educação de surdos e com os movimentos surdos. Em 2010, fui novamente redistribuída, agora para o Câmpus Palhoça Bilíngue, onde estou até o momento. Pude ainda concluir o Doutorado em Linguística na UFSC, entre 2012 e 2016.

Entrevistadoras: Como você participou da proposta de criação do Câmpus Bilíngue do IFSC e de sua implementação?

Professora Simone: Ao ser redistribuída para a Unidade São José, em meio à transformação do CEFET-SC para Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), e com a expansão da rede federal, pude vivenciar parte do debate para expansão da educação de surdos que estava acontecendo na unidade. A princípio, o NEPES (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos) solicitava a construção de um anexo na própria Unidade São José, mas fomos surpreendidos com a proposta da reitora naquela época, a professora Consuelo Sielski, de construir um campus bilíngue.

Nesse período de debates e tomadas de decisões, precisei me afastar, devido ao nascimento do meu filho, retornando em 2009. Não pude participar da proposta de criação, mas estive presente na sua implementação, quando o campus tinha apenas duas servidoras ainda, todos começando do zero, aprendendo cada passo dos processos necessários ao funcionamento do campus.

Entrevistadoras: Atualmente você responde pela Chefia do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFSC Câmpus

Palhoça Bilíngue. Como você percebe sua presença nesta posição de gestão e quais impactos positivos você acredita que isso gera em relação a aspectos de representatividade, como mulher, como surda?

Professora Simone: Percebo que é bastante positivo para o campus ter uma surda no papel de chefia, pois cria um ambiente que necessita ser bilíngue e não apenas pretende ser bilíngue, rompe com vários tabus e empodera o povo surdo.

Entrevistadoras: Pensando nos propósitos do IFSC Câmpus Palhoça Bilíngue, quais aspectos você considera mais relevantes na existência deste espaço e quais ações devem ser desenvolvidas para que os objetivos de ensino, pesquisa e extensão sejam atingidos?

Professora Simone: O IFSC-PHB tem cinco anos de implantação e ainda está moldando sua identidade. Hoje, vejo como relevante a aceitação da comunidade acadêmica da proposta bilíngue que tem a Libras como língua de referência e o respeito à cultura surda. Os projetos de curso são sempre pensados a partir de uma perspectiva bilíngue e têm apresentado resultados positivos, pois as produções dos alunos têm progressivamente abordado mais a questão da diferença linguística, da cultura surda, do respeito às diferenças e da acessibilidade comunicacional.

Sobre ações a serem desenvolvidas, penso que seria importante trazer um maior número de pessoas surdas para campus, para que o ambiente educacional fosse mais naturalmente bilíngue (Libras-Português), visto que a Libras só é utilizada quando há mais surdos no ambiente. Em minha visão, tudo começa pelo uso da língua e compreensão da cultura surda. Não se resume a isso, mas inicia.

Além disso, vejo como importantes a criação de estratégias de compartilhamento de experiências entre os próprios docentes sobre as metodologias empregadas nas turmas de alunos surdos; debates e pesquisas acerca de como os alunos ouvintes se apropriam da questão bilíngue (Libras-Português) e a capacitação servidores sobre a proposta bilíngue do campus.

Entrevistadoras: Em sua visão, qual a importância da existência do IFSC Câmpus Palhoça Bilíngue e quais são as potencialidades para sua continuidade, para seu desenvolvimento e para a expansão da oferta dos serviços prestados à sociedade?

Professora Simone: Além de ser importante como escola, gera conhecimento para o desenvolvimento da sociedade. Em especial, a existência do Câmpus Palhoça Bilíngue é como um porto seguro para educação de surdos, formando surdos aptos a criar estratégias de sobrevivência na sociedade e formando ouvintes conscientes do cuidado com as formas de comunicação e expressão, que vão além da questão linguística.

Entrevistadoras: Há algumas diferenças com relação aos conceitos Educação Bilíngue, Educação de Surdos, Educação para Surdos. Como você vê essas questões no interior do campo da Educação Bilíngue e da educação de modo geral?

Professora Simone: Vejo que há muito o que debater acerca do que se quer dizer quando utiliza-se os termos Educação Bilíngue, Educação de Surdos ou Educação para Surdos. Há o risco de utilizar Educação Bilíngue de modo genérico e estar de fato acontecendo o que costumamos chamar de inclusão; há o risco de os desinformados acharem que Educação Bilíngue se trata de Português-Inglês, pois nem sabem que Libras é língua. Particularmente, me identifico com Educação de Surdos, pois é a educação feita pelos, a partir dos e para os surdos, e estaria dentro de um conceito maior, que seria a Educação Bilíngue, que tem como pressuposto a Libras como língua referência, a Cultura Surda como base.

CAPÍTULO 3

Português como segunda língua para surdos: experiências e reflexões a partir de um projeto de extensão

Bruna Crescêncio Neves

*Instituto Federal de Santa Catarina - Câmpus Palhoça Bilíngue
bruna.neves@ifsc.edu.br*

Tatiane Folchini dos Reis

*Instituto Federal de Santa Catarina - Câmpus Palhoça Bilíngue
tatiane.reis@ifsc.edu.br*

Introdução

O reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como forma de comunicação dos surdos brasileiros, por meio da Lei no 10.436/2002 (BRASIL, 2002), contribuiu para a difusão dessa língua no território nacional e para as reflexões acerca das especificidades educacionais envolvidas no processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos. Mesmo considerando a Libras como primeira língua dos surdos, é garantido o direito ao aprendizado do português como segunda língua – modalidade escrita – na perspectiva de ensino de uma segunda língua desde a educação infantil, de acordo com o Decreto no 5.626/2005 (BRASIL, 2005). No entanto, essa não é a realidade na maioria das escolas brasileiras. Tal fato impacta

diretamente no desenvolvimento dos surdos, uma vez que não lhes é oferecido um ensino de português como segunda língua (L2), seja pela falta de profissionais capacitados, ou pelas escolhas pedagógicas das instituições de ensino. Além disso, há outras questões que afetam o aprendizado do Português como L2, como as diferentes experiências na aquisição da primeira língua (língua de sinais); os aspectos motivacionais e atitudinais e o papel da família nesse processo.

Por esses motivos, é comum encontrarmos surdos que tiveram experiências negativas em relação ao aprendizado da segunda língua. No entanto, com o surgimento das mídias digitais, o português passou a estar mais presente no cotidiano dos surdos e tem despertado o interesse para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Nesse sentido, Goettert (2019, p.128) diz que “a internet desencadeou uma espécie de necessidade em apropriar-se de conhecimento da língua escrita”. Conforme Neves (2017), o português é utilizado com muita frequência em redes sociais e outras formas de acesso à segunda língua, como em livros, revistas, jornais e sites diversos. Os estudos de Silva (2016) vão ao encontro dessa informação e mostram que mais da metade dos participantes surdos de sua pesquisa leram apenas um livro por ano e outros não leram nenhum. Lane, Hoffmeister e Bahan (1996 apud PEREIRA, 2015, p.48) enfatizam a relevância dos textos como fonte de conhecimento e criticam os materiais de leitura de baixo nível disponibilizados aos alunos surdos.

Com o intuito de fomentar o aprendizado do português como L2, surgiu a proposta do projeto de extensão “Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos: práticas de leitura e escrita”. Para além das propostas de ensino que buscam desenvolver habilidades gramaticais, as oficinas foram planejadas para que despertassem o interesse dos alunos pela leitura e que percebessem o aprendizado do português como uma importante ferramenta para o acesso aos diferentes tipos de informações.

Práticas de leitura e escrita: o projeto de extensão

O projeto de extensão surgiu a partir das demandas internas dos alunos surdos do Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus Palhoça Bilíngue (IFSC-PHB). Diante das experiências nas aulas de português como segunda língua, percebeu-se a necessidade de

proporcionar atividades que explorassem discussões acerca de temas atuais, por meio da leitura de textos de diferentes gêneros textuais, uma vez que os questionamentos a respeito de assuntos do cotidiano eram recorrentes durante as aulas.

Nesse contexto, as dúvidas refletem a realidade dos alunos surdos, com uma trajetória linguística e educacional marcada por diferentes experiências no desenvolvimento da linguagem. E, em muitos casos, com acesso limitado à língua de sinais no contexto familiar e escolar, o que acaba impactando, inclusive, no aprendizado do português como segunda língua. Para Paulo Freire (1989, p. 9), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” e tal afirmação é plausível se considerarmos a aquisição de uma primeira língua que ofereça condições para essa leitura de mundo, por meio de interações mediadas pela linguagem. Para muitos surdos, isso não acontece, e o acesso às informações é escasso, o que torna essa leitura restrita.

De acordo com Leffa (2014, p. 15), na teoria da leitura há um movimento que vai de uma “ênfase inicial no texto, passa depois para uma ênfase no leitor e chega-se a uma ênfase no contexto social”. Na perspectiva do leitor, o sentido é construído através dos conceitos, baseados em sua experiência de vida, e envolve conhecimentos linguísticos, textuais, enciclopédicos e fatores afetivos (LEFFA, 2014).

Por essas razões, a principal ação do projeto esteve relacionada à oferta de oficinas de leitura e escrita para surdos a partir de diferentes temáticas: Cultura e Identidade Surda; Diferenças, Estudos de Gênero, Sustentabilidade; Saúde e Bem-Estar. Essas oficinas tiveram início no primeiro semestre de 2018 e contaram com a participação de 35 surdos. As instituições envolvidas no projeto foram o IFSC-PHB e a Associação de Surdos da Grande Florianópolis (ASGF). O grupo do IFSC Câmpus Palhoça Bilíngue era composto por 15 surdos com perfis bem diferentes. Alguns eram alunos e ex-alunos de outros cursos oferecidos pelo IFSC, alguns, integrantes da Associação de Surdos de Palhoça e surdos oriundos de outras instituições. A turma da ASGF era formada por 20 surdos e caracterizava-se pela sua heterogeneidade, tanto da idade dos participantes quanto das diferentes vivências e conhecimento linguístico. Enquanto o grupo do IFSC possuía alunos com idade entre 14 e 35 anos, a turma da ASGF tinha alunos entre 13 e 60 anos. Essas características influenciaram diretamente no desenvolvimento das atividades, pois grande parte das reflexões

Português como segunda língua para surdos: experiências e reflexões a partir de um projeto de extensão

resultantes das leituras traziam as experiências dos alunos.

Apesar de o propósito do curso ser o mesmo para todas as turmas, foram necessárias adequações no planejamento para atender aos dois grupos. No IFSC-PHB, as oficinas ocorreram quinzenalmente, com início no dia 9 de abril de 2018 e término em 10 de setembro do mesmo ano. Na ASGF, as oficinas ocorreram uma vez por mês, entre junho e outubro de 2018.

Além das oficinas, o projeto também produziu um documentário com registros e depoimentos dos participantes. O objetivo foi promover a reflexão e avaliação dos próprios alunos surdos em relação ao aprendizado da segunda língua e compartilhar os resultados obtidos com toda a comunidade.

Antes de iniciar as oficinas, a equipe executora realizou algumas reuniões para definir as principais atividades. Entre elas, o roteiro do documentário a ser produzido e a identidade visual do projeto. Primeiramente, os profissionais e alunos envolvidos discutiram e criaram um sinal em Libras para o projeto, que serviu como base para a produção da identidade visual (Figura 1). A imagem foi utilizada nos materiais de divulgação do projeto, nas oficinas e na produção do documentário.

Figura 1 - Identidade visual do projeto



Fonte: Núcleo de Produção Bilingue-IFSC PHB e equipe executora do projeto.

Após o planejamento inicial com todos os envolvidos, iniciou-se a organização das oficinas pelas duas professoras de português como segunda língua, fluentes em Língua Brasileira de Sinais, e pela bolsista surda. As atividades realizadas nas oficinas foram divididas em cinco

etapas: a) apresentação da temática: os responsáveis pela oficina mostravam a temática da oficina e instigavam os participantes a discutir sobre o assunto; b) leitura de um texto: materiais de diferentes gêneros textuais foram utilizados para abordar as temáticas: crônicas, notícias, tirinhas, contos etc.; c) exploração de vocabulário: a cada leitura, os alunos destacavam as palavras que não conheciam e o vocabulário era discutido de forma contextualizada com todo o grupo; d) socialização da leitura: os participantes expuseram a compreensão da leitura realizada; e) produção escrita/sinalizada: os surdos registraram questões relacionadas à temática e ao texto lido em produções escritas ou gravações em língua de sinais.

Nas oficinas no IFSC-PHB, em virtude do maior tempo de execução, foram realizados dois encontros para cada tema abordado. A primeira oficina foi destinada para apresentação do projeto e da equipe executora. Na oficina seguinte, iniciou-se o primeiro tema, conforme as etapas já citadas da oficina, relacionado à “Identidade e Cultura Surda”. A partir da leitura do livro *A fábula da Arca de Noé* (MOURÃO, 2014), foi trabalhada a importância da língua de sinais e do estabelecimento do olhar na comunicação com os surdos, a inclusão dos surdos em diferentes espaços e a presença de tradutor/intérpretes de Libras. Posterior à leitura, foi discutido o que é Identidade Surda e apresentadas entrevistas em vídeo com surdos de referência contando suas histórias de vida. As oficinas proporcionaram momentos de reflexão, discussão e conhecimento sobre Cultura Surda, com dicas de filmes/documentários sobre o tema. Após todas as discussões, cada participante produziu um texto, tendo a opção de ser escrito em português ou gravado em Libras, abordando o tema discutido nos dois encontros da mesma temática. Mesmo com a familiaridade dos alunos com o primeiro tema proposto, muitos desconheciam grande parte do vocabulário e dos conceitos inerentes às questões discutidas, como Identidade Surda. Quanto às produções, tivemos uma grande adesão aos textos escritos em português, pelo fato de compreenderem que aquele espaço era destinado ao aprimoramento das habilidades na segunda língua. Em alguns casos, os participantes optaram pelos registros nas duas línguas (português e Libras).

Para abordar o tema “Diferenças”, os alunos assistiram ao filme *O Extraordinário*. Posteriormente, leram o livro *Somos todos extraordinários* (PALACIO, 2017), uma versão infantojuvenil da obra

original. Apesar da linguagem mais simplificada voltada para o público jovem, os participantes demonstraram dificuldades na compreensão do texto e preocupação com o significado das palavras. A partir disso, foi possível perceber que a leitura dos alunos surdos estava voltada para a decifração do léxico de forma isolada, buscando equivalência para sinal-palavra durante todo o processo. O reconhecimento das palavras é fundamental para o entendimento, mas o que se espera do leitor surdo é que ele não se limite a essa etapa e que possa acionar outros conhecimentos e estratégias de leitura. Grabe (1991 apud LEFFA, 2014, p. 20) afirma que:

A argumentação básica é de que numa análise componencial das diferentes habilidades ou fontes de conhecimento do leitor, a competência lexical é o fator crítico da compreensão, suplantando todos os outros componentes, incluindo conhecimento do tópico, domínio da estrutura discursiva, capacidade de síntese e estratégias de monitoração.

Sendo assim, é fundamental para o aluno surdo o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas, especialmente a consciência morfológica e a consciência sintática, as quais podem favorecer o melhor entendimento do texto a partir do contexto verbal. Desse modo, a leitura deve ultrapassar a prática inicial de busca por sinais e proporcionar a apropriação e a reflexão das relações sintáticas e morfológicas presentes no texto.

No momento da socialização das leituras, poucos alunos conseguiam expressar claramente o que haviam compreendido do texto. Desse modo, realizou-se uma nova leitura e os alunos foram estimulados a ler novamente e entender o texto em sua plenitude, relacionando-o às discussões prévias a respeito do filme, as quais poderiam fornecer pistas contextuais para a leitura e observar o texto de forma geral e sua organização textual. O objetivo da atividade era compreender que as pessoas não são iguais e mostrar que todos devem ser respeitados em suas especificidades. A partir das reflexões, surgiu o tema bullying, que suscitou muitos relatos e debates, em razão de experiências vivenciadas pelos alunos. Para finalizar a oficina, os participantes produziram um texto, que poderia ser em Libras (gravado), em português ou ilustrado.

Português como segunda língua para surdos: experiências e reflexões a partir de um projeto de extensão

Figura 2 - Oficina sobre diferenças



Fonte: Equipe executora do projeto, 2019.

O terceiro tema abordado foi “Estudos de Gênero”. As oficinas que contemplaram esse assunto despertaram o interesse de todos os participantes, tanto no grupo da ASGF quanto no do IFSC Palhoça Bilíngue. Para iniciar a discussão, as professoras distribuíram a crônica “Tempos Modernos/Árvore genealógica”, cujo texto trazia um diálogo familiar sobre relacionamentos e abordava questões sobre homossexualidade. Os alunos demonstraram dificuldade na leitura, especialmente pela forma como o texto era organizado (diálogo). Mais uma vez, os aspectos relacionados às habilidades metalinguísticas influenciaram a compreensão textual.

Posteriormente, os alunos discutiram o texto e grifaram os termos específicos usados no contexto da diversidade de gêneros. Como é um tema atual, os participantes fizeram vários questionamentos e apontaram dúvidas em relação às palavras que não conheciam. Também levantaram debates importantes, especialmente quanto ao preconceito e a casos de violência. Para apresentar o tema, as professoras apresentaram uma entrevista com um transgênero surdo sinalizada em vídeo. Muitos alunos demonstraram estranhamento e desconhecimento quanto ao assunto, pois, em muitos casos, conheciam a palavra/sinal e não compreendiam o que aquilo significa de fato. A partir do relato do surdo transgênero em língua de sinais, os

participantes puderam conhecer melhor os desafios enfrentados por esses sujeitos.

O quarto assunto abordado foi “Sustentabilidade”. No primeiro encontro, as professoras propuseram a leitura de textos e explicaram alguns conceitos, como, por exemplo, o sinal em Libras e o significado de sustentabilidade. Mesmo sendo um assunto muito recorrente na atualidade, não era de conhecimento de grande parte dos participantes, o que gerou discussão entre os surdos acerca dos sinais em Libras e do vocabulário em português.

As professoras receberam uma coletânea de livros sobre o meio ambiente da Polícia Militar Ambiental de Santa Catarina e entregaram para os participantes. Esse material discute temas importantes relacionados ao meio ambiente, como fauna, flora, lixo, poluição, em histórias em quadrinhos. No segundo encontro, os alunos tiveram a oportunidade de participar de uma palestra com um policial ambiental que explicou o papel desse órgão na fiscalização e proteção do meio ambiente. Os participantes aproveitaram a presença do profissional e fizeram vários questionamentos em relação ao trabalho da polícia no estado de Santa Catarina, como as formas de abordagem aos surdos e a necessidade de estratégias que facilitem a comunicação entre os surdos e esses profissionais. O policial realizou orientações sobre as ferramentas existentes para o registro de ocorrências, além de apresentar várias informações quanto aos crimes ambientais e as suas devidas punições, como a captura ilegal de passarinhos e a caça de animais.

Esse momento foi fundamental, pois permitiu ao aluno surdo construir a sua experiência acerca do tema estudado, uma vez que é nas vivências do dia a dia que o leitor vai construindo uma representação mental do mundo (LEFFA, 2014). Ainda segundo o autor, é por meio disso que o leitor resume, agrupa e guarda o que acontece em uma memória episódica e a aciona quando inicia a leitura de um texto, por meio da busca dos episódios relevantes. Assim, constrói a sua compreensão textual.

Para os alunos surdos, as vivências em língua de sinais permitem trocas, apropriação de novos conhecimentos, construção de significado do mundo ao seu redor e também compreensão leitora. A partir da observação das práticas nas oficinas, evidenciou-se o impacto da língua de sinais na leitura dos alunos surdos. Tanto pelo

fato de ser essa língua de instrução do contexto onde eles estão inseridos quanto pelas experiências relacionadas à aquisição da Libras como primeira língua, fator esse diretamente ligado ao conhecimento enciclopédico e à compreensão leitora na segunda língua.

Chamberlain e Mayberry (2008 apud SILVA, 2016, p. 49) mostraram em suas pesquisas o papel da língua de sinais no desenvolvimento da leitura por surdos sinalizantes e concluíram que a proficiência sintática nessa língua influencia a aprendizagem dos surdos. Isto é, bons leitores surdos são proficientes na sintaxe da língua de sinais, mesmo quando as línguas e modalidades envolvidas são diferentes.

Figura 3 - Oficina sobre sustentabilidade



Fonte: Equipe executora do projeto, 2019.

O quinto e último tema foi “Saúde e Bem-Estar”. Em um primeiro momento, a oficina enfatizou cuidados com a saúde física, através de textos sobre alimentação, atividade física, proteção solar, sono,

entre outros. Embora o assunto esteja presente diariamente na vida dos alunos, foram levantadas discussões que demonstraram que as informações que circulam na sociedade, muitas vezes, não chegam ao público surdo, em razão da especificidade linguística desses sujeitos. Os alunos leram textos informativos sobre o assunto e viram um vídeo com dicas de saúde e bem-estar. Na segunda oficina, discutiu-se sobre depressão e suicídio, por meio da leitura de reportagens e de discussões sobre a relevância das ações do “Setembro Amarelo”. Após a leitura e debates dos assuntos apresentados nos textos e vídeos, o grupo teve um momento de produção escrita ou sinalizada para reflexão.

Além das práticas de leitura e escrita nas oficinas, o projeto também proporcionou a troca de cartas entre os dois grupos de surdos que participaram do projeto, nas duas instituições. Para muitos alunos, o gênero textual (carta) não faz parte da sua realidade, diante dos avanços tecnológicos. Por isso, tivemos que explorar os aspectos estruturais e linguísticos característicos desse gênero, para que eles pudessem produzi-la. Após essa introdução, os participantes redigiram uma carta, onde se apresentavam aos colegas surdos do outro grupo. Essas cartas foram trocadas entre eles. Cada um escolheu uma carta para elaborar a sua resposta. Além da função social da escrita vivenciada através dessa atividade, foi interessante perceber o estranhamento com as realidades distintas dos dois grupos. Na turma do IFSC Palhoça Bilíngue, formada por jovens, os surdos demonstraram surpresa ao se deparar com cartas de surdos que tinham 60 anos e outras experiências de vida. Desta prática surgiram questionamentos sobre como se apresentar em segunda língua e sobre o nível linguístico dos surdos.

Os encontros realizados ao longo do projeto, com os dois grupos, foram registrados por meio de vídeos e imagens e utilizados na composição do documentário do projeto, juntamente com os depoimentos de alguns participantes. Esse material traz uma amostra das atividades desenvolvidas e a percepção dos surdos em relação às práticas desenvolvidas nas oficinas. Pode ser acessado no link <https://youtu.be/5S82rotoQko>.

Além de proporcionar práticas significativas de leitura e escrita, podem ser destacadas três contribuições do projeto para o desenvolvimento do aprendizado da Língua Portuguesa como segunda

língua: a) aumento do vocabulário, b) aperfeiçoamento das estratégias de leitura; e c) ampliação do conhecimento de mundo.

No aprendizado e ensino de uma segunda língua, a questão do vocabulário suscita muitas reflexões. Para alguns teóricos, a abordagem explícita é a mais adequada, enquanto outros defendem que o processo de aprendizagem de novos itens lexicais deva ocorrer de forma implícita. No ensino de português como segunda língua para surdos, a exploração do vocabulário surge como uma importante ferramenta para a apropriação dos conhecimentos provenientes dessa língua. Durante as oficinas do projeto, ficou evidente a necessidade de uma instrução explícita do léxico aos surdos, em razão dos inúmeros significados que podem ser atribuídos a uma palavra, de acordo com o seu contexto e pelo fato de essas aulas serem, para muitos, o único espaço para o aprendizado da segunda língua. Dito isso, percebeu-se, ao explorar temas variados, que muitas palavras não faziam parte do repertório lexical desses sujeitos.

Entre os surdos, o vocabulário é uma preocupação no processo de aprendizado da segunda língua e isso influencia diretamente nas práticas de leitura. Nas primeiras oficinas, percebeu-se que a leitura realizada pelos participantes estava mais voltada para o conhecimento do significado das palavras de forma isolada, e não para o entendimento global do texto. De acordo com Pereira (2010, p. 8), os alunos surdos precisam ser expostos a situações de uso da língua para compreender a “função dos termos aos quais o professor está se referindo, por meio de exemplos e discussões em sala de aula e não pela ênfase nas classificações, memorização e repetição de terminologias”. Nesse sentido, as professoras aperfeiçoaram as estratégias de leitura e conseguiram avançar nessa etapa de apropriação do léxico, mostrando aos alunos que a compreensão do texto vai além da busca do significado das palavras e da sua equivalência em língua de sinais. Para Lodi, Harrison e Campos (2003), as práticas de leitura e escrita, quando desvinculadas do contexto social, limitam-se ao processo de decodificação e identificação do vocabulário. Desta forma, não contribuem para práticas sociais efetivas de leitura e escrita.

No que concerne ao processo interpretativo, o leitor, por meio de suas habilidades cognitivas e perceptuais, constrói inferências ao estabelecer relações entre texto e o seu conhecimento de mundo. Conforme Lima-Salles, Mesquita e Silva (2015, p. 111), “o leitor

necessita recuperar elementos implícitos com o objetivo de preencher lacunas não explicitadas, numa atividade exploratória textual que pode levá-lo a compreender aquilo que lê”.

Além das questões relacionadas diretamente ao aprendizado do português, as práticas de leitura e escrita desenvolvidas no projeto favoreceram a ampliação do conhecimento enciclopédico. A partir das leituras e discussões, os surdos tiveram a oportunidade de refletir sobre temas que estão presentes em seu cotidiano e que para muitos eram desconhecidos. O que impacta diretamente na construção de conhecimento e, conseqüentemente, no processo de compreensão dos leitores surdos.

No documentário, os surdos participantes do projeto reagiram positivamente à escolha dos temas trabalhados nas oficinas. Dentre os depoimentos, destacam-se três que comprovam a importância de discutir os temas abordados nas práticas de leitura e escrita:

1. Quando eu comecei a participar da oficina, eu não conhecia muito dos assuntos tratados, como gênero, sustentabilidade etc. Senti dificuldade em fazer as leituras e perguntava as palavras que não conhecia. Eu ficava impressionado com tanta informação e conhecimento das aulas. (Rafael)

2. Foi bom receber todas essas informações que até então eu nunca tinha visto e estava aprendendo pela primeira vez. (Lucas)

3. Não tinha informação nenhuma, aí aprendi sobre saúde, gênero, depressão, diversos temas. Foi bem legal. (Wallyson)

Os resultados mostram que as práticas de leitura são uma ferramenta valiosa para o aprendizado da segunda língua e ampliação do conhecimento de mundo, especialmente em contextos onde a língua de sinais é a língua de instrução. Os relatos dos alunos também apontaram outras questões relacionadas ao processo de aprendizagem da L2, como a importância de professores de português fluentes em Libras, a motivação dos alunos e a mudança de atitude linguística. Tais dados se assemelham aos encontrados por Neves (2017), os quais apontam para o efeito positivo das práticas de ensino de segunda língua que tomam como base a Língua Brasileira de Sinais.

Assim como no estudo realizado pela autora, participantes do projeto declararam que as oficinas colaboraram para a mudança na atitude linguística.

Considerações finais

O projeto teve como objetivo proporcionar atividades de leitura e escrita a partir de textos de diferentes gêneros e temáticas. Os participantes do projeto produziram depoimentos que enfatizam a importância da língua de sinais no processo de ensino do português escrito e a capacidade de ampliar o seu conhecimento de mundo através da leitura. Nas oficinas, os participantes surdos trocaram experiências com seus pares utilizando sua primeira língua (Libras). Assim infere-se que os surdos puderam fazer suas próprias leituras, construindo seus próprios significados, o que contribui para a motivação da aprendizagem da segunda língua (português).

Os resultados obtidos confirmam a relevância das práticas de leitura e escrita como segunda língua para surdos com o uso de estratégias apropriadas e mediadas em Libras. E indicam que as práticas de leituras realizadas durante o período das oficinas produziram um efeito positivo para os participantes do projeto, fazendo com que muitos deles manifestassem o desejo de dar continuidade às oficinas.

Espera-se, por meio deste projeto, contribuir para o desenvolvimento de práticas de escrita e leitura na educação de surdos e fomentar outras práticas de ensino de segunda língua para surdos. As autoras almejam realizar outros projetos semelhantes, com o intuito de proporcionar a socialização de conhecimento, acesso à informação e troca de experiências entre os alunos surdos em práticas reais de leitura e escrita da L2.

Referências

BRASIL. Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 10 jun. 2019.

..... Decreto no 5.626/05. Regulamenta a Lei 10.436, que dispõe

sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. [on-line]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 jun. 2019.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23a ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

GOETTERT, N. As tecnologias como ferramentas auxiliares na comunicação em língua portuguesa para usuários de língua brasileira de sinais. In: CORRÊA, Y; CRUZ, C. R. (Orgs.). Língua Brasileira de Sinais e Tecnologias Digitais. Porto Alegre: Penso, 2019, p. 125-142.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J. ; PEREIRA, A. E. (Orgs.). O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999, p. 13-37.

LIMA-SALLES, H. M. M.; MESQUITA, A. C. R.; SILVA, R. C. J. da. Enunciados inferenciais e estrutura gramatical na interlíngua de surdos aprendizes de português L2. In: Revista Espaço 44, Rio de Janeiro: INES, jul/dez 2015, p. 105-124.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (Orgs.). Letramento, e Minorias. Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 35-46.

MOURÃO, C. H. N. A fábula da arca de Noé. Editora: Cassol, 1a edição, 2014. p. 24.

NEVES, B. C. Educação bilíngue para surdos e as implicações para o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2017.

PALACIO, R. J. Somos todos extraordinários. Editora Intrínseca, 1a edição, 2017, p. 32.

PEREIRA, M. C. da C. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B de; FERNANDES, E. Letramento, bilinguismo e educação de surdos. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 235-246.

PEREIRA, M. C. da C. Ensino/aprendizagem da escrita. 2010. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/252175/1/unesp-nead_reei1_ee_d11_da_texto1.pdf. Acesso em: set. 2020.

SILVA, S. G. de L. da. Compreensão leitora em segunda língua de surdos sinalizantes da língua de sinais. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2016.

CAPÍTULO 4

Teatrelando dois mundos: reflexões sobre o teatro surdo para o público ouvinte¹

Roberta Cantarela

Universidade de Brasília (UnB)

roberta.cantarela@unb.br

Vera Lúcia de Azevedo Ferreira

Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)

vera26bra@gmail.com

Aos surdos com carinho

Surdos do mundo atendei
Apelai para a poesia
Vocês podem
Que não têm a mente entupida
De palavra e mais palavra repetida
Dos sons que aos céus sacodem

Para ser propalado

1 Pesquisa desenvolvida no Curso de Especialização em Educação de Surdos: Aspectos Políticos, Culturais e Pedagógicos, do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Câmpus Palhoça Bilingue (Libras – Português).

Teatrelando dois mundos: reflexões sobre o teatro
surdo para o público ouvinte

em Libras
Sobre lábios te equilibras
E vibra de corpo e alma
Vibram as mãos depois em palmas

Vós sois o violino
Que o meu ouvido viola
O coração cola ao cristalino
Se alguém falar em mal me amola.
(Osvaldo Ferreira)

Introdução

O mal causado pelo desconhecimento sobre a surdez vem sendo apresentado paulatinamente ao longo dos últimos 30 anos por pesquisas e relatos que mostram a incompreensão da sociedade ouvinte, em suas várias ramificações, para com as pessoas surdas. A medicina, a educação e a falta de esclarecimento da população são apontadas como causas principais dessa inabilidade.

Pesquisadores que alavancam e incentivam trabalhos na área da surdez, como Sánchez (1990), Brito (1993), Quadros (1997), Skliar (1998), Sacks (1998), Perlin (2007) e Strobel (2008) se repetem na argumentação sobre o desconhecimento por parte da sociedade quanto às especificidades da surdez. Pode ser elemento que vem prejudicando os surdos ao longo da história, e ainda atualmente, como explica a pesquisadora surda Karin Strobel (2008):

A sociedade não conhece nada sobre o povo surdo e, na maioria das vezes, fica com receio e apreensiva, sem saber como se relacionar com os sujeitos surdos, ou tratam-nos de forma paternal, como “coitadinhos”, ou lidam como se tivéssemos “uma doença contagiosa”, ou de forma preconceituosa e outros estereótipos causados pela falta de conhecimento. (STROBEL, 2008, p. 31).

É de bom alvitre suspeitar daquilo que não se conhece, reza o ditado popular. Portanto, o melhor caminho para o respeito e para a admiração é vir à luz, mostrar-se, dar-se a conhecer. O teatro defendido tanto pelo alemão Bertold Brecht (1838-1956) como pelo dramaturgo

brasileiro Augusto Boal (1931-2009), ou seja, um estilo de encenação de caráter histórico da realidade, pode tornar-se uma ferramenta útil nessa caminhada.

Os relatos de Strobel (2008) e de Perlin (2007) – a primeira surda doutora em educação no Brasil – demonstram as diferentes concepções de ouvintes e de surdos sobre a surdez. Strobel (2008) aponta:

Temos as variações de representações no decorrer de história de surdos e ao lado destas representações, baseadas nos discursos ouvintistas, encontramos os vários estereótipos negativos acerca de surdos, tais como o mudo, deficiente, anormal, doente e outros. (STROBEL, 2008, p. 23).

Perlin (2007) parecer responder:

Não nos importa que nos marquem como refugos, como excluídos, como anormais. Importa-nos quem somos, o que somos e como somos. A diferença será sempre diferença. [...] Continuamos a nos identificar como surdos. Continuamos a dizer que somos normais com nossa língua de sinais, com o nosso jeito de ser surdo. (PERLIN, 2007, p. 10).

Estudos e posições como os de Perlin (2007) e Strobel (2008) vêm mudando a maneira de pensar de pessoas ouvintes sobre a pessoa surda. É o valor que estão dando a si mesmas que levou Sacks (1990, p. 37) a enaltecer a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade assumidas por pessoas surdas – escritores, engenheiros, filósofos e intelectuais surdos tornaram-se subitamente possíveis. Acreditamos que o teatro, com o seu recurso criativo e itinerante (no caso do teatro de rua), pode chegar até o público que não tem acesso ao conhecimento produzido por pesquisas esclarecedoras sobre a surdez, a importância da língua de sinais como a primeira língua e o acesso à Libras² para a comunicação com os surdos.

2 Embora se prefira o uso de Língua de Sinais Brasileira (LSB), conforme Quadros&Karnopp (2004), optou-se neste trabalho pelo uso de Língua Brasileira de Sinais (Libras), conforme a legislação vigente (Lei Federal no 10.436/02).

Esta é a proposta deste capítulo: o uso da arte teatral para descortinar o mundo surdo e apresentá-lo aos ouvintes. Atritando esses dois mundos, o surdo e o ouvinte, por meio de uma linguagem artística, o Teatro Surdo contribuirá para expandir o conhecimento da cultura e da língua de sinais brasileira para o público ouvinte.

O necessário tem que ser possível

Alguns ouvintes, moldados pelos padrões sociais, acreditam que ser ouvinte é melhor do que ser surdo. O escritor francês Guy de Maupassant (1850-1893), em Carta de um louco, reflete sobre a subjetividade dessa questão:

Todas as ideias de proporção são falsas, já que não há limite possível, nem para a grandeza nem para a pequenez. [...] a humanidade poderia existir sem a audição, sem o paladar e sem o olfato, quer dizer, sem nenhuma noção do ruído, do sabor e do odor. Se tivéssemos, portanto, alguns órgãos a menos, ignoraríamos coisas admiráveis e singulares; mas, se tivéssemos alguns órgãos a mais, descobriríamos em torno de nós uma infinidade de outras coisas de que nunca suspeitaremos por falta de meios de constatá-las. (MAUPASSANT, 1997, p. 56-57).

A pessoa surda não precisa mudar sua língua e cultura para tornar-se uma pessoa realizada e feliz. Os surdos precisam ter acesso a uma educação condizente com sua realidade visual, ter sua língua e forma de expressão respeitadas e valorizadas. Se levarmos em consideração os recursos físicos, é mais fácil para o ouvinte que possui visão e as mãos aprender a língua de sinais do que para o surdo fazer uso da linguagem verbal falada – que requer a audição como principal quesito.

A Lei Federal no 10.436, de 24 de abril de 2002, reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) utilizada pelas comunidades surdas do país como língua natural das pessoas surdas, sendo a forma como elas se comunicam e interagem com o mundo à sua volta. A lei consagrou o direito dos surdos de usá-la como primeira língua e obriga o Estado brasileiro a ensiná-la e divulgá-la. Desta forma, a Libras tem os mesmos direitos de outras línguas, como o português.

No entanto, a língua de sinais, brasileira ou não, ainda é vista pelas pessoas ouvintes como “[...] uma metodologia gestual, mas não uma língua” (DANESI, 2007, p. 16), pois “estão impregnados com a ideia que a língua oral constitui, em si mesma, a via de acesso à integração das crianças surdas no mundo dos ouvintes [...]” (DANESI, 2007, p. 16).

A questão é diretamente negada por relatos emocionantes dados por pessoas surdas, como o de Paulo, entrevistado pela pesquisadora da área da surdez e fonoaudióloga Marlene Canarim Danesi (2007), que declara a relevância da língua de sinais para seu próprio autoconhecimento:

Eu falava bem, mas não sabia quem eu era, eu pensava que me sentia bem, que era feliz, só que eu não sabia o que era realmente sentir-se bem, estar feliz. Foi quando percebi como era ser surdo, o que significava pertencer integralmente a um grupo. A Língua de Sinais abriu a porta do meu mundo interior. É a língua do prazer, que possibilitou construir a minha identidade. (DANESI, 2007, p. 21).

Márcia Goldfeld (1997), em seu trabalho sobre a cognição da criança surda, questiona a causa de tantas consequências negativas da surdez, uma vez que o surdo tem um canal espaço-visual tão competente quanto o canal auditivo-oral para se comunicar, chegando ao desfecho de que os problemas de comunicação e aprendizagem dos surdos não são orgânicos e sim sociais (GOLDFELD, 1997, p. 78).

A incapacidade muitas vezes admitida pela própria pessoa surda não se origina nos indivíduos, mas no sistema educacional e social que dificulta sua aprendizagem e comunicação, ao privá-los de uma educação bilíngue (Libras e português escrito).

Camillo (2008), em sua pesquisa sobre educação de surdos, alerta para os subterfúgios da sociedade diante das diferenças:

Essa sociedade se sujeita, com todo o mal-estar, a conviver com os “diferentes”, desde que possa interferir em suas vidas e mudar seus destinos, corrigindo suas faltas para que possam experienciar os espaços onde vivem os ouvintes, os heterossexuais, os brancos, os “normais”. (CAMILLO, 2008, p. 76).

Enquanto a medicina, familiares e educadores esperarem pela

“cura” da pessoa surda, valorizarem a língua oral mais do que a língua de sinais, ou continuarem a utilizar dessa via de mão única que tenta adaptar a pessoa surda para o processo de inclusão e integração social, a incompreensão, os preconceitos e os danos educacionais permanecerão. A prática de inclusão da pessoa surda nos moldes da sociedade majoritária ouvinte geralmente opera pelo treinamento ou pelo “conserto”, conforme expressam as pesquisadoras: “Na maioria das vezes, a sociedade vê a surdez como uma deficiência que futuramente há de ser abolida através dos ‘consertos’ neurocirúrgicos prometidos pela pesquisa médica [...]” (SÁ; RANAURO, 1999, p. 59). E é uma ideia que ainda persiste, tanto em programas educacionais como artísticos.

Em relação à busca pela autonomia em um processo teatral, Mirian Oliveira (2005) pondera, em sua dissertação *Surdos e Ouvintes: dos bastidores aos aplausos*: “O teatro, enquanto meio utilizado nesse processo, permite a expressão de sensações e emoções dos alunos por meio dos personagens, possibilitando a autoconfiança, a credibilidade, a cooperação e a transformação” (OLIVEIRA, 2005, p. 17). Sendo assim, partimos de um empoderamento do surdo como personagem principal do teatro e fio condutor para a popularização da língua de sinais.

O Teatro Surdo para ouvintes quer fazer esse novo caminho, quer integrar o ouvinte à cultura surda, “mas neste processo é preciso ter o surdo como protagonista e dialogar com ele em plano de igualdade [...]” (DANESI, 2007, p. 80). Para tanto, precisamos considerar que:

[...] atualmente essa comunidade tem tomado o fio de sua história, deixando de ser falada, somente, para se tornar falante em sua língua, narrando-se como sujeitos autônomos na linguagem e capazes de ser, fazer, significar e produzir. (NASCIMENTO, 2012, p. 2).

Conforme analisa Nascimento (2012), em seu estudo *Interpretação da Libras para o português na modalidade oral: considerações dialógicas*, esta finalidade leva à produção de um teatro cuja linguagem seja a dos surdos, de forma que nada do que ocorra na cena – a não ser as normais diferenças regionais de sinais – fuja ao entendimento da pessoa surda.

O teatro no processo de difusão da Libras

O uso do espetáculo teatral para disseminação de particularidades sociais ou culturais é prática recorrente no Brasil, como aponta a pesquisadora na área de espetáculo teatral Márcia Falabella (2002):

Um breve passeio pela dramaturgia contemporânea brasileira permite apontar vários textos e autores empenhados nesse exercício. Numa abordagem extremamente reducionista é possível detectar, por exemplo o regionalismo de Ariano Suassuna, que articula o popular ao erudito, exaltando personagens e valores nordestinos; Jorge Andrade e o resgate da sociedade paulista e mineira, de suas origens rurais à industrialização, percorrendo o traçado da memória; Nelson Rodrigues, que, balançando e inovando a estrutura e a linguagem do teatro brasileiro, retrata em suas “tragédias cariocas” os costumes e a vida dos subúrbios cariocas, definindo o perfil da Zona Norte da cidade; mais recentemente, há que se destacar, entre outros, Miguel Falabella e sua comédia de costumes, diagnosticando, pelo riso temperado com emoções delicadas, o carioca emergente e a sociedade tradicional decadente. (FALABELLA, 2002, p. 6).

E ainda acreditamos na afirmação do diretor, ator e dramaturgo José Luís Gómez (2012, s/p), que disse, ao chamar o público para um espetáculo teatral: “En teatro siempre hay que enseñar lo que no se puede ver. El teatro es siempre descubridor de aquellas cosas que, por unas razones u otras, nos ocultamos a nosotros mismo.”

Portanto, a capacidade denunciadora e reveladora do teatro pode e deve revelar à sociedade esse novo indivíduo surdo que requer a “despatologização da surdez, a legitimação da língua de sinais, a busca da identidade surda e o orgulho de pertencer a uma comunidade, com cultura e língua própria” (DANESI, 2007, p. 56). Estamos atravessando um momento de redefinição do conceito de surdez, conforme defende o estudioso uruguaio Luis Ernesto Behares (2000). Segundo Sánchez (1990), citado por Danesi, trata-se de

um movimento mundial, que mais cedo ou mais tarde terminará com a ignomínia que representaram estes cem

Teatrelando dois mundos: reflexões sobre o teatro
surdo para o público ouvinte

anos de predomínio irracional na concepção da surdez e na educação dos surdos [em que a concepção do oralismo predominava]. (DANESI, 2007, p. 80).

O papel transformador do teatro vem sendo constatado e reivindicado ao longo de sua história. Declarações dos dramaturgos, encenadores e poetas citados a seguir nos encorajam na busca da encenação pretendida.

Bertold Brecht acreditava que o teatro tem o poder de resgatar o mundo, se orientado no sentido de gerar transformações na realidade, cuja representação não consiste em reproduzir coisas reais, mas em mostrar como as coisas realmente são (OLIVEIRA, 2006, p. 5).

Luiz Paulo Vasconcellos (2005), professor de direção e estética de espetáculos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), esclarece a confusão atribuída ao termo divertir (do latim *divertere*), que quer dizer ver de outro jeito, diversamente. O termo é erradamente usado como sinônimo de distração (*distrahere*), que significa tornar desatento, desviar a atenção. Essa questão, a nosso ver, é o marco de separação entre um teatro transformador, que se dedica a mostrar outro caminho para se pensar sobre algo, e um teatro alienador, serviçal à política do “pão e circo”, prática tão velha, mas que não se deixa morrer.

O dramaturgo brasileiro Jorge Andrade (1922-1984) foi ainda mais categórico na sua visão de arte. “Acho que, se a arte não registrar o homem, no tempo e no espaço, para mim não é arte, não é teatro, não é literatura, não é nada” (ANDRADE, 1978, p. 45). A ideia é compartilhada pelo francês Antonin Artaud (1896-1945), ao declarar: “Se nós fazemos teatro, não é para representar peças, mas para conseguir que tudo quanto há de obscuro no espírito, de enfurnado, de irrealizado, se manifeste numa espécie de projeção material, real” (ARTAUD, 1995, p. 38).

Boal, idealizador do teatro do oprimido, queria justamente dar voz aos oprimidos, ao unir o teatro à ação social:

Creio que o teatro deva trazer felicidade, deve ajudar-nos a conhecermos melhor a nós mesmos e ao nosso tempo. O nosso desejo é o de conhecer melhor o mundo que habitamos, para que possamos transformá-lo da melhor maneira. O teatro é uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de

Teatrelando dois mundos: reflexões sobre o teatro
surdo para o público ouvinte

transformar a sociedade. Pode nos ajudar a construir o futuro,
em vez de mansamente esperarmos por ele. (BOAL, 1998, p. 11).

Ferreira Gullar (1930-2016), poeta e dramaturgo brasileiro,
mostra outra face da arte:

Na verdade, a arte – em si – não serve para nada. Claro, a
arte dos Vitrais servia para acentuar a atmosfera mística
das igrejas e os afrescos as decoravam como também aos
palácios. Mas não residia nesta função a razão fundamental
dessas obras e, sim, na sua capacidade de deslumbrar e
comover as pessoas. Portanto, se me perguntarem para que
serve a arte, respondo: para tornar o mundo mais belo, mais
comvente e mais humano. (GULLAR, 2012, s/p)

É com um viés assumidamente social e sensível que a proposta
de um Teatro Surdo para ouvintes quer se concretizar. Sabedores
de que a arte reinante é a arte daqueles que reinam, precisamos
mostrar a visão daqueles que não reinam, desvendando e adequando
procedimentos teatrais que aproximem e envolvam pessoas ouvintes
na cultura surda. Pois não é obrigação da arte ser lógica – seu papel é
tocar áreas não reguladas pela razão.

Um possível caminho

As inquietações surgidas da observação sobre a necessidade
urgente do conhecimento, pela sociedade ouvinte, da importância da
língua de sinais para a integridade social e individual dos surdos, é que
nos levaram a reconhecer no teatro um meio de integração do ouvinte
com a cultura surda. “Para mim, o teatro é a profissão da liberdade
com pessoas que são impelidas por certas necessidades, certas
inquietações”, diz Eugenio Barba, em Fazer teatro é pensar de modo
paradoxal (BARBA, 2001, p. 86).

Estudos apontam que cerca de 95% das pessoas surdas
nascem e vivem no meio dos ouvintes. No entanto, são vítimas da
incompreensão e do desinteresse de seus pais e familiares pela sua
forma de comunicação, conforme Emmanuelle Laboritt, atriz e diretora
surda francesa, relata em seu livro – traduzido para o português com o
título O Voo da Gaiivota:

Teatrelando dois mundos: reflexões sobre o teatro
surdo para o público ouvinte

Os adultos ouvintes que privam seus filhos da língua de sinais nunca compreenderão o que se passa na cabeça de uma criança surda. Há a solidão, e a resistência, a sede de se comunicar e, algumas vezes, o ódio. A exclusão da família, da casa onde todos falam sem se preocupar com você. Porque é preciso sempre pedir, puxar alguém pela manga ou pelo vestido para saber, um pouco, um pouquinho daquilo que se passa à sua volta. (LABORITT, 1994, p. 59).

O público-alvo para a encenação proposta são os ouvintes. De acordo com Barba: “A matéria prima do teatro não é o ator, o espaço, o texto, mas a tensão, o olhar, a escuta, o pensamento do espectador. O teatro é a arte do espectador” (BARBA, 2001, p. 88).

Portanto, para que os ouvintes tenham uma noção de como se processa a comunicação dos surdos, um pouco da sua história e o seu envolvimento social e cultural, concluímos da necessidade da construção de uma dramaturgia própria, estimulando novos enfoques e práticas. As reproduções de fábulas de Esopo, de histórias infantis ou de letras musicais, frutos da cultura ouvinte, não caracterizam um teatro surdo.

A dramaturgia criada deverá protagonizar a surdez e o surdo no seu contexto social. Rousset, escritor francês, citado no Dicionário de Teatro, de autoria do pesquisador teatral Patrice Pavis, define a arte dramática como a “solidariedade de um universo mental e de uma construção sensível, de uma visão e de uma forma” (PAVIS, 2008, p. 113). Pavis, por sua vez, coloca como questões da dramaturgia a decisão sobre “se o teatro deve entreter ou instruir, confortar ou perturbar, reproduzir ou denunciar (PAVIS, 2008, p. 114).

Outro ponto importante é a realização de uma montagem destinada para a rua, pois a produção de um teatro surdo para o público ouvinte precisa ir ao encontro do público, sendo o teatro de rua o melhor caminho:

Teatro que se produz em locais exteriores às construções tradicionais: rua, praça, mercado, metrô, universidades etc.

A vontade de deixar o cinturão teatral correspondente ao desejo de ir ao encontro de um público que geralmente não vai ao espetáculo, de ter uma ação sociopolítica direta.. (PAVIS, 2008, p. 385).

Também é importante atentar para o fato de que o teatro de rua no Brasil tem sua história ligada às nossas manifestações de identidade cultural e ser composto por espetáculos que utilizam as mais diversas linguagens, agregando várias ou optando por uma ou outra (PEIXOTO, 1999, p. 143). Estes dois pontos, ir onde o povo está e a liberdade para manifestações culturais, tornam-se relevantes para atingir o objetivo de integrar a pessoa ouvinte na cultura surda.

Considerações finais

A ciência não nos oferece cópias do real. Ela nos dá apenas modelos hipotéticos e provisórios. (ALVES, 2011, p. 48)

O propósito deste capítulo foi analisar e propor a utilização do teatro como divulgador e propulsor da língua brasileira de sinais. A proposta de Teatro Surdo para ouvintes deve se comprometer com a realidade da surdez no Brasil, procurando quebrar as barreiras impostas pela falta de comunicação, produzindo o interculturalismo satisfatório entre surdos e ouvintes, criando um ambiente de trocas através dos espaços intersticiais de culturas e também desmistificando ideias erradas a respeito da surdez.

O que se pretende é levar para a sociedade uma apresentação teatral em que o surdo seja autor de sua própria subjetividade e expresse sua compreensão de mundo na sua língua natural.

Nesse contexto, o teatro levado ao público em geral para o conhecimento e a difusão da língua de sinais é um exercício fundamentado pela investigação artística da história dos surdos na sua relação com os ouvintes. Um trabalho cuja preocupação não vise unicamente ao triunfo do espetáculo teatral, mas possa se relacionar com pesquisas voltadas para os diferentes aspectos da linguagem e para a ação provocadora, reveladora, denunciadora e reflexiva do teatro.

As questões relevantes neste enfoque foram: o gosto pelo teatro; a identificação visual do teatro tal qual se dá na comunicação em Libras; a necessidade tanto na língua de sinais como no teatro de expressar gestualmente e fisicamente a palavra no seu contexto; e a importância de difusão da Libras.

Referências

ALVES, R. Filosofia da Ciência: introdução ao jogo e a suas regras. 16a ed. São Paulo: Loyola, 2011.

ANDRADE, J. Teatro não é palanque. In: Revista Isto É. São Paulo, 19 de abr. 1978.

ARTAUD, A. Linguagem e vida. São Paulo: Perspectivas, 1995.

..... Euvres completes. Tomo IV. Paris: Gallimard, 1978.

BARBA, E. Fazer teatro é pensar de modo paradoxal. In: FÉRAL, Josette. Mise en Scène et Jeu de l'Acteur. Tome 2: Le corps en scène [Encenação e Jogo do ator. Tomo 2: O corpo em cena]. Tradução de José Ronaldo Faleiro. Montréal (Québec)/Carnières (Morlanwelz): Jeu/Lansman, 2001. p. 85-114.

BEHARES, L. E. Novas correntes na educação do surdo: dos enfoques clínicos aos culturais. Santa Maria: Ed. UFSM, 2000.

BOAL, A. Jogos para atores e não atores. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1998.

BRECHT, B. Poemas 1913 – 1956. Tradução de Paulo César Souza. 4. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRITO, L. F. Integração social e educação de surdos. Rio de Janeiro: Badel, 1993.

CAMILLO, C. R. M. A avaliação como dispositivo pedagógico: capturas discursivas significadas no contexto da educação de surdos. 2006. 86f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

DANESI, M. C. Análise das entrevistas realizadas com adolescentes e adultos surdos: estudando histórias da vida real. In. DANESI, Marlene

Canarim (Org.). O Admirável Mundo dos Surdos. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

FALABELLA, M. O Teatro Brasileiro em Vias de Integração. In: Semiosfera: revista de comunicação e cultura. Ano 2, no 1. UFRJ, 2002.

FERREIRA, O. Poesias avulsas. Florianópolis, 2013. (não publicado)

GOLDFELD, M. A Criança Surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 1997.

GÓMEZ, J. L. El teatro revelador de la Abadía. Madri, 2012. Disponível em: https://elpais.com/cultura/2012/09/28/actualidad/1348818669_870709.html. Acesso em: 12 jun. 2019.

GULLAR, F. Para que serve a arte? A beleza do humano, nada mais. Disponível em: <http://www.ondajovem.com.br/acervo/3/a-beleza-do-humano-nada-mais>. Acesso em: 12 maio 2019.

LABORIT, E. O voo da gaivota. Tradução de Lelita Oliveira. São Paulo: Best Seller, 1994.

MAUPASSANT, G. de. Carta de um louco. Contos fantásticos: O Horla e outras histórias. Tradução de José Thomas Brum. Porto Alegre, L&PM, 1997.

NASCIMENTO, M. V. B. Interpretação da Libras para o português na modalidade oral: considerações dialógicas. Tradução & Comunicação. Revista Brasileira de Tradutores. v. 24, p. 79-94, 2012.

OLIVEIRA, A. P. P. O teatro de Brecht em dois gestus de Helene Weigel. In: Revista Cena. n. 5. 2006.

OLIVEIRA, M. M. Surdos e ouvintes: dos bastidores aos aplausos... A busca de autonomia em um processo de inclusão pelo teatro. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Bernardo do Campo,

São Paulo, 2005.

PAVIS, P. Dicionário de teatro. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PEIXOTO, F. Teatro de rua no Brasil. In: CROCIANI, F. FALLETTI, C. Teatro de rua. São Paulo: Hucitec, 1999.

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

QUADROS, R. M. de & KARNOPP, L. Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

QUADROS, R. M.. PERLIN, G. (orgs.). Estudos Surdos II. Petrópolis-RJ: Editora Arara Azul, 2007.

ROUSSET, J. Forme et signification. Paris: Corti, 1962. In: PAVIS, P. Dicionário de teatro. Tradução de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 2008.

SÁ, N. L.; RANAURO, H. O discurso bíblico sobre a deficiência. Rio de Janeiro: Editora Muiraquitã, 1999.

SACKS, O. Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 1998.

SANCHEZ, C. La increíble y triste história de la sordera. Caracas, Venezuela: Ceprosor. 1990.

SKILAR, C. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, K.L. As imagens do outro sobre a Cultura Surda. Florianópolis/SC: Editora da UFSC, 2008.

STROBEL, K. L. História dos Surdos: representações ‘mascaradas’ das identidades surdas, QUADROS, R. M. e PERLIN, G. (orgs.). Estudos Surdos II. Petrópolis-RJ: Editora Arara Azul, 2007.

Teatrelando dois mundos: reflexões sobre o teatro
surdo para o público ouvinte

VASCONCELLOS, L. P. O poder transformador da milenar arte teatral. In: IHU On-Line: teatro arte e humanização. Ano 5. n. 148. 04 de julho de 2005. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao148.pdf>. Acesso em 12: jun. 2019.

CAPÍTULO 5

A formação em Libras como política de inclusão no contexto da educação profissional tecnológica

Elis Regina Hamilton Silveira

Instituto Federal de Santa Catarina - Câmpus Palhoça Bilíngue
elis.regina@ifsc.edu.br

Ramiro Marinho Costa

Secretaria do Estado de Educação (SED - SC)
ramiromarinhocosta@gmail.com

Introdução

Este texto tem como base de reflexão uma pesquisa aplicada junto aos servidores do Instituto Federal de Santa Catarina - Câmpus Palhoça Bilíngue (Libras-Português) (IFSC-PHB)¹, realizada no mês de fevereiro de 2019. A pesquisa, intitulada “A Formação em Libras como Política de Inclusão no Contexto da EPT”, teve como intuito principal analisar a percepção dos servidores quanto à articulação de uma proposta formativa em Língua Brasileira de Sinais (Libras), em ambiente virtual de aprendizagem (AVEA), como estratégia organizacional de promoção de formação continuada, na perspectiva do bilinguismo Libras-Português. Para tanto, a pesquisa procurou sistematizar o

1 Doravante, IFSC-PHB.

que é inclusão, considerando o contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), e aspectos legais, pedagógicos e metodológicos presentes no projeto institucional e na proposta formativa do IFSC-PHB. A coleta estatística de dados teve o intuito de avaliar as ações institucionais de promoção de formação continuada em Libras e mensurar a efetividade para a aquisição da Língua Brasileira de Sinais por servidores, para o atendimento ao público em ambiente escolar.

A metodologia adotada na pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa. Sua execução observou os procedimentos de um estudo de caso e buscou identificar processos de melhorias para o desenvolvimento da oferta de formação em Libras para servidores, observando a política institucional da Rede IFSC, de capacitação de servidores. Trata-se de uma pesquisa descritiva, realizada por meio de procedimentos documentais e bibliográficos, sendo consultados documentos institucionais que norteiam a política de capacitação de servidores da rede. Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa se caracteriza como estudo de caso realizado no IFSC-PHB. Os sujeitos da pesquisa foram servidores do campus que, por meio de questionário, avaliaram as ações promovidas pela instituição na oferta de capacitação profissional em Libras. A discussão sobre os resultados ocorreu a partir da aproximação teórica entre as proposições dos autores e os achados de estudos semelhantes.

O presente trabalho organiza-se em duas partes principais, além desta e das considerações finais. Na primeira parte, apresenta-se a perspectiva formativa do Projeto Institucional do Câmpus Palhoça Bilíngue. Apresenta-se, também, a caracterização das ferramentas disponíveis em ambiente AVEA, com objetivo de identificar estratégias de ensino e aprendizagem que promovem a formação de servidores em Libras e fortalecem a política de inclusão do projeto institucional formativo do Câmpus Palhoça. Na segunda parte, faz-se a análise e a discussão dos dados colhidos na pesquisa, procurando apresentar dados mais relevantes quanto aos aspectos de implementação de uma política institucional de formação continuada em Libras. Nas considerações finais, reporta-se uma avaliação dos principais resultados obtidos no desenvolvimento deste estudo.

Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA): o uso das novas tecnologias na formação continuada de servidores do IFSC-PHB

O Projeto Político-Pedagógico do IFSC-PHB articula o ensino, pesquisa e extensão a partir dos itinerários formativos de multimídia e educação bilíngue. Como política institucional de formação de servidores, o IFSC-PHB tem desenvolvido diversas ações pontuais a fim de promover a compreensão das particularidades linguísticas e culturais do sujeito surdo. O objetivo é sensibilizar os servidores para a oferta de um atendimento inicial eficaz e de acolhimento ao público surdo. Nesse sentido, contextualiza-se como desafio a oferta de um programa de formação permanente ao servidor do IFSC-PHB.

O IFSC assume, como uma de suas diretrizes institucionais, a política da educação continuada, em sentido amplo. De acordo com o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI):

A educação é um processo permanente de aprimoramento do ser humano. Assim, a educação continuada é cada vez mais uma realidade ao longo da vida de todo cidadão: é sempre necessário um maior ou menor grau de aperfeiçoamento, domínio de saberes, apropriação de técnicas e métodos para os mais variados setores e atividades. (IFSC, 2014, p. 45).

Entre as ações que consolidam a política institucional educativa, destaca-se a promoção e o incentivo ao EaD como uma das práticas de ensino da instituição. O IFSC estabelece uma forte articulação com outras instituições da Rede Federal, o que permite desenvolver, fortalecer e compartilhar soluções para o fortalecimento da educação profissional e tecnológica, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento do nosso país (IFSC, PDI, 2014).

De acordo com Lemos II (2016), os Ambientes Virtuais de Ensino Aprendizagem (AVEAs) são espaços educacionais na EaD que aproximam alunos e professores separados fisicamente. Neste espaço de aprendizagem virtual, há a presença de diversos recursos, como “fóruns de discussões, vídeos, avaliações virtuais, tarefas, textos, conversas online, chat, conteúdos curriculares, questionários, entre outros” (LEMOS II; ROLOFF, 2013 apud LEMOS II, 2016, p. 9),

que permitem a interação aluno-professor e qualificam o processo de ensino-aprendizagem no ambiente virtual.

Observa-se que há muitas vantagens na utilização dos AVEAs em propostas de curso de capacitação e formação continuada. Destaca-se que o ambiente virtual de aprendizagem permite um melhor gerenciamento de tempo e lugar para o aluno, permitindo que este tenha autonomia para organizar seus estudos, além de possibilitar interação entre as pessoas no processo de construção do conhecimento. Segundo Gozzi (2011, p. 59), “em um processo de aprendizagem, o mediador deve ter competência para criar mecanismos que despertem a atenção e interesse dos participantes deste processo, mantendo os participantes dotados de desafios constantes”.

A pedagogia construcionista fundamenta-se na ideia de que as pessoas aprendem por meio da manipulação ativa de novos conhecimentos, em detrimento de ter informações “depositadas” em suas mentes. A expansão deste conceito assegura que as pessoas aprendem melhor quando se sentem engajadas na construção de artefatos significativos para elas. (PASSARELLI, 2007, p. 28).

O IFSC utiliza o Moodle para oferta de cursos a distância e apoio os demais cursos presenciais da rede em Santa Catarina. De acordo com documentos institucionais, a opção pelo Moodle deve-se ao fato de ele ser um AVEA com amplo destaque mundial. Trata-se de um software de código-aberto (open source), portanto, o usuário do sistema “pode instalar, utilizar, modificar e mesmo distribuir o programa, nos termos da General Public Licence (GNU)” (LEMOS II, 2016, p. 11).

O IFSC-PHB assume a viabilização efetiva da interação entre o público surdo e os ouvintes, por meio dos eixos formativos Multimídia e Educação Bilíngue, como princípio norteador de seu Projeto Político-Pedagógico. Para consolidar sua política inclusiva, a instituição referenciada criou um Núcleo de Educação a Distância (NEAD), onde busca fortalecer seu compromisso social na oferta de cursos em diferentes modalidades de ensino.

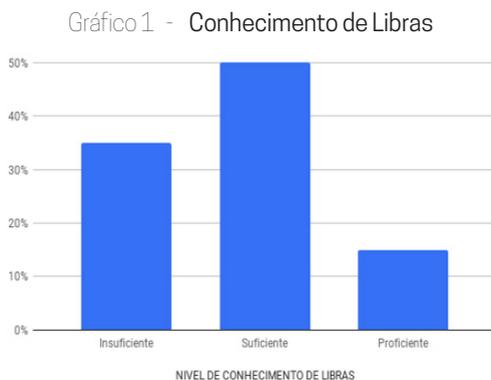
O Moodle institucional do IFSC-PHB foi customizado a fim de ofertar acessibilidade ao público surdo. A estrutura (NEAD) do

campus permite o uso de muitos recursos e de interações síncronas por webconferência. Sua plataforma é acessada pelo endereço <http://moodle.palhoca.ifsc.edu.br> e proporciona o uso de ferramentas para a integração, a colaboração e a integração de professores e alunos. Além disso, favorece a comunicação textual e visuoespacial. Portanto, pode vir a ser uma importante ferramenta para o fortalecimento de ações institucionais que facultam o fortalecimento da política de capacitação dos servidores do IFSC-PHB.

Análise dos dados: a política de capacitação de Libras para servidores no IFSC-PHB

Os dados analisados nesta seção foram coletados em entrevista realizada entre 18 e 22 de fevereiro de 2019 no IFSC-PHB. Foram entrevistados 14 servidores, técnicos administrativos e/ou docentes, todos efetivos da rede, em sua maioria há mais de três anos no campus. Apenas dois servidores entrevistados ainda estavam em período de estágio probatório.

Foi aplicado um questionário com seis perguntas de múltipla escolha, com o objetivo de obter dados gerais sobre a participação de servidores em capacitações internas na área de Libras, ofertadas pelo Câmpus Palhoça Bilingue. O questionário também contemplou uma pergunta aberta, e permitiu aos entrevistados manifestarem sua percepção e fazer uma avaliação das ações institucionais da atual política de capacitação do campus.



Fonte: Elaboração dos autores, 2019.

A primeira pergunta do questionário teve o intuito de levantar dados sobre o nível de conhecimento em Libras dos servidores. Para a comunicação com o público surdo, 35% dos entrevistados classificaram como “insuficiente” seu conhecimento de Libras e justificaram suas respostas enfatizando que, muitas vezes, recorrem ao intérprete ou pedem que o público surdo faça por escrito, em português, a solicitação para atendimento; 50% dos entrevistados classificaram como “suficiente” seu conhecimento em Libras, pois pelo menos estabelecem um diálogo de nível básico em língua de sinais; e apenas 15% consideram-se “proficientes” em Libras, não encontrando nenhuma barreira para conversar com esse público.

Observando as diretrizes educacionais que organizam o projeto institucional bilíngue do IFSC-PHB, o índice de 15% de proficiência em Libras dos servidores entrevistados é considerado baixo para as demandas institucionais.

Observa-se que institucionalmente o IFSC-PHB cumpre a previsão legal do Decreto 5.296/2004, que prevê que empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta ou indireta, “devem dispor de, pelo menos, cinco por cento de servidores, funcionários e empregados capacitados para o uso e interpretação de Libras”. Mas, para uma instituição que assume como vocação formativa a oferta de cursos profissionais direcionados ao público surdo, considera-se que há necessidade interna de que mais servidores desenvolvam o aprendizado da Libras.

Mesmo que o questionário tenha apontado que 50% dos servidores entrevistados têm um nível básico de conhecimento em Libras, enfatiza-se que esse nível de aquisição da Libras ainda não permite uma real interação entre surdos e ouvintes. E, no caso de pedir ao surdo que faça a solicitação por escrito em português, não respeita as especificidades deste grupo linguístico. Deve-se observar também que muitos surdos não desenvolveram aprendizado de segunda língua em português, portanto, este tipo de solicitação desqualifica-o durante um atendimento.

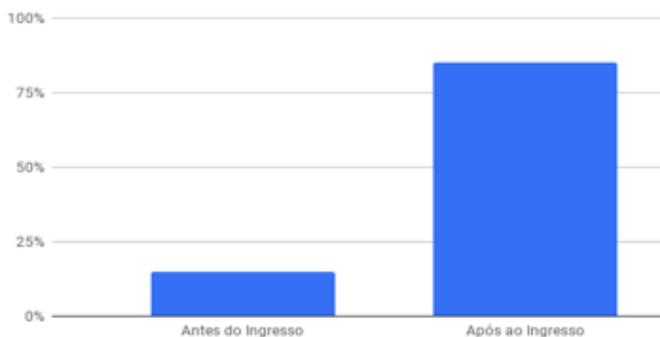
A aquisição do nível de proficiência no aprendizado de Libras requer muita prática e treinamento. “A Libras é uma língua completa, estruturada e com gramática própria” (IFSC/ CEPE no 151, 2017, p. 3). Sua principal característica e diferença para as línguas orais são os canais de recepção e transmissão. Enquanto na língua oral o canal de

recepção é a audição, na Libras recebemos os sinais pela visão. Por isso há necessidade de treinamento constante, pois rapidamente se esquece a sinalização, pelo não uso (IFSC/CEPE no 151, 2017).

Conforme o artigo 27 do Decreto 5.626/2005, não basta apenas cumprir o percentual mínimo de tradutores e intérpretes de língua de sinais. O tratamento diferenciado às pessoas surdas deve observar padrões de controle de atendimento, assim como ter uma avaliação de satisfação do usuário nos serviços prestados. Considerando que nem sempre é possível recorrer ao intérprete, a solicitação por escrito em português, que 35% dos entrevistados apresentaram como saída para poderem se comunicar com surdos, em virtude de não ter nenhum conhecimento de Libras, descumpra aspectos que qualificam o atendimento a esse público.

A pergunta número 2 do questionário teve o intuito de levantar dados sobre o conhecimento de Libras dos entrevistados, verificando se esse conhecimento é resultado de ações de capacitação profissional promovidos pelo IFSC-PHB.

Gráfico 2 - Conhecimento de Libras - antes ou depois do ingresso no IFSC

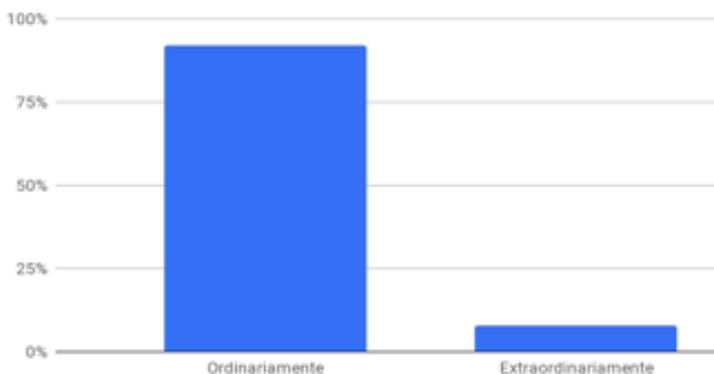


Fonte: Elaboração dos autores, 2019.

Verificou-se que apenas 15% dos servidores entrevistados responderam que já possuíam conhecimento de Libras antes de ingressar no campus. Para 85% dos entrevistados, o aprendizado em Libras ocorreu após o ingresso, por participação de cursos de formação

ofertados no Câmpus Palhoça. Sugere-se que há interesse por parte dos servidores em aprender Libras, pois estes percebem a importância de comunicar-se com o público surdo, mas, para desenvolver um aprendizado em nível de proficiência na língua de sinais, precisam praticar e treinar o uso de sinais com muita frequência.

Gráfico 3 - Frequência do uso de língua de sinais no setor de trabalho



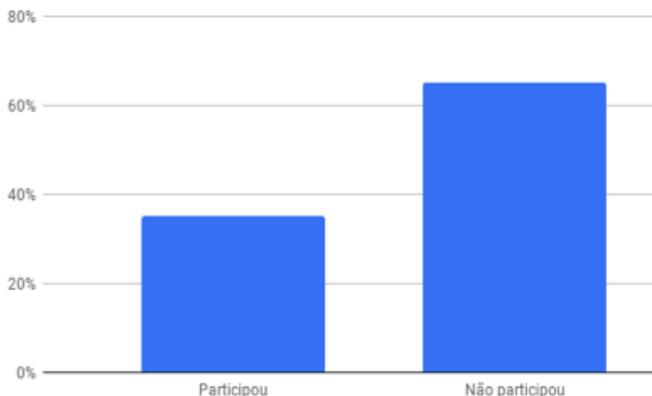
Fonte: Elaboração dos autores, 2019.

A pergunta número 3 do questionário teve o intuito de levantar dados sobre a frequência com a qual é requisitado o uso da língua de sinais para comunicação no setor de trabalho. Observa-se que, no contexto educacional, o surdo interage também em outros espaços de vivência escolar, como secretaria, biblioteca, laboratórios, entre outros. O modelo educacional inclusivo do IFSC-PHB conta com a presença de intérpretes em sala de aula, mediando a interação entre alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem.

Esse modelo inclusivo não desobriga o docente a comprometer-se como aprendiz de Libras, mas minimiza lacunas de não proficiência na comunicação com estudantes surdos em sala de aula. Observa-se que servidores técnico-administrativos precisam sensibilizar-se e comprometer-se com o aprendizado em Libras, pois raramente contam com ajuda de intérprete para comunicar-se com público surdo. Sendo assim, é muito importante a cobrança do comprometimento dos servidores em desenvolver habilidades linguísticas de proficiência e

também para que possam prestar atendimento de qualidade a esse público específico.

Gráfico 4 - Participação em Capacitações em EaD



Fonte: Elaboração dos autores, 2019.

A pergunta número 4 questionou o servidor sobre participação de alguma capacitação em Libras em EaD. A pergunta objetivou avaliar a percepção e aceitabilidade por parte do servidor, observando o nível de motivação para participar da oferta de capacitações em EaD, caso o IFC Câmpus Palhoça resolva adotar uma política institucional de capacitação na modalidade a distância.

Os dados coletados na pesquisa mostram que 65% dos entrevistados não participaram de nenhuma capacitação em EaD, o que permite sugerir que não há uma sensibilização para essa modalidade de ensino e que ela pode contribuir diretamente para o desenvolvimento do projeto institucional bilíngue. Enfatiza-se que o uso de ferramentas digitais, amplamente utilizadas em um ambiente virtual de aprendizagem, é que potencializa e qualifica o processo de aquisição da Libras, pois as ferramentas digitais colaboram com a pedagogia visuoespacial, própria do bilinguismo.

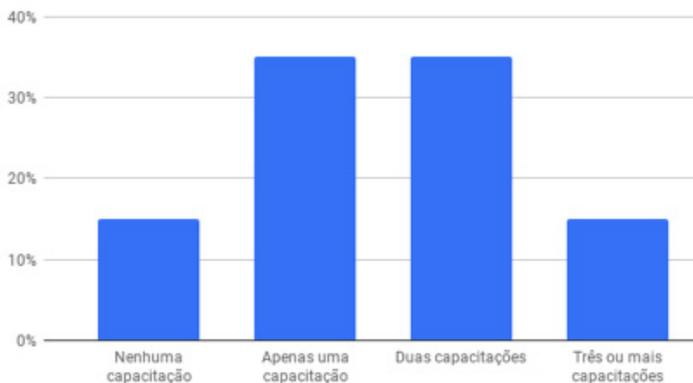
Apenas 35% responderam que já haviam participado de

pelo menos uma capacitação em Libras em EaD. Na pesquisa, foram citadas instituições públicas e privadas que, de forma esporádica, ofertam capacitação em Libras em nível básico: Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), Banco Santander e a própria instituição IFSC-PHB, que fez uma única oferta em EaD em 2016, sendo uma ação institucional bem avaliada pelos servidores na pesquisa.

É necessário também que os alunos compreendam que vale a pena participar do processo de aprender juntos, criando um clima de apoio, de incentivo e afeto, de maneira tal que a inter-relação professor-NTICs-aluno seja percebida como favorável neste processo de ensino-aprendizagem. (LOPES; XAVIER, 2007, p. 10).

Para Lopes e Xavier (2007), o conjunto de ferramentas digitais que propiciam a inter-relação entre alunos e professores se caracteriza pelas potencialidades de aprendizagem em ambientes virtuais. Na própria web há diversas ferramentas e recursos que podem ser usadas para colaborar com o processo de aprendizagem.

Gráfico 5 - Participação em Capacitação Presencial



Elaboração dos autores, 2019.

A pergunta número 5 é sobre a frequência da participação de capacitações com aulas presenciais ofertados pelo IFSC-PHB. Observa-se que apenas 15% não participou de nenhuma capacitação;

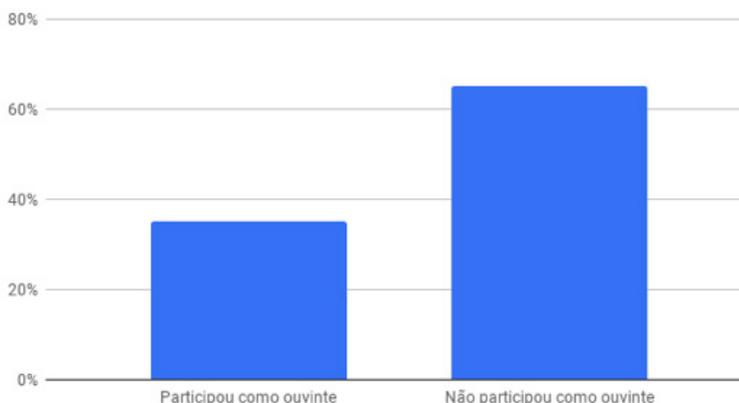
35% responderam que participaram de, pelo menos, uma capacitação; 35% foi a parcela de servidores que participaram de duas capacitações; e 15% dos entrevistados participaram de três ou mais capacitações.

É importante destacar alguns aspectos das capacitações presenciais realizadas no IFSC-PHB. Por exemplo, os servidores não têm prioridade de matrícula nos cursos de capacitação institucional. Todos os interessados em aprender Libras precisam participar de processo seletivo, promovido e organizado por edital de cursos Formação Inicial e Continuada (FIC) semestralmente ofertados pela rede. Ao se inscrever, o servidor participará do sorteio das vagas e concorrerá com a comunidade acadêmica em geral. Após o sorteio, caso seja classificado, poderá efetivar sua matrícula em cursos de Libras em nível básico, intermediário ou avançado.

Quando não estão matriculados regularmente em curso FIC, os servidores poderão receber autorização para participar como alunos ouvintes das turmas presenciais. Geralmente, há autorização para aluno ouvinte em até quatro vagas nas turmas regulares. A pergunta número 6 do questionário teve intuito de levantar dados sobre a participação em curso de Libras pelos servidores apenas como ouvintes. Apenas 35% dos entrevistados participaram de alguma capacitação como ouvinte. Deste percentual, apenas 7% receberam declaração como participante e puderam validar seu curso para promoção institucional. Por outro lado, 65% dos entrevistados não participaram de nenhum curso FIC de Libras como alunos ouvintes.

A formação em libras como política de inclusão no contexto da educação profissional tecnológica

Gráfico 6 - Participação em Curso de Libras como Ouvintes



Fonte: elaboração dos autores, 2019.

A avaliação da política institucional de capacitação de Libras foi realizada por uma pergunta aberta, número 7 no questionário. Conforme os entrevistados, existem muitos aspectos a serem melhorados para que a política de capacitação institucional se torne efetiva.

Um dos entrevistados avaliou que a oferta é boa, enquanto proposta de formação, porém, falta um curso permanente de capacitação em nível de conversação. Na percepção deste entrevistado, os cursos de nível básico, intermediário e avançado são excelentes propostas de formação. No entanto, como os servidores não conseguem dar continuidade ao aprendizado de Libras, boa parte do conhecimento adquirido em etapa anterior é logo esquecido.

Para o aprendiz de Libras como segunda língua é um grande desafio se apropriar das peculiaridades que a modalidade espaço-visual exige nos momentos de comunicação.

Distintamente do ensino de outras línguas estrangeiras, o ensino de Libras não exige a utilização das quatro habilidades básicas de leitura, escrita, oralidade e compreensão auditiva.

(IFSC/CEPE no 151/2017, p. 3).

Observa-se, nas ações institucionais, que o IFSC-PHB é

referência na rede, na oferta dos cursos de qualificação profissional de formação inicial e continuada em níveis básico, intermediário e avançado. Há necessidade de ampliação da oferta de capacitação em Libras para o público interno, especificamente para servidores, e isso provoca uma aparente distorção de alinhamento das políticas de capacitação, posto que eles não têm prioridade para ocupar vagas nos processos seletivos abertos semestralmente.

Outra servidora entrevistada enfatiza que, quando o Câmpus possuía poucas turmas regulares de cursos técnicos, superiores e de especialização, a oferta de capacitação em Libras estava mais direcionada para servidores e era mais efetiva. Ela destaca que atualmente os servidores participam de capacitação de acordo com a disponibilidade de sua carga horária. Na fala da entrevistada, as dificuldades se estendem também para outras discussões importantes para o campus, como políticas educacionais para surdos e o próprio projeto político e pedagógico do bilinguismo.

Outro servidor entrevistado observou que:

Em geral para nos capacitarmos, precisamos nos inscrever nos cursos FIC da instituição e concorrer por sorteio, juntamente com a comunidade acadêmica. Dessa forma, contamos com a sorte para conseguir a vaga. Já tivemos uma vez a oportunidade de capacitação somente para o servidor, diretamente no setor de trabalho, presencial e durante o horário de trabalho. Mas, no meu caso, não funcionou, pois tinha que parar todo momento para atender ao público nas demandas do setor. (ENTREVISTADO 4).

É importante destacar essa fala, pois, em determinado momento, a instituição pensou em organizar a capacitação dos servidores de forma setorial, um projeto que não avançou. Na maior parte das vezes, a capacitação setorial não ocorria no horário agendado, porque o servidor não conseguia deixar as atividades para participar.

Outra servidora técnica-administrativa, que atua no campus desde sua criação, enfatizou que:

As ações institucionais são praticamente inexistentes. Os cursos que fiz foi me inscrevendo em processos seletivos

externos. Foram poucas as ações para a capacitação em Libras dos servidores. Além disso, preciso me ausentar várias vezes da sala para atendimento, reuniões ou cumprir prazos de entrega de trabalho. (ENTREVISTADA 8).

Segundo a entrevistada, mesmo se inscrevendo e estando regularmente matriculada, nem sempre é possível participar dos cursos, pois é comum haver solicitação de servidores para que faça algum tipo de atendimento, sendo necessário deixar a sala de aula. Observa-se que, no caso desta, mesmo atuando desde 2012 no campus, seu conhecimento em Libras foi classificado como “suficiente” para um atendimento do público surdo. Neste caso, houve desenvolvimento de conhecimento em Libras apenas no nível básico.

De modo geral, na percepção dos servidores quanto à política de capacitação de Libras no IFSC-PHB destacou-se a questão de horários de oferta como um limitante para a participação. Também destacam que é preciso contar com a sorte para poder participar de um curso com matrícula regular, o que acaba gerando uma descontinuidade no aprendizado em Libras.

Destacam-se, entre os principais entraves para as ações institucionais de forma ampla para os servidores: adaptação de horário ao curso semestral presencial e contar com a sorte para ser classificado e ter direito a efetuar a matrícula nas turmas presenciais, cujo número de vagas é limitado a 25 por semestre.

Atualmente, no IFSC Palhoça Bilingue, há uma proposta de Projeto Político-Pedagógico de Curso que, se for adaptado na modalidade EaD, pode com algumas adequações atender à demanda de capacitação em Libras para servidores da instituição. O Projeto de Formação Inicial em Libras Conversação, aprovado pelo IFSC/CEPE no 151 em 20 de outubro de 2017, é ofertado atualmente apenas aos estudantes do Curso de Pedagogia Bilingue em EaD, do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), do qual o Câmpus Palhoça Bilingue é parceiro conveniado e polo desta instituição.

Pelas características e estrutura do projeto pedagógico do curso, seria uma excelente proposta de formação para os servidores do campus. A carga horária é de 360 horas e está dividida em nove períodos de 40 horas cada. A adaptação do curso à plataforma Moodle do IFSC poderia se tornar uma excelente estratégia institucional para alinhamento de sua política de capacitação de servidores.

Na justificativa de criação do curso, enfatiza-se que o projeto pedagógico do curso se diferencia de outras propostas de formação, devido ao enfoque no desenvolvimento de habilidades comunicativas de compreensão e produção discursiva em Libras. Habilidades pertinentes e necessárias para a aquisição de Libras por servidores da instituição.

A adaptação da proposta formativa de Libras Conversação também para os servidores do IFSC-PHB em ambiente AVEA permitirá que esse público possa aprimorar habilidades linguísticas de comunicação em Libras. É comum que, durante as avaliações de desempenho anual, muitos servidores, apesar de realizar com presteza suas funções institucionais, recebam uma avaliação de desempenho inferior, pelo fato de não ter adquirido a proficiência em Libras. A própria instituição assume como meta institucional que, ao final dos três anos de estágio probatório, o servidor tenha adquirido conhecimento em nível de proficiência em Libras. Porém, pela análise dos dados coletados, observa-se que 85% dos entrevistados já passaram do estágio probatório e ainda não conseguiram chegar a esse estágio.

Considerações finais

Considerando a proposta inicial da pesquisa e sua proposta de análise e articulação de uso de novas tecnologias em ambiente AVEA, tendo em vista o desenvolvimento de um novo projeto institucional de formação de servidores a partir da perspectiva bilíngue, percebe-se que, embora o IFSC-PHB seja uma instituição referência na capacitação em Libras na modalidade presencial na Rede Federal, ainda há necessidade de implementar uma política institucional para a demanda interna de capacitação de servidores. Para tanto, a provisão de ações formativas em tempo contínuo seria uma forma de atender essa demanda, visto que é uma característica e especificidade da aprendizagem de Libras como segunda língua.

Na pesquisa de coleta de dados, constatou-se que a oferta atual de cursos presenciais de Libras não atende à necessidade institucional de capacitação da demanda de servidores. Portanto, sugere-se que a observação de recursos, ferramentas e estruturas físicas do NEAD, já disponíveis no Câmpus Palhoça Bilíngue permitiria pensar novas estratégias de ensino e aprendizagem; além de testar,

como uma nova diretriz para essa política de capacitação, a realização de cursos na modalidade EaD, por meio do ambiente AVEA.

Propõe-se a adoção de uma metodologia, a partir da interação entre docentes e servidores participantes em ambiente AVEA, em que as atividades de estudo, a interação em nível de discussão e a verificação de aprendizagem sejam mediadas por uma proposta institucional de conhecimento aplicado, observando as necessidades de comunicação, assim como uma abordagem de conhecimento setorial. Visando desenvolver uma maior interação entre os públicos ouvintes e surdos, tendo como meta institucional o desenvolvimento do nível de proficiência para todos os servidores desta unidade de ensino.

Destaca-se que, de modo geral, os resultados apresentados enfatizam que a proposta dos cursos presenciais de Libras básico, intermediário e avançado – adotados na política institucional de promoção de capacitação de servidores – não reproduz melhor índice de aquisição por questões variáveis e pelo fato de não estar integrado à oferta de garantia de continuidade para os servidores. Outra variável constatada na pesquisa é a adequação de horário para as turmas presenciais, na oferta das aulas em todos os níveis. Constatou-se que a descontinuidade nos cursos de capacitação, somada à falta de prática, prejudica o desenvolvimento das habilidades e das competências comunicativas do estudante ouvinte, pois a não conversação leva ao esquecimento dos sinais estudados.

Esta pesquisa não teve a pretensão de esgotar as possibilidades do debate dialógico para repensar as ações institucionais, tendo em vista um melhor alinhamento estratégico da política de formação continuada ofertada aos servidores do IFSC Palhoça Bilingue. Mas procurou aproximar a análise dos dados coletados na pesquisa com a abordagem teórica sobre a oferta de curso em EaD. Observa-se que essa modalidade pode ser um elemento integrador que permitiria o desenvolvimento da educação profissional na perspectiva do bilinguismo (Libras-Português), conforme projeto institucional pedagógico do campus.

A pesquisa fortaleceu também a percepção de que é necessário manter um processo contínuo de avaliação, ao longo de cada etapa da aprendizagem, na oferta de capacitação para adquirir fluência e proficiência da Libras como segunda língua. Nesse tipo de avaliação,

é possível perceber ações que necessitam de alinhamento à política institucional, e assim, os resultados obtidos podem ser efetivos e de maior qualidade na aprendizagem. Ressalta-se que os resultados aqui apresentados não são conclusivos, apenas permitem repensar que as tecnologias e a estrutura NEAD do Câmpus Palhoça Bilíngue podem representar uma nova perspectiva de formação continuada. Por conseguinte, fortalecer as discussões internas sobre aspectos que articulam as diretrizes institucionais formativas do nosso projeto de bilinguismo (Libras-Português).

Referências

BRASIL. Decreto no 3.507, de 13 de junho de 2000. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2000/decreto-3507-13-junho-2000-368847-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 25 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. Diário Oficial da União, 23 dez. 2005.

GOZZI, M. P. Mediação docente online em cursos de pós-graduação: especialização em engenharia. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (IFSC). Plano de Desenvolvimento Institucional 2015/2019. Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://pdi.ifsc.edu.br/>. Acesso em: 10 jan. 2019.

LEMOS II, D. L. Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem. Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Florianópolis, 2016.

LOPES, M. C. L. P; XAVIER, S. L. da C. A afetividade nas inter-relações professores e alunos no ambiente digital. In: Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância. Associação Brasileira de Educação à Distância. São Paulo. v. 6, dez., p. 1-17. 2007. Disponível em: <http://>

www.abed.org.br/revistacientifica/_brazilian/edicoes/2007/2007_edicao.html Acesso em: 10 abr. 2019.

MARKONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. Fundamento de Metodologia Científica: 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PASSARELLI, B. (Org). Cibercultura, Comunidades e Relações de Poder: uma produção coletiva. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – ECA/USP, 2007.

PASSARELLI, B. Projeto Pedagógico de Curso de Formação Inicial Libras Conversação. Florianópolis, 2017. Disponível em: https://sig.ifsc.edu.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf. Acesso em: 3 fev. 2019.

..... Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Comunicação Visual. Florianópolis, 2018. Disponível em: https://sig.ifsc.edu.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf. Acesso em: 3 fev. 2019.

RICHARDSON, R. J. [et al.]. Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

CAPÍTULO 6

Avaliação de recursos educacionais Bilíngues (Libras-português) no contexto do Portal Libras

Laíse Miolo de Moraes

*Instituto Federal de Santa Catarina - Câmpus Palhoça Bilíngue
laise.moraes@ifsc.edu.br*

Berenice Santos Gonçalves

*Universidade Federal de Santa Catarina
Bereni.gon@gmail.com*

Introdução

A educação dos sujeitos com diferentes capacidades tem se beneficiado com a inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e dos recursos educacionais digitais. No caso das pessoas surdas, as mídias digitais e as tecnologias de comunicação, antes mesmo da inserção na escola, trouxeram grandes avanços na comunicação desses sujeitos, pois possibilitaram o acesso às redes sociais, chamadas de vídeo, mensagens instantâneas e tradutores online (MARTINS; LINS, 2015; MORAES et al., 2018).

Para Martins e Lins (2015), é notável que as TDICs tragam elementos que possibilitam o uso e a autoria de materiais mais ricos, atrativos e sobre diversos temas, utilizando-se de muitas linguagens, gráficos, animações, sons, textos, vídeos e outras mídias. Quando combinados, esses materiais produzem mais significados do que

a soma de cada parte isolada poderia significar separadamente – caracterizando a chamada “multimodalidade” dos textos contemporâneos.

A multimodalidade, como possibilidade de uso de diferentes linguagens na construção de um texto, vai ao encontro da visualidade – fundamental na aprendizagem de alunos surdos. A pedagogia visual, em específico, caracteriza-se como um dos elementos fundamentais na efetivação de práticas educacionais bilíngues, na medida em que pode sustentar a aprendizagem dos surdos em um tripé formado por texto, imagem e vídeo (MARTINS; LINS, 2015; CAMPELLO, 2008).

Os surdos brasileiros usam a Língua Brasileira de Sinais (Libras), uma língua visual-espacial que apresenta todas as propriedades específicas das línguas humanas. Vale ressaltar que as línguas expressam a capacidade dos seres humanos para a linguagem, expressam as culturas, os valores e os padrões sociais de um determinado grupo social (PERLIN; QUADROS, 2006).

Assim, a Libras e a Língua Portuguesa são as línguas que permeiam a vida dos surdos. Todavia, é na aquisição dos conhecimentos em língua de sinais que se garante a aquisição da leitura e escrita da Língua Portuguesa pela criança surda, situando-a politicamente enquanto direito (QUADROS, 2008). Para Quadros (2008), o bilinguismo configura-se diante da coexistência da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa escrita, atentando-se para as diferentes funções que apresentam no dia a dia da pessoa surda que se está formando.

Atualmente, é crescente o movimento pela inserção de Recursos Educacionais Digitais (REDs) nas escolas e promoção do uso por professores e auxiliares. Este termo é adotado pelo MEC e refere-se a conteúdos de vídeos, animações, multimídias e outros disponíveis na internet destinados à educação (MEC, 2018). O uso ou o desenvolvimento de objetos de aprendizagem tem sido realizado pelos mais diversos perfis de pessoas; desde professores, que vislumbram uma solução digital para um problema pedagógico, até equipes multidisciplinares constituídas para essa produção (SILVEIRA; CARNEIRO, 2012).

Além disso, grande quantidade de materiais virtuais educacionais é disponibilizada em portais ou repositórios de recursos educacionais, mas os professores encontram dificuldades em selecioná-los e utilizá-los adequadamente em suas aulas. Isso porque

nem sempre os materiais são catalogados de maneira a facilitar a pesquisa e muitas vezes não passam por um processo de curadoria ou avaliação (BRAGA, 2015).

Nesse sentido, a avaliação de um objeto de aprendizagem é essencial, pois eles são materiais pedagógicos, que devem ser selecionados criteriosamente para contribuir na construção do conhecimento. Ao avaliar um recurso educacional, é preciso ter clareza quanto às suas características, conhecer o conteúdo abordado e os objetivos didáticos (MUSSOLI; FLORES; BEHAR, 2010).

O objetivo deste capítulo é analisar uma proposta para Avaliação de Recursos Educacionais Bilíngues (Libras-Português) para o Portal Libras (www.libras.ufsc.br). Inicialmente este trabalho investiga o contexto dos REDs bilíngues e da avaliação de recursos. Também traz a análise realizada nos principais portais e repositórios de recursos educacionais nacionais e internacionais, com a finalidade de estabelecer requisitos para a proposta a ser implementada no Portal Libras.

O Portal Libras é uma proposta institucional que integra profissionais de importantes centros de pesquisa do país. Destaque para a equipe especialista em tecnologia do Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus Palhoça Bilíngue (Libras-Português), que inclui pesquisadores da área de design, programação web e tradução de vídeos aplicados à educação bilíngue para surdos. E da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com pesquisadores da área da tecnologia voltada para a acessibilidade web e educação bilíngue para surdos. Essa composição viabilizará a concepção das interfaces digitais multilíngues, didáticas e acessíveis do Portal Libras.

Atualmente, o portal de Libras está em fase de atualização e implementação de novas ferramentas para se tornar uma referência nacional e internacional nos acervo de conteúdos em Libras.

Recursos Educacionais Digitais Bilíngues (REDs)

A maioria dos processos de ensino-aprendizagem é apoiada em algum tipo de material didático: livros, apostilas, quebra-cabeças, mapas, jogos, audiovisuais didáticos, slides e muitos outros. Para Moraes et al. (2018), mesmo com conceitos muito próximos, alguns autores trazem diferentes nomenclaturas, escolhidas a partir dos

seus pontos de vista e áreas de atuação. O termo material didático ainda parece ser o mais utilizado nas pesquisas da área da educação e no dia-a-dia da escola. Caracteriza os vários tipos de objetos que o professor utilize em sala de aula, como o giz, a lousa, o livro didático, os textos impressos, até os recursos tecnológicos e multimídias (MORAES et al., 2018).

No Brasil, o termo Recursos Educacionais Digitais, ou REDs, é adotado pelo MEC e, como já dito, refere-se a conteúdos midiáticos destinados à educação. A Plataforma Integrada de Recursos Educacionais Digitais – MEC RED – reúne recursos digitais dos principais portais do Ministério da Educação, como o Portal do Professor, TV Escola, portal Domínio Público, Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE) e de vários outros parceiros.

Para Gonçalves et al. (2016), Recurso Educacional Digital é um conceito que, embora expresso diferentemente por vários autores, reúne o consenso sobre o fato de serem produzidos com fins educativos, portanto, com preocupações pedagógicas e didáticas. Quando digitais, podem assumir a forma de jogos educativos, vídeos, programas tutoriais, páginas web, ou seja, todo o tipo de recursos armazenados em suporte digital. Podem ter vários tipos de suporte físicos, como gravação digital, CDs, DVDs, etc., ou virtuais, como páginas na Internet. Pode-se encontrar-se REDs em páginas pessoais, de professores, escolas, empresas e repositórios cujo objetivo é o de disponibilizar esses recursos para utilização das comunidades educativas, com acesso gratuito ou pago (GONÇALVES, 2016).

No contexto da educação bilíngue, o desenvolvimento de recursos educacionais digitais está muitas vezes sob a responsabilidade de equipes multidisciplinares compostas por designers gráficos, programadores, designers instrucionais, ilustradores, diagramadores. Estes precisam estar em estreita relação com professores, tutores, tradutores e usuários.

Já a concepção desses recursos está ligada às atividades de Design, tanto no processo de projeto, quanto nos aspectos estéticos formais e na organização da informação (FILATRO, 2008). Assim, para o desenvolvimento de REDs bilíngues, o desafio do design é contemplar duas línguas - a Libras e o português - com recursos visuais (imagens, vídeos, animações e ilustrações) que deem suporte ao texto e aos sinais, sem sobrecarregar o usuário e atentando para

a qualidade formal-estética. Para tanto, o design articula diferentes canais de percepção (visual, auditivo, tátil) e múltiplas mídias (música, texto, imagens, animação, cinema, etc.), de modo que a maneira como esses elementos são organizados afeta o modo como a informação é recebida pelos usuários.

Observa-se que a produção de recursos destinados ao público surdo tem aumentado nos últimos dez anos, em interfaces: vídeos, sistemas multimídia, sites interativos e ambientes de aprendizagem online (MORAES et al., 2018). Nessa perspectiva, encontram-se pesquisas acerca de recomendações para interfaces bilíngues (DEVEBC et al., 2014; QUIXABA, 2017; FLOR, 2016), bem como pesquisas sobre os processos de produção de recursos de aprendizagem bilíngues (GALASSO et al., 2018; MORAES et al., 2019). No entanto, faltam pesquisas sobre como avaliar e selecionar esses recursos destinados aos alunos surdos, tanto para o usuário final, como para o professor e para instituições e repositórios de recursos educacionais.

Segundo Cechinel (2015), a quantidade de recursos educacionais nas plataformas tem crescido e as estratégias atuais de avaliação da qualidade dos recursos de aprendizagem são insuficientes para essa realidade. O autor explica que avaliar a qualidade de um recurso é uma tarefa árdua, que envolve diversos aspectos e atores interessados, e os métodos de avaliação atualmente existentes não estão livres de ambiguidades.

Avaliação de REDs

A avaliação de recurso educacional digital é um processo de coleta e utilização de informações para ajudar na tomada de decisão. Para isso, existem instrumentos científicos e empíricos que estabelecem normas, critérios, recomendações e requisitos para avaliação da qualidade, tanto no desenvolvimento do projeto, quanto do produto pronto (GODOI e PADOVANI, 2008).

Segundo Tarouco (2004), as avaliações de objetos de aprendizagem trazem inúmeros benefícios. A saber, proveem orientação para um melhor uso de um objeto; aprimoram a qualidade dos recursos, através de avaliação formativa ao longo do projeto e das fases de desenvolvimento; e a própria participação em atividades

de avaliação pode contribuir para o desenvolvimento profissional daqueles que trabalham com objetos de aprendizagem. Além disso, os padrões de avaliação podem direcionar a prática de projetistas e desenvolvedores.

No entanto, avaliar a qualidade de recursos educacionais é uma tarefa complexa, em torno de diferentes aspectos. Conforme Cechinel (2015), a própria noção de qualidade é contextual, de modo que depende de para quem o objeto se destina, o ambiente para o qual foi projetado e implementado e o propósito do recurso educacional, conforme mostra a Figura 1.



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

Cechinel (2015) ressalta que a avaliação deve considerar quem são os usuários dos recursos educacionais, pois estudantes, professores, designers instrucionais ou organizações têm interesses, entendimentos e expectativas com relação ao objeto de aprendizagem. Assim, podem utilizar critérios e valores distintos para julgar sua qualidade. Por exemplo, reusabilidade, qualidade dos metadados, a abordagem instrucional, entre outros.

Neste contexto específico de recursos educacionais bilíngues, o cenário da avaliação torna-se ainda mais complexo. Entretanto, os modelos de avaliação existentes hoje tratam apenas de aspectos pedagógicos e técnicos, pois não foi encontrado nenhum específico para recursos destinados ao público surdo, usuário da língua de sinais. Um modelo conhecido internacionalmente como LORI – Instrumento de Revisão de Objeto de Aprendizagem (do inglês Learning Object Review Instrument) (LEACOCK e NESBIT, 2007), traz nove dimensões de avaliação. Porém, no item de avaliação da acessibilidade, o instrumento indica utilizar os padrões internacionais de acessibilidade. Contudo, esses padrões não contemplam os surdos usuários das línguas de

sinais. Apenas recomendam a descrição textual de conteúdos sonoros e não mencionam o uso da língua de sinais (MORAES et al., 2017).

No processo de avaliação de recursos educacionais digitais, Godoi (2013) apresenta três concepções: a avaliação formativa, somativa e prognóstica. A avaliação formativa é realizada ao longo do processo de desenvolvimento do recurso educacional digital. Seu objetivo é solucionar problemas antes que o processo de design esteja tão avançado (PADOVANI; GODOI, 2011). A avaliação somativa é realizada ao final do processo de desenvolvimento, quando a interface já está pronta. Envolve uma série de fatores e pode ser feita até mesmo por usuários. Já a avaliação prognóstica é realizada antes da utilização de um RED, na escolha da utilização desses recursos pelo professor. Ou seja, o instrumento de avaliação prognóstica pode ser usado no momento do planejamento do seu uso ou na decisão da compra de um recurso.

Para o desenvolvimento de ferramentas de avaliação dos REDs, autores de diversas áreas do conhecimento preocupam-se em estabelecer critérios de diferentes naturezas. Os mais comuns são os ergonômicos e os pedagógicos. Os critérios ergonômicos asseguram que o usuário possa utilizar o software educativo com segurança, conforto e produtividade. Os critérios pedagógicos asseguram que as estratégias didáticas de apresentação das informações e das tarefas cognitivas estejam em conformidade com o objetivo educacional e as características do usuário.

Além do levantamento de critérios, é preciso saber como construir o instrumento de avaliação e que formato terá. Padovani e Godoi (2011) apresentam os possíveis formatos desses instrumentos: checklists, diretrizes, escalas de avaliação, formulários, modelo conceitual, questionários, sistemas ou instrumentos híbridos.

Avaliação de REDs em portais e repositórios

Atualmente, os recursos educacionais digitais podem ser encontrados em uma variedade de locais, em sites da internet, midatecas (Ex.: Youtube) ou nos bancos de dados chamados Repositórios de Objetos de Aprendizagem (ROAs). Um repositório de objetos de aprendizagem pode ser definido como uma coleção digital onde os recursos são armazenados para posterior recuperação

(CECHINEL, 2015). Além disso, para o autor, os ROAs são potenciais agregadores de comunidades de prática, onde as pessoas compartilham interesses e preocupações sobre alguma coisa e tendem a aprender por meio dessas interações.

Segundo Braga e Menezes (2015), a vantagem de se procurar um recurso educacional em um ROA é a disponibilidade das informações pedagógicas juntamente com o objeto, o que significa um aumento da reusabilidade desse recurso. Para os repositórios se distinguirem de outras coleções digitais (como os catálogos, diretórios ou bancos de dados), eles precisam apresentar as seguintes características (CECHINEL, 2015):

- permitir o depósito de conteúdo pelo criador, proprietário ou por um terceiro;
- possuir arquitetura capaz de administrar conteúdos e metadados;
- oferecer serviços para colocar, retirar e buscar recursos, além de serviços de controle de acesso aos mesmos;
- ser confiável, bem suportado e bem administrado.

Atualmente, os repositórios de objetos de aprendizagem estão adotando estratégias que confiam à comunidade de usuários e especialistas a avaliação da qualidade dos recursos a partir de pontos e comentários. Segundo Cechinel (2015), essas avaliações podem ser realizadas a partir de critérios de avaliação formais e predefinidas, ou de maneira mais informal e sem especificações preestabelecidas.

Vuorikari et al. (2008) denominam esse tipo de informação de metadados avaliativos: “O metadado avaliativo possui uma natureza acumulativa, significando que as anotações dos diferentes usuários acumulam ao longo do tempo, em oposição a ter uma única avaliação autoritária” (Vuorikari et al., 2008, 82). Dentro dos ROAs, as informações avaliativas são normalmente utilizadas como a base para assegurar a qualidade dos recursos, mas também para o ranqueamento e a recomendação dos mesmos para os usuários.

Desse modo, sobre as diferentes estratégias de avaliação, por especialistas ou usuários, Cechinel (2015) explica que a revisão por especialistas (peer-review, ou revisão por pares) é o processo de

avaliar um artigo ou um projeto pelo exame crítico de terceiros que são especialistas no mesmo domínio de trabalho. É bastante difundido no meio acadêmico, na avaliação de artigos científicos em revistas e congressos. Apesar de ser uma forma de garantir a qualidade dos trabalhos publicados, muitas vezes está à mercê de conflitos de interesses e parcialidade de avaliadores.

Já a revisão pelos usuários (public review, ou revisão pelo público) é difundida na área de vendas online. Por exemplo, na Amazon e no eBay e outras comunidades de interesse, como no IMDb e Youtube. Segundo Cechinel (2015), os usuários se beneficiam mutuamente desses sistemas que, com base na comparação dos perfis dos usuários e nas preferências pessoais, fornecem recomendações personalizadas de itens e produtos que provavelmente serão de seu interesse.

Independentemente do tipo de avaliação adotada, é a partir desses resultados que os portais ranqueiam os objetos de aprendizagem, conformando um corpo de conhecimento social que ajuda os usuários a navegar e encontrar os OAs. Essas avaliações também abrem a possibilidade para implementações de recomendações personalizadas baseadas nas preferências dos usuários (CECHINEL et al., 2013; CECHINEL, 2015).

A partir disso, foi feita uma análise de quatro repositórios de objetos de aprendizagem, sendo dois deles brasileiros (Plataforma MEC RED e Portal do Professor) e dois internacionais (MERLOT e Casa das Ciências). O objetivo foi observar como os recursos são classificados, os tipos de avaliação dos objetos de aprendizagem disponíveis, a disponibilidade de metadados e as opções de interação do usuário (compartilhamento, download, etc.).

Análise dos principais repositórios de REDs

Referatório MERLOT

O MERLOT (Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching) foi desenvolvido pelo Centro de Aprendizagem Distribuída da Universidade do Estado da Califórnia e armazena

Avaliação de recursos educacionais bilíngues (libras-português) no contexto do Portal Libras

metadados de mais de 80.000¹ materiais, distribuídos em diversas áreas (Artes, Negócios, Humanidades, entre outras). É uma iniciativa reconhecida internacionalmente, que permite a usuários catalogar recursos educacionais com o objetivo de facilitar seu uso e compartilhamento. Qualquer usuário pode acessar todos os objetos. Porém, para contribuir é necessário realizar um cadastro, sem custo. O MERLOT não armazena os recursos digitais localmente. Por isso, pode ser classificado como um referatório² e não um repositório (CECHINEL, 2015).

A busca inicial dos materiais pode ser feita por palavras-chave, no primeiro campo de busca do portal, ou por disciplina/área de conhecimento. Já na página de catalogação dos materiais, as filtragens são feitas por Disciplina (Artes, Educação, Biologia, Economia, etc.), Tipo de Material (Animação, Tarefa, Curso online, etc.), Audiência (Ensino Básico, Médio, Graduação, etc.) e Plataforma (Mobile, Android, iOS, etc.), conforme a Figura 2:



Fonte: <https://www.merlot.org>, 2020.

Vale ressaltar que a catalogação por tipo de material inclui tanto as mídias digitais (vídeo, animação, etc.), quanto os tipos de recursos educacionais digitais com fim definido (tarefa, aula, curso online, etc.).

Nos detalhes dos materiais, pode-se encontrar os metadados

- 1 Número de OA em abril de 2019.
- 2 Repositório que armazena somente as referências (metadados) dos OAs e não os OAs propriamente ditos.

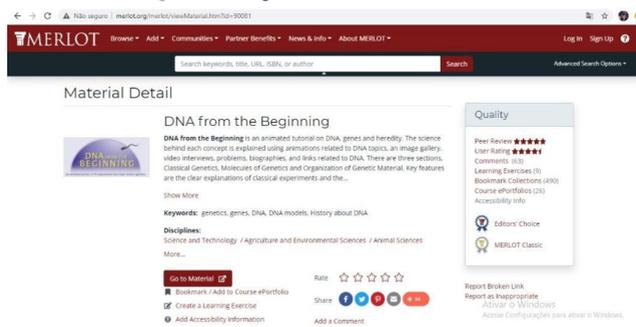
disponíveis: Descrição Geral do Objeto, Tipo de Material, Autor, Data em que foi adicionado no MERLOT, Data de modificação no MERLOT, Pessoa que submeteu, Audiência primária, Formato técnico, Compatibilidade Mobile, Língua, Custo envolvido, Código-fonte disponível, Informações sobre acessibilidade, Creative Commons (direitos autorais). E, ainda, os metadados avaliativos: Avaliação por Especialistas, Avaliação por Usuários. Ademais, é possível salvar nos favoritos, adicionar um exercício de aprendizagem, compartilhar nas principais redes sociais, adicionar informações de acessibilidade, adicionar comentário e reportar. Pode-se observar na Figura 2 e na Figura 3.

A plataforma apresenta um modelo de revisão por pares e também pelos usuários. A avaliação por pares pós-publicação tem o objetivo de assegurar a qualidade dos recursos catalogados, sendo revisados por diferentes especialistas nas disciplinas em questão e de acordo com critérios de avaliação formais e predefinidos, que contemplam três diferentes aspectos: qualidade do conteúdo; efetivo potencial como ferramenta de ensino; facilidade de uso.

Além da revisão por especialistas no domínio, o MERLOT utiliza a avaliação dos usuários. Somente os usuários logados podem fazer comentários e dar pontuações para os materiais. As avaliações de ambos os grupos (usuários e especialistas) variam de 1 a 5 estrelas, sendo 5 estrelas a melhor nota, conforme a Figura 3.

Além disso, o usuário tem à disposição as seguintes ferramentas de compartilhamento: Facebook, Twitter, Pinterest, E-mail, LinkedIn, Tumblr e Messenger.

Figura 3 - Página de detalhes do material



The screenshot displays the MERLOT website interface for a material titled "DNA from the Beginning". The page includes a search bar at the top, navigation links, and a detailed description of the material. The description states: "DNA from the Beginning is an animated tutorial on DNA, genes and heredity. The science behind each concept is explained using animations related to DNA topics, an image gallery, video interviews, problems, biographies, and links related to DNA. There are three sections: Classical Genetics, Molecules of Genetics and Organization of Genetic Material. Key features are the clear explanations of classical experiments and the...". Below the description, there are sections for "Keywords" (genetics, genes, DNA, DNA models, history about DNA), "Disciplines" (Science and Technology / Agriculture and Environmental Sciences / Animal Sciences), and "More...". A "Go to Material" button is present. On the right side, there is a "Quality" section with a "Peer Review" section showing a 5-star rating, "User Rating" (5 stars), "Comments" (133), "Learning Exercises" (5), "Bookmark Collections" (493), "Course ePortfolios" (23), and "Accessibility Info". There are also "Editor's Choice" and "MERLOT Classic" badges. At the bottom right, there is a "Report Broken Link" section with options to "Report as Inappropriate" and "Add to Windows".

Fonte: <https://www.merlot.org>, ano.

Avaliação de recursos educacionais bilíngues (libras-português) no contexto do Portal Libras

O MERLOT também permite que os usuários adicionem os recursos como seus favoritos no que eles chamam de Coleções Pessoais (Personal Collections), fornecendo uma maneira de organizar os materiais de acordo com seus interesses individuais. Por último, o MERLOT concede um prêmio especial (o MERLOT Classics Awards) para materiais excepcionais, de acordo com os critérios de cada disciplina. Todos esses metadados avaliativos são utilizados juntos para ordenar os OAs, cada vez que um usuário realiza uma busca dentro do repositório (CECHINEL, 2015).

Plataforma MEC RED

A plataforma MEC RED é uma iniciativa do Ministério da Educação surgida em 2015, em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e professoras(es) da Educação Básica de todo o Brasil. Tem como objetivo reunir e disponibilizar em um único lugar os recursos educacionais digitais dos principais portais do Brasil: Portal do Professor, TV Escola, portal Domínio Público, Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE), entre outros. Armazena e disponibiliza os metadados de mais de 30 mil recursos educacionais digitais.

A busca inicial dos recursos é feita por assunto ou palavra-chave, nas opções Recursos Educacionais Digitais, Materiais de Formação e Coleções de Usuários, conforme a Figura 4:

Figura 4 - Página Inicial da plataforma MEC RED

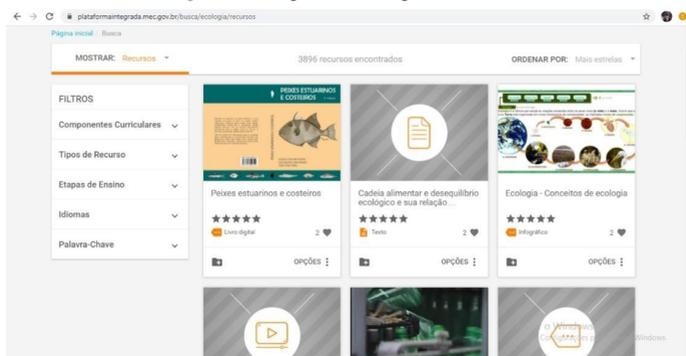


Fonte: <https://plataformaintegrada.mec.gov.br>, 2020.

Avaliação de recursos educacionais bilíngues (libras-português) no contexto do Portal Libras

Na página que disponibiliza os REDs, os filtros são ordenados por: Componentes Curriculares (Arte, Biologia, Ciências da Natureza, Direitos Humanos), Tipos de Recurso (Animação, Aplicativo móvel, Apresentação, Experimento prático, etc.), Etapas de Ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior e Outros), conforme a Figura 5.

Figura 5 - Página de filtragem dos REDs



Fonte: <https://plataformaintegrada.mec.gov.br, ano>.

Nos detalhes dos materiais, pode-se encontrar os metadados disponíveis, que são Descrição geral do RED, Tipo de Recurso, Componentes Curriculares (Geografia, Matemática), Outras temáticas, Etapas de Ensino.

Na mesma página, são disponibilizadas informações sobre o número de visualizações e materiais baixados/acessados. O usuário tem as opções de compartilhar nas principais redes sociais, guardar em uma coleção própria, baixar o recurso e reportar; bem como favoritar e avaliar. A avaliação no MEC RED é feita pelos usuários, por estrelas que vão de 1 a 5 estrelas. O usuário precisa estar logado e não tem nenhum critério explícito para realizar a avaliação.

Portal Casa das Ciências

A Casa das Ciências é um portal em português de base colaborativa que recolhe, valida e divulga recursos digitais para apoiar os professores no ensino da Matemática e das Ciências, nos

Avaliação de recursos educacionais bilíngues (libras-português) no contexto do Portal Libras

diferentes níveis de ensino. A direção executiva cabe ao Coordenador, sob as orientações estratégicas da Comissão Editorial, que inclui professores das universidades do Porto, Aveiro, Coimbra e Lisboa. É destinado a professores e investigadores, tanto para divulgar seus materiais, como para pesquisar e utilizar.

São disponibilizados Recursos Educativos, WikiCiências, Banco de Imagens e a Revista de Ciência Elementar. A busca dos Recursos Educativos pode ser feita por palavra-chave ou diretamente na área de estudo: biologia, física, geografia, entre outras, como na Figura 6. A lista de REDs é feita pelos mais baixados e os últimos materiais disponibilizados. Na busca avançada, divide por Disciplina (Biologia, Física, etc.), Ano/Ciclo, Tipo de Recurso (Animação, Aplicação 3D, Flash, etc.), Outros parâmetros (premiado, submetidos por membros).

Na página de acesso ao recurso digital, são disponibilizados os seguintes metadados: Título, Autor, Descrição geral, Categoria de ensino (disciplina e ano), Unidade de conhecimento, Tema, Tipo de recurso (vídeo, jogo), Interatividade e Objetivo de aprendizagem. Como informações adicionais: palavras-chave, nome do arquivo, tamanho do arquivo, observações, como pode ser visto na Figura 7. É possível ao usuário compartilhar nas principais redes sociais, comentar, ver o material online, o número de downloads e também fazer o download.

Figura 6 - Página inicial da Casa das Ciências



Fonte: <https://www.casadasciencias.org>, 2020.

Avaliação de recursos educacionais bilíngues (libras-português) no contexto do Portal Libras

Figura 7 - Página de metadados do recurso educacional



Fonte: <https://www.casadasciencias.org>, 2020.

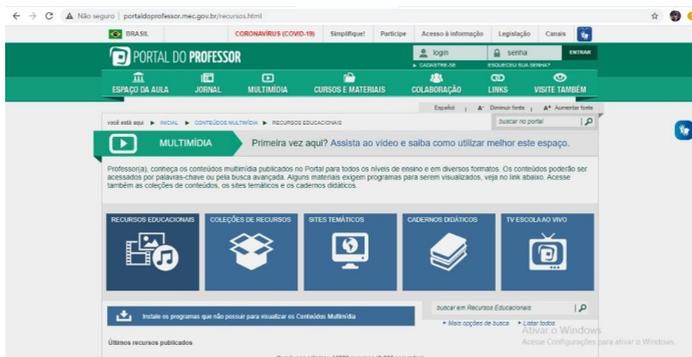
Já a avaliação no portal Casa das Ciências é feita por pares de avaliadores. O material só é disponibilizado após validação científica e pedagógica, em Creative Commons, de acesso livre, sem qualquer tipo de custos para o utilizador. No entanto, essa avaliação não fica disponível para o usuário acessar.

Portal do Professor

O Portal do Professor foi lançado em 2008, em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia, e tem como objetivo apoiar os processos de formação dos professores e enriquecer a sua prática pedagógica. Os recursos educacionais disponíveis estão na entrada de Multimídia, onde são divididos em Recursos Educacionais, Coleções de Recursos, Sites Temáticos, Cadernos Didáticos e TV Escola ao Vivo, conforme a Figura 8.

Avaliação de recursos educacionais bilíngues (libras-português) no contexto do Portal Libras

Figura 8 - Página do menu Multimídia do Portal do Professor



Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/recursos.html>, 2020.

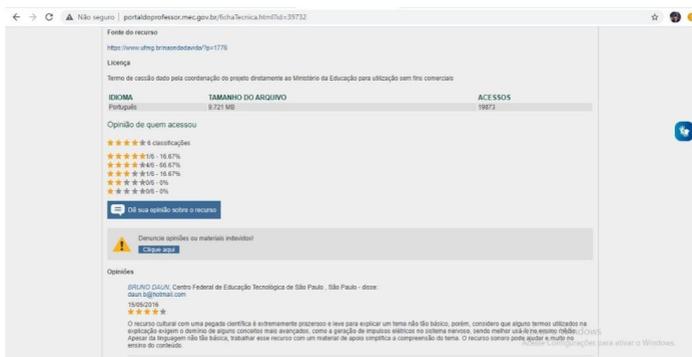
Na página Multimídia, os recursos são disponibilizados em uma lista que prioriza os mais acessados. A busca simples pode ser feita por palavras-chave. A busca avançada pode ser feita por Nível de ensino, Componente curricular, Tema, Tipo de recurso, Idioma e Ordem de classificação.

A lista dos materiais apresenta o Tipo de Recurso (vídeo, áudio, imagem, etc.), Informações gerais do recurso e Objetivo. Nas informações, encontram-se os metadados Estrutura Curricular (ensino médio, biologia, identidade dos seres vivos), Objetivo, Descrição, Autores, Fonte do recurso, Licença, Idioma, Tamanho do arquivo, Acessos e Classificação.

A avaliação dos recursos é feita em até 5 estrelas. Quem pode realizar a avaliação são os usuários cadastrados, que devem deixar um comentário sobre o material (Figura 9). O usuário pode visualizar o recurso, fazer o download e imprimir uma ficha. Ainda é possível enviar por e-mail e compartilhar nas redes sociais Facebook e Twitter.

Avaliação de recursos educacionais bilíngues (libras-português) no contexto do Portal Libras

Figura 9 - Página de classificação e comentários sobre um recurso



Em resumo, a análise mostrou que no geral os repositórios classificam os recursos conforme a disciplina ou componente curricular, tipos de recursos disponíveis, público ou nível de ensino. Sobre os tipos de recursos ou mídias, apresentam-se de forma híbrida, sendo classificados pela mídia disponível (animação, vídeo, etc.), e também pela função do recurso (aula, experimento, etc.). As interações possíveis para o usuário são na maioria o download do material e o compartilhamento nas redes sociais. Nos metadados, descrevem-se os objetivos didáticos do recurso, estrutura curricular e público; itens técnicos: tamanho do arquivo, licença de uso, idioma etc. Por fim, sobre a avaliação, os dois portais brasileiros apresentam avaliação por usuários, que precisam estar logados. Dos dois portais internacionais, o MERLOT realiza a avaliação com especialistas e também de usuários. O Casa das Ciências, apenas avaliação por especialistas.

Proposta para a Avaliação de REDs Bilíngues no PORTAL LIBRAS

Os diferentes recursos educacionais digitais apresentam formatos, linguagens e objetivos educacionais diferentes. Por isso, são classificados e alocados geralmente em repositórios de diferentes maneiras, conforme seu objetivo didático, aspectos pedagógicos, nível educacional de agregação em um portal ou conforme as mídias

em que são produzidos (MACEDO, 2010).

Desse modo, após todas as análises e estudos sobre os processos de avaliação, a equipe do projeto Portal Libras definiu as premissas para a avaliação dos recursos educacionais digitais bilíngues (Libras-Português), a saber:

- os recursos educacionais digitais serão ranqueados conforme uma média da avaliação realizada pelos usuários e pelos especialistas, sendo que o peso da avaliação do especialista será maior;
- a avaliação será dividida por categorias e critérios³.
- avaliação será prognóstica, a partir do recurso hospedado no portal e pronto para o uso;
- a avaliação poderá ser realizada tanto por usuários logados como por especialistas;
- a interface de avaliação apresentará uma escala de 1 a 5, representada por estrelas.

A seguir, são apresentadas algumas telas desenvolvidas pela equipe de designers do Portal Libras, composta pela professora Renata Krusser e pelo designer de animação Diego Urrutia. Cabe ressaltar que são layouts prévios, que ainda estão em fase de design e possíveis ajustes.

Figura 10 - Layout mobile da tela inicial de apresentação do recurso



Título do material

Fonte: Equipe Portal Libras, ano.

Na Figura 10, apresenta-se a tela inicial Materiais Didáticos hospedados no Portal Libras, um vídeo, no caso do exemplo. A seguir, localizam-se o título do material, autor e instituição. Também são apresentados ícones de número de acessos e opções de acessibilidade. Já a Figura 11 é a expansão dessa tela do material, onde aparecem o logo do RED e as opções de avaliação. Primeiro, as avaliações dos professores. Logo abaixo, as dos usuário. Todos devem estar cadastrados para realizar a avaliação.

Figura 11 - Layout mobile da tela Avaliação



Fonte: Equipe Portal Libras, 2020.

Observa-se que a avaliação está dividida em quatro categorias: Didática, Língua, Design e Usabilidade. Cada uma contém critérios de avaliação e contempla um campo da avaliação, por exemplo: a Didática contém critérios que avaliam a adequação aos objetivos pedagógicos do recurso educacional, a categoria Língua é composta por critérios que referem-se ao uso e à apresentação das línguas envolvidas. A categoria Design se refere aos aspectos da composição visual dos recursos e a categoria Usabilidade contém critérios que avaliam a facilidade de uso dos recursos.

O usuário pode votar na pontuação por estrelas diretamente nessas categorias, mas também pode acessar o botão com o símbolo + para a “Avaliação Detalhada”, de modo que ele encontrará uma descrição dos critérios para avaliar cada categoria. Por fim, o usuário pode deixar comentários por escrito em português ou também enviar um vídeo em língua de sinais.

Considerações Finais

Como observado por diversos autores nesse texto, a inserção das mídias digitais na educação bilíngue, quando bem elaborada, tem influência nos processos de ensino e aprendizagem, assim como também influencia a linguagem, a percepção audiovisual e as capacidades intelectuais. O desafio do desenvolvimento de REDs bilíngues está colocado, uma vez que é preciso contemplar duas línguas, de modalidades diferentes na transmissão (Libras visual e gestual e português oral e auditivo) e o mesmo canal de recepção (visual).

Também se reconhece a urgência por materiais bilíngues. Porém, ao passo que são produzidos por professores e equipes, e disponibilizados na web, em portais e repositórios, também precisam ser avaliados, para que se garanta o compartilhamento e uso de recursos de qualidade.

Este capítulo procurou mostrar que a avaliação da qualidade de um recurso é uma tarefa complexa, que envolve diversos aspectos: o entendimento do contexto, do público, do objeto; bem como o desenvolvimento de critérios e ferramentas. Por isso, as estratégias para avaliação em portais e repositórios devem ser planejadas cuidadosamente, uma vez que a maioria desses espaços na web confia

aos usuários e especialistas a avaliação de qualidade dos recursos, a partir de pontuações e comentários.

Para o processo de avaliação dos recursos educacionais digitais alocados no Portal Libras, foi realizada uma extensa pesquisa sobre como são catalogados os recursos nos principais portais nacionais e internacionais, e também como são realizadas as avaliações e o ranqueamento desses objetos.

O Portal Libras será um espaço aberto, com acesso por login para que diferentes usuários façam upload de seus conteúdos. O ranqueamento dos recursos será feito conforme a maior pontuação recebida, a partir da avaliação dos usuários e dos especialistas. Como visto nesse trabalho, os layouts estão definidos e o formato da avaliação também, feito por categorias e pontuado de 1 a 5, com estrelas. No entanto, as categorias de avaliação e os critérios estão em fase de finalização, juntamente a tese de doutorado desta autora⁴.

Por fim, espera-se que o Portal Libras esteja em breve no ar, com o checklist de avaliação finalizado e implementado. E que este trabalho possa contribuir para a comunidade que desenvolve recursos digitais para estudantes surdos bilíngues, bem como contribuir para o desenvolvimento dos processos de avaliação.

Referências

BRAGA, J. *Objetos de Aprendizagem Volume 1: introdução e fundamentos*. Santo André: UFABC, 2015

CAMPELLO, A. R. S. *Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Universidade Federal da Santa Catarina, 2008.

CECHINEL, C. *Avaliação da qualidade de objetos de aprendizagem dentro de repositórios*. In: BRAGA, J. (Org.). *Objetos de Aprendizagem Volume 1: introdução e fundamentos*. Santo André: UFABC, 2015. 157 p. Disponível em: <pesquisa.ufabc.edu.br/interal/?page_id=370>. Acesso em: 1 set. 2020

4 Previsão de término do doutorado: Março/2021.

DEBEVC, M.; STJEPANOVIĆ, Z.; HOLZINGER, A. Development and evaluation of an e-learning course for deaf and hard of hearing based on the advanced Adapted Pedagogical Index method. *Interactive learning environments*, v. 22, n. 1, p. 35-50, 2014. DOI: 10.1080/10494820.2011.641673.

FILATRO, A. Como preparar conteúdos para EAD (Locais do Kindle 1052). Saraiva. Edição do Kindle. 2015

FLOR, C. da S. et al. Acessibilidade do Moodle para surdos: abordagem dos discursos de surdos e ouvintes. *Transinformação*, v. 27, n. 2, 2015.

GALASSO, B. J. B. et al. Processo de Produção de Materiais Didáticos Bilíngues do Instituto Nacional de Educação de Surdos. *Rev. bras. educ. espec.*, v. 24, n. 1, p. 59-72, 2018.

GODOI, K. A.; PADOVANI, S. Avaliação de material didático digital centrada no usuário: uma investigação de instrumentos passíveis de utilização por professores. *Produção*, v. 19, n. 3, p. 445-457, 2009.

GODOI, K. A. S. Avaliação de material didático digital na formação continuada de professores do ensino fundamental: uma pesquisa baseada em design. Tese (doutorado) em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

GONÇALVES, A. F.; MIRANDA, G. L.; BARRELA, N. B-learning, Recursos Educativos Digitais e Ensino Profissional: Uma estratégia de apoio ao desenvolvimento da Prova de Aptidão Profissional. *RISTI-Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, n. 20, p. 131-146, 2016.

LEACOCK, T. L.; NESBIT, J. C. A framework for evaluating the quality of multimedia learning resources. *Journal of Educational Technology & Society*, v. 10, n. 2, p. 44-59, 2007.

MARTINS, L. M. N.; DE MATOS LINS, H. A. Tecnologia e educação de surdos: possibilidades de intervenção. *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 26, n. 2, p. 188-206, 2015.

MEC. Plataforma MEC de Recursos Educacionais Digitais. Disponível em: <https://portalmec.c3sl.ufpr.br/home>. Acesso em: 15 mai 2018.

MORAES, L. M.; GONÇALVES, B. S.; BERGMANN, J. C. F. Recursos Educacionais Digitais para Estudantes Surdos: uma Possível Classificação. In: Educação Gráfica, Brasil, Bauru. ISSN 2179-7374. V. 22, No. 3. Dezembro de 2018. Pp. 44 - 62.

MUSSOI, E. M.; FLORES, M. L. P.; BEHAR, P. A. Avaliação de objetos de aprendizagem. In: Congresso Iberoamericano de Informática Educativa, Santiago, Chile. Anais. 2010

PERLIN, G.; QUADROS, R. M de. Ouvinte: o outro do ser surdo. Estudos surdos I/Ronice Müller de Quadros (org.). Petrópolis: Arara Azul, p. 165-185, 2006.

SILVEIRA, M. S.; CARNEIRO, M. L. F. Diretrizes para a Avaliação da Usabilidade de Objetos de Aprendizagem. In: Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE). 2012.

PERRY, G. T.; QUIXABA, M. N. O. Diretrizes para design de recursos educacionais digitais voltados à educação bilíngue de surdos. RENOTE, v. 15, n. 2.

QUADROS, R. M. de (Org). Estudos Surdos III. Série pesquisas. Petrópolis, RJ: AraraAzul, 2008.

TAROUCO, L. Avaliações de Objetos de Aprendizagem. CINTED/UFRGS, 2004.

VUORIKARI, R.; MANOUSELIS, N.; DUVAL, E. Using metadata for storing, sharing and reusing evaluations for social recommendations: the case of learning resources. Social information retrieval systems: Emerging technologies and applications for searching the web effectively, p. 87-107, 2008.

Avaliação de recursos educacionais bilíngues (libras-português) no
contexto do Portal Libras

CAPÍTULO 7

Criatividade em línguas sinalizadas com o jogo de cartas Dixit

David Pereira Neto

*Instituto Federal de Santa Catarina - Câmpus Palhoça Bilíngue
david.pereira@ifsc.edu.br*

Luciane Maria Fadel

*Departamento de Design UFSC
liefadel@gmail.com*

Maria José Baldessar

*Departamento de Comunicação e Jornalismo (UFSC)
mbaldessar@gmail.com*

Tarcísio Vanzin

*Departamento de Engenharia e Gestão do Conhecimento (UFSC)
vanzin@egc.ufsc.br*

Introdução

Nesse estudo pretende-se apresentar a interação lúdica proporcionada pelo jogo Dixit enquanto estímulo à criatividade narrativa em língua de sinais. Parte-se aqui da premissa de que os jogos de maneira geral proporcionam uma interação lúdica fundamental ao desenvolvimento do indivíduo na sua infância, contribuindo para a compreensão da criança sobre o contexto em que está inserida (BEKESAS et al., 2018; FREITAS-MAGALHÃES, 2003; KISHIMOTO,

1994; PIAGET, 1936 apud MACEDO, 1995). Há diversos estudos na área da educação debatendo o impacto dos jogos no processo de ensino e aprendizagem (BEKESAS et al., 2018). Para Kishimoto (1994), por exemplo, os jogos contribuem para a aquisição da linguagem na educação infantil.

De maneira similar, Freitas-Magalhães aponta a criatividade como aspecto fundamental para o desenvolvimento do indivíduo: "A curiosidade, a imaginação e a criatividade representam a tríplice [força motriz] no desenvolvimento cognitivo e afectivo da criança e vão contribuir para a evolução dos níveis de maturidade" (FREITAS-MAGALHÃES, 2003, p. 70).

A relação entre jogos e criatividade, por sua vez, além de implícita aos estudos que observam o papel do jogo e da brincadeira no desenvolvimento do indivíduo, tem sido cada vez mais objeto de estudos. Essa relação pode ser estabelecida em diversos aspectos. Primeiro, pode-se analisar os jogos como expressões de uma indústria criativa, ou seja, entendê-los a partir de uma perspectiva estética, assim como a arquitetura, a literatura ou o cinema (SALEN; ZIMMERMAN, 2004). Pode-se também estudar os tipos de criatividade ou perfis de profissionais criativos necessários ao desenvolvimento de jogos (GREEN; KAUFMAN, 2015). Atentando-se para a criatividade na interação lúdica que o jogo proporciona aos participantes, podemos nos questionar sobre as criatividades necessárias para superar os obstáculos propostos pelos diferentes tipos de jogos. É sobre esse estágio da relação criatividade e jogos que discutiremos nesse texto.

Esses obstáculos e as condições em que são colocados funcionam como estímulo ao pensamento criativo do jogador? O pensamento criativo do participante pode ser desenvolvido a partir dessa interação com o jogo? Por fim, mas sem esgotar as possibilidades, enquanto obras abertas, expressão de uma cultura, os jogos oferecem aos jogadores agência criativa explícita em contextos em que o jogador é encarado como produtor:

The player-as-producer paradigm is a design approach and social phenomenon in which players are given the opportunity to act as creative producers within the system of the game,

modifying it on formal, experiential, or cultural levels.¹ (SALEN; ZIMMERMAN, 2004, p. 17).

Para discutir os potenciais de estímulo à criatividade durante uma interação lúdica entre participantes de um jogo, apresentaremos o jogo Dixit. Criado por Jean-Louis Roubira, Dixit é um jogo de cartas ilustradas com desenhos abstratos, no qual o participante narrador deve escolher uma entre seis cartas em sua mão para descrevê-la com uma frase ou sentença (DIXIT, 2018). Conforme veremos mais adiante, essa descrição não pode ser óbvia ou impossível de relacionar com a carta escolhida. É preciso que pelo menos um, mas não todos os participantes, encontrem a carta descrita entre um conjunto de cartas. Ou seja, Dixit é um jogo que recompensa a ambiguidade na narrativa dos participantes (LIAPIS et al., 2015).

No caso das línguas de sinais, ao invés de sons, essa narrativa é realizada através de gestos, sinais, expressões faciais e corporais. As línguas de sinais ou línguas gestuais são as línguas naturais oriundas das comunidades de pessoas surdas (BRASIL, 2002). Conforme veremos mais adiante, as línguas de sinais apresentam-se como um rico espaço de possibilidades de experimentação expressiva.

Este texto está organizado em torno dos seguintes tópicos: criatividade e o potencial de estímulo à criatividade dos jogos; o jogo Dixit enquanto estímulo e inspiração à ideação criativa; aspectos das línguas de sinais; e, por fim, uma discussão relacionando esses três tópicos.

Criatividade

É consenso entre diversos autores que cada abordagem teórica apresenta definições distintas para o termo criatividade. Para Bowman, Kowert e Ferguson (2015), a criatividade pode estar relacionada a habilidades (pessoa criativa), processos (processo criativo) e resultados (solução criativa).

A habilidade criativa ou disposição para criar, de acordo com alguns autores, está presente potencialmente em todos os indivíduos e em todas as idades (SILLAMY, 1976 apud FREITAS-MAGALHÃES, 2003), apesar de bloqueada em muitos adultos (MASLOW, 1994 apud FREITAS-MAGALHÃES, 2003). Essa habilidade serve para resolução

de problemas (GARDNER, 1997; RUSS, 1998 apud BOWMAN; KOWERT; FERGUSON, 2015), para produzir algo que é novo (original) e apropriado (útil) (OCHSE, 1990; STERNBERG, 1988 apud BOWMAN ; KOWERT; FERGUSON, 2015). Para Matlin (2004), a criatividade é algo original e útil para a resolução de um problema.

De maneira similar, Nery e Costa definem criatividade como “a capacidade de dar respostas novas a problemas antigos, e/ou respostas adequadas a problemas novos” (NERY; COSTA 2008, p. 7 apud VANZIN; CARDOSO, 2015, p. 40). Alencar e Fleith corroboram com o exposto, apontando que, entre as diversas definições para criatividade, está presente a noção de “emergência de um produto novo, seja uma ideia ou uma invenção original, seja a reelaboração e o aperfeiçoamento de produtos ou ideias já existentes” (ALENCAR; FLEITH, 2009, p. 13-14), e a necessidade de relevância da resposta, “ou seja, não basta que a resposta seja nova; é necessário que ela seja apropriada a uma dada situação” (ALENCAR; FLEITH, 2009, p. 14)

Para ser capaz de desenvolver produtos ou ideias originais, o indivíduo deve permitir-se pensar diferente, brincar com ideias, fantasiar, imaginar (ALENCAR; FLEITH, 2009; FREITAS-MAGALHÃES, 2003). A “imaginação desempenha um importante papel nos processos criativos” (ABREU, 1994, p. 149-150 apud FREITAS-MAGALHÃES, 2003, p. 42).

O processo criativo foi delineado de distintas maneiras, mas geralmente compreende as etapas básicas descritas por Amabile (1996 apud ALENCAR; FLEITH, 2009, p. 46): identificação do problema; recuperação ou construção de bagagem de informações relacionadas ao problema; geração de alternativas; e implementação. É a semelhança entre essas etapas e o desenrolar de uma interação lúdica no contexto dos jogos que nos sugere que estes podem fornecer estímulos ao ato criativo.

Jogos

Assim como a criatividade, os jogos também são estudados por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, cada qual com sua abordagem e definição. De maneira geral, Salen e Zimmerman

propõem uma definição que reúne elementos de diversos autores: “Um jogo é um sistema no qual os jogadores se envolvem em um conflito artificial, definido por regras, que implica um resultado quantificável” (SALEN; ZIMMERMAN, 2012, p. 95, grifo no original).

De acordo com os autores, o “conflito é central para os jogos” (SALEN; ZIMMERMAN, 2012, p. 96). Seja na forma de competição ou da cooperação, os participantes de um jogo devem alcançar algum objetivo, um resultado quantificável, e os “obstáculos o impedem de alcançar facilmente esse objetivo” (CRAWFORD, 2018, apud SALEN; ZIMMERMAN, 2012, p. 93). Contudo, enquanto um conflito real implica em perigo, risco de dano, o conflito artificial proposto pelo jogo pode ser usado para fornecer uma experiência psicológica de conflito e perigo sem o risco de dano. “Em suma, um jogo é uma maneira segura de experimentar a realidade” (CRAWFORD, 2018, apud SALEN; ZIMMERMAN, 2012, p. 93).

Característica fundamental para tornar essa experiência possível são as regras. “As regras fornecem a estrutura a partir da qual surge o jogo, delimitando o que o jogador pode ou não fazer” (SALEN; ZIMMERMAN, 2012, p. 96). As regras são aceitas de comum acordo. A menor desobediência a elas pode romper o círculo mágico (HUIZINGA, 1990), a realidade criada pelo jogo, onde as leis e as convenções sociais são substituídas pelos ditames da fantasia, ou das regras do jogo.

Por conta dessas características, os jogos criam situações que se assemelham às etapas para o desenvolvimento da criatividade sugeridas em Bach (1991 apud FREITAS-MAGALHÃES, 2003): 1) tomar contato com o problema; 2) descondicionar o pensamento/raciocínio; 3) suspender os bloqueios; 4) alimentar o imaginário; 5) percorrer o campo dos possíveis; e 6) realizar e avaliar.

A partir do exposto, é possível perceber algumas conexões entre criatividade e jogos, pois os jogos proporcionam ambiente seguro e divertido, que pode agir como desbloqueador da criatividade; criam mundos de fantasia, que podem facilitar o acesso ao imaginário; e apresentam problemas e desafios que podem estimular soluções criativas.

Pelo fato de os jogos geralmente envolverem momentos de descontração, os erros não são encarados com o mesmo peso que recebem na vida real. “Os jogos mantêm um limite da chamada 'vida

real' no tempo e no espaço” (SALEN; ZIMMERMAN, 2012, p. 96). Isso cria um ambiente seguro e divertido, propício para experimentações de alternativas aos conflitos estabelecidos pelos jogos. Estimula-se a experimentação de diferentes papéis e abordagens, sem medo de maiores julgamentos. Não há punição explícita para o erro no jogo Dixit.

Desafios estimulantes: jogos podem apresentar situações-problema fechadas (bem definidas e de solução única) ou mesmo abertas (complexas, com muitas respostas possíveis). As soluções exigem que o jogador suspenda seus padrões de pensamento e pense lateralmente, impulsionando o processo criativo. A situação-problema colocada no jogo Dixit é aberta, ou seja, não há um número determinado de soluções possíveis para seu desafio.

Jogos e criatividade

De maneira geral, conforme apontam Bowman, Kowert e Ferguson (2015), a relação positiva entre interação lúdica – seja ela estruturada (e.g.: jogo) ou não (e.g.: brincar) – e as habilidades de pensamento criativo foram amplamente documentadas. Em parte, um dos motivos pelos quais a interação lúdica é tão bem sucedida em estimular o pensamento criativo “is because play is a creative process in and of itself”² (BOWMAN; KOWERT; FERGUSON, 2015, p. 45). Conforme citado anteriormente, o jogo permite que os indivíduos explorem novas abordagens de maneira única.

Além disso, engajar-se em uma interação lúdica pode ser intrinsecamente gratificante, ao proporcionar prazer e satisfação ao indivíduo (FISHER, 2004 apud BOWMAN; KOWERT; FERGUSON, 2015). Através desse processo, a interação lúdica estimula novas associações de ideias, objetos e comportamentos (BRUNER, 1963 apud BOWMAN; KOWERT; FERGUSON, 2015). “Play stimulates creativity by allowing the exploration and practice of many alternative responses to a particular

2 “é por que a interação lúdica [jogar/brincar] é um processo criativo em si mesmo” (BOWMAN; KOWERT; FERGUSON, 2015, p. 45, tradução nossa).

task without restriction”³ (GETZELS & CSIKSZENTMIHALYI, 1976; TORRANCE, 1995 apud BOWMAN; KOWERT; FERGUSON, 2015).

Nesse sentido, algumas estratégias podem ser desenvolvidas para aproveitar o potencial criativo do contexto de interação lúdica dos jogos. Como exemplo, podemos listar as cartas de ideação citadas por Wetzel, Rodden e Benford (2017), que se assemelham e possuem regras parecidas às de jogos, como o IDEO Method Cards (IDEO, 2002), o Method Kit (MÖLLER, 2012), VNA Cards (KULTIMA et al., 2008) e o PLEX Cards (LUCERO; ARRASVUORI, 2010). O que há em comum entre esses jogos é que eles são utilizados como métodos de ideação em processos de design de novos produtos por profissionais da área, geralmente para iniciar uma conversa ao redor de um tópico (WETZEL; RODDEN; BENFORD, 2017).

Dixit

Dixit é um jogo de cartas ilustradas com desenhos abstratos (Figura 1). O participante narrador deve escolher uma entre seis cartas em suas mãos para descrevê-la com uma frase ou sentença (DIXIT, 2018). Os demais participantes – de três a seis – devem escolher entre as seis cartas qual melhor se encaixa na descrição feita pelo narrador. As cartas escolhidas por todos são embaralhadas com a face para baixo e dispostas aleatoriamente com a face para cima. Cada participante, com exceção do narrador, vota secretamente, utilizando fichas numéricas na carta que acredita ser a do narrador. Se ninguém ou todos os demais participantes encontrarem a carta do narrador, ele não recebe pontos na rodada, e os demais recebem dois pontos. “Nos outros casos, o narrador ganha 3 pontos, assim como os jogadores que adivinharam qual era a carta do narrador. Adicionalmente, cada jogador, com exceção do narrador, marca 1 ponto para cada voto que teve em sua carta” (DIXIT, 2018). O jogador que acumular o maior número de pontos ao acabar o baralho vence a partida.

3 “Brincar estimula a criatividade, permitindo a exploração e prática de muitas respostas alternativas para uma tarefa particular, sem restrição”. (GETZELS & CSIKSZENTMIHALYI, 1976; TORRANCE, 1995 apud BOWMAN; KOWERT; FERGUSON, 2015, tradução nossa).

Figura 1 - Exemplo de cartas de Dixit



Fonte: Wetzel, Rodden e Benford, 2017.

Ou seja, se o narrador fizer uma descrição óbvia demais da carta, ou sem alguma relação com ela que motive o outro participante a votar em sua carta, ele não é recompensado na rodada. Por isso, pode-se afirmar que Dixit é um jogo que recompensa a ambiguidade na narrativa dos participantes (LIAPIS et al., 2015). A criatividade no Dixit está na invenção da sentença pelo narrador e nas escolhas dos participantes entre os desenhos em suas cartas (LIAPIS et al., 2015).

Essa sentença criada pelo narrador não está amarrada em nenhum aspecto à oralidade, ou seja, é perfeitamente possível jogar uma partida de Dixit completamente em língua de sinais. Além disso, as cartas não contêm textos, apenas ilustrações. Portanto, o participante não depende de língua escrita para engajar-se numa partida. Isso é importante, pois pode ser utilizado inclusive por surdos em fase de aquisição de linguagem.

Língua Brasileira de Sinais (Libras)

De acordo com a Lei no 10.436 de 2002, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é “a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002). A Libras, assim como outras línguas de sinais, é composta pelos elementos comuns às línguas orais, como sintaxe,

semântica, gramática, entre outros, reconhecendo-a dessa forma como uma língua genuína sob o viés linguístico (QUADROS; KARNOPP, 2003).

De acordo com Brito (1995) a estrutura da Libras é composta de parâmetros primários e secundários que se combinam sequencial ou simultaneamente. Entre os parâmetros primários, estão as configurações de mãos, unidades mínimas que, combinadas com outros parâmetros – como movimento de mãos, ponto de contato etc. –, formam os sinais, os vocábulos da Libras. A reprodução formal, o movimento e sua relação espacial são fundamentais para os enunciados em Libras. Apesar de comparação entre línguas de sinais e pantomima ser inadequada (QUADROS; KARNOPP, 2003), a representação visual e criação de sinais icônicos é natural na língua de sinais, que utiliza canal viso-espacial (CARNEIRO, 2016). Um exemplo da iconicidade está nos sinais policomponenciais, ou tradicionalmente conhecidos como classificadores. Estes sinais são “intrinsecamente icônicos e parecem ser formados por mais de um componente de significação” (MCCLEARY; VIOTTI, 2011, p. 292). Esses sinais não podem ser morfemas, pois não têm significado por si só – adquirem significados só quando postos juntos e quando usados em contexto particular (KLIMA; BELLUGI, 1979 apud MCCLEARY; VIOTTI, 2011).

Para McCleary e Viotti, de maneira geral, “com exceção dos sinais manuais convencionalizados, todas as formas das línguas sinalizadas exibem grande variabilidade e flexibilidade” (MCCLEARY; VIOTTI, 2011, p. 291). Isso permite ao interlocutor explorar uma infinidade de formas de expressar uma determinada sentença.

Com isso não estamos dizendo que a criatividade é um privilégio das línguas sinalizadas. O que parece ser peculiar às línguas sinalizadas é que a inovação não se limita à associação inusitada de dois ou mais elementos linguísticos propriamente ditos, como na junção de dois morfemas para a formação de uma nova palavra. Nas línguas sinalizadas, a criatividade parece estar, sobretudo, na utilização de diversas combinações, em diferentes graus, de partes linguísticas e partes gestuais para a criação de novas expressões, para a adição de qualificações às expressões, para a indicação do ponto de vista e afeto do sinalizador em relação aos referentes das expressões, para a descrição de lugares, objetos ou movimentos, para a narração de eventos e para a

Isso nos leva ao ponto central do presente estudo: a capacidade criativa nas línguas sinalizadas para fazer referência a lugares, objetos ou movimentos poderia ser aproveitada no contexto de interação lúdica do jogo Dixit, onde a narração tem papel principal na estrutura construída pela regra do jogo.

Discussão

Vamos considerar três aspectos pelos quais a criatividade é estimulada em um contexto de Dixit jogado em línguas de sinais: 1) as ilustrações do jogo Dixit como estímulo à imaginação e à criatividade; 2) a interação lúdica e as características do jogo como intrinsecamente estimulantes à criatividade; e 3) as possibilidades de criatividade em uma narrativa feita em língua de sinais.

Ilustrações do jogo como estímulo à imaginação e criatividade

Em estudo realizado por Kwiatkowska, Szóstek e Lamas (2014), em contexto de geração de ideias para o design de produtos, o estímulo à criatividade das cartas de ideação PLEX foi comparado ao jogo Dixit. Baseados em Brandt (2016), os autores do estudo classificaram ambos os jogos como exploratórios, “since their main purpose is to support exploration rather than to provoke competition”⁴ (KWIATKOWSKA; SZÓSTEK; LAMAS, 2014, p. 32). Como resultados, os autores apresentam que, apesar de não haver diferenças significativas na quantidade de alternativas geradas entre as duas abordagens, os designers consideraram trabalhar com as cartas do Dixit como mais prazerosas, sendo sua preferência entre as estratégias testadas no estudo (KWIATKOWSKA; SZÓSTEK; LAMAS, 2014).

Seus desenhos abstratos e multicamadas – diversos elementos numa só imagem – ajudaram como ponto de partida para a geração de ideias, quebrando a maneira convencional de ver as

4 “uma vez que seu objetivo principal é apoiar a exploração ao invés de provocar concorrência” (KWIATKOWSKA; SZÓSTEK; LAMAS, 2014, p. 32, tradução nossa).

coisas. “They allowed for free interpretation, making it easier for designers to find the entry points on the given card and work further with them”⁵(KWIATKOWSKA, SZÓSTEK, LAMAS, 2014, p. 37, grifo no original). Da mesma forma, Wetzel, Rodden e Benford receberam feedback dos participantes de seu estudo apontando Dixit como ponto inicial para discussões de ideação em processos de design de novos produtos: “They are overly rich in detail and thus offer several potential hooks from which an idea can be built”⁶(WETZEL, RODDEN E BENFORD, 2017, p. 206).

Enquanto ponto inicial para geração de ideias, as cartas de Dixit, por si só, fora de um contexto estruturado pela regra do jogo, já demonstraram ser efetivas. Semelhante às inspirações que um sujeito poderia buscar em outras mídias do conhecimento, como artes plásticas, literatura ou cinema, as ilustrações do jogo apresentam diversas camadas de informação relacionadas de maneira absurda ou fantástica. Contudo, por se tratar de jogo com regra específica, que demanda uma narrativa do participante, este deve realizar escolhas entre as possibilidades de descrição.

A tensão entre a liberdade da narrativa e o objetivo do jogo coloca o usuário em uma situação-problema: ele precisa agir em relação à imagem da carta, não pode simplesmente contemplá-la de maneira passiva. Deve elaborar em algum grau com uma interpretação e traduzi-la em narrativa ou descrição para os demais. Nesse sentido, inclusive, o alto grau de abstração das ilustrações das cartas aumenta o risco de gerar narrativas distantes demais da compreensão dos outros participantes. Neste caso, o estímulo à imaginação e à ideação fantasiosa estaria gerando um resultado indesejável para o narrador: falha em comunicar. Contudo, conforme exposto anteriormente, o espaço constituído durante a interação lúdica, que Huizinga (1990) denominou círculo mágico, suspende os receios comuns ao erro. Por gerar um ambiente mais tolerável ao erro, auxilia na suspensão dos

5 Eles permitiram a livre interpretação, facilitando para os designers encontrar os pontos de entrada no cartão e trabalhar mais com eles (KWIATKOWSKA, SZÓSTEK, LAMAS, 2014, p. 37, tradução nossa).

6 “Eles são excessivamente ricos em detalhes e, portanto, oferecem vários ganchos potenciais a partir dos quais uma ideia pode ser construída” (WETZEL, RODDEN E BENFORD, 2017, p. 206, tradução nossa).

bloqueios comuns à criatividade. Isso nos leva ao segundo aspecto a ser discutido.

Interação lúdica e as características do jogo para criatividade

O ambiente seguro faz o sujeito sentir-se à vontade para explorar alternativas ao conflito proposto: “Vamos lá, experimente uma forma nova e estranha de sinalizar!”. Nesse caso, o conflito é o que motiva o sujeito a ser criativo para encontrar uma solução, brincar com o grau de abstração em que construirá sua narrativa. Contudo, assim como no processo criativo, a solução encontrada pelo narrador deve ser adequada, funcionar dentro das regras do jogo. Esses são os limites que o narrador enfrenta: brincar com o grau de abstração, com as metáforas visuais que empregará em sua sinalização, mas sem perder de vista a efetividade. A exigência de que a solução imaginada seja efetiva é recorrente nas definições de criatividade. A cada rodada, a solução é avaliada, e o resultado do jogo é quantificável. A sinalização foi clara? Foi óbvia demais? Não foi identificável? Trata-se da criatividade como algo original e útil (MATLIN, 2004): não basta, mesmo durante um jogo narrativo, a invenção de algo – uma narrativa ou parte dela, nesse caso – que não tenha utilidade para a resolução prática de algum problema.

Não podemos confundir a necessidade de resolução de problemas com a finalidade em si de uma interação lúdica. Quando nos dispomos a participar de um jogo, estamos assumindo a necessidade de resolver algum problema dentro de algum conjunto de regras. Por sua vez, as regras estabelecem a forma de relacionar-se dentro do jogo. Por exemplo: o narrador não vota nas cartas apresentadas; os votos são escondidos, para que os sujeitos não sejam influenciados pelos demais em suas escolhas. Por fim, o processo criativo está mais presente em três instâncias das regras do jogo: a narração da carta; a escolha da carta pelos demais participantes; e o voto nas cartas.

Narrativa em língua de sinais

As línguas de sinais são línguas espaçovisuais. Dessa forma, uma descrição dentro do jogo Dixit pode estar mais visualmente

motivada, ou seja, relacionada analogicamente à ilustração. Contudo, visando expressar-se de forma ambígua, para atender ao desafio do jogo, essa relação entre referente e sinal não pode ser explícita. A experimentação de formas a partir das configurações de mãos e movimentos de mãos permite abstrair a representação.

Conforme mencionado anteriormente, os classificadores não têm significado independente. Ganham significado no contexto da interlocução. No Dixit, é justamente isso que permite utilizar o classificador como expressão ambígua: cabe aos outros participantes estabelecer o contexto, a relação entre o classificador – inicialmente desprovido de significado por si – e a imagem das cartas (tanto na escolha da sua carta, quanto no voto das cartas apresentadas). A necessidade de fazer uma descrição ambígua pode levar o narrador a escolher sinais menos convencionados, explorar adaptações a partir da analogia visual, sem ser explícito em relação ao referente. Essa experimentação em língua de sinais pode ser realizada por diferentes grupos, seja de surdos ou ouvintes, em fase de aquisição da primeira ou segunda língua.

Considerações Finais

Os jogos estimulam a criatividade na medida em que envolvem resolução de problemas, colocando desafios estimulantes aos participantes para serem solucionados num ambiente seguro, que motiva a experimentação de soluções para o problema sem riscos comuns do erro. No caso do jogo Dixit, vimos que as mídias que o compõem, mais especificamente as ilustrações das cartas, também podem operar como pontos de entrada para estimular a imaginação e o pensamento fantasioso, importantes ao processo criativo. Entendemos que, quando jogado em línguas de sinais, tal criatividade pode ser explorada pela experimentação das formas de sinalizar, explorando combinações e configurações de mão originais. Por tratar-se de ambiente de jogo, regido por regras e com objetivos claros, a sinalização usada para descrição deve ser funcional, ou seja, atender ao problema proposto pelo jogo. Isso está alinhado ao que apresentamos como processo de criatividade, que é o processo pelo qual se encontra uma solução nova e original, mas que também deve ser útil.

Por tratar-se de jogo analógico, amarrado ao sistema de

regras apenas pela intenção dos participantes, nada impede que estes convençionem alterações ou novas regras nesse sistema. Diferentemente de jogos digitais, que em sua maioria entregam uma estrutura mais rígida de regras, no Dixit, o próprio livro de regras (DIXIT, 2018) sugere que os jogadores explorem variantes nas formas de jogá-lo. Isso permite ainda que o jogo seja explorado de diferentes maneiras, pela mudança do sistema de pontuação, da descrição e até mesmo dos objetivos do jogo: uma versão em que os participantes descrevem a mesma carta e em votação decidem quais foram as descrições mais adequadas.

Isso abre diversas possibilidades para estudos futuros que utilizem as cartas do jogo e sua estrutura de regramais básica, adaptada ou não, como interface para experimentações e aprendizados em processos de alfabetização de línguas de sinais. A avaliação do uso do jogo no contexto do ensino da língua de sinais poderia ser empreendida através de mensuração, baseando-se na quantidade de novos sinais ou usos inovadores para os sinais observados em seções do jogo.

Referências

ALENCAR, E. S. de; FLEITH, D. de S. Criatividade - múltiplas perspectivas. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 3a ed. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/5891014/criatividade-e-unice-alencar>. Acesso em: 11 jun. 2019.

BEKESAS, W. R.; BERIMBAU, M.; MADER, R. V.; PELLERANO, J.; RIEGEL, V. CosmoCult Card Game: A Methodological Tool to Understand the Hybrid and Peripheral Cultural Consumption of Young People. In: Open Library of Humanities, v. 4, n. 1, p. 1-29, 2018.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abr. de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências, Brasília, DF, abr 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 11 jun. 2019.

BOWMAN, N. D.; KOWERT, R.; FERGUSON, C. J. The Impact of Video Game Play on Human (and Orc) Creativity. In GREEN, G. P.; KAUFMAN, J. C. (eds.) Video Games and Creativity. Oxford: Academic Press, p.

39-60, 2015.

CARNEIRO, B. G. Corpo e Classificadores nas línguas de sinais. In: Revista Sinalizar, v.1, n.2, p. 118-129, jul./dez. 2016.

CRAWFORD, C. The Art of Computer Game Design. Disponível em: <http://www.vancouver.wsu.edu/fac/peabody/game-book/Coverpage.html>, Acesso em: 11 maio 2018.

DIXIT. Livro de regras. Editora no Brasil: Galápagos Jogos. Disponível em: <https://www.galapagosjogos.com.br/produtos/dixit>. Acesso em: 11 maio 2018.

FREITAS-MAGALHÃES, A. Psicologia da Criatividade: estudo sobre o desenvolvimento da expressão criadora da criança. 7 ed. Porto: ISCE-Edições Universidade Fernando Pessoa, 2003.

HUIZINGA, J. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: Perspectiva, v. 12, n. 22, p. 105-128, 1994.

KWIATKOWSKA, J.; SZÓSTEK, A.; LAMAS, D. (Un)Structured Sources of Inspiration: Comparing the Effects of Game-like Cards and Design Cards on Creativity in Co-design Process. In Proceedings of the 13th Participatory Design Conference: Research Papers – Volume 1, PDC '14. ACM, New York, NY, USA, pp. 31-39, 2014

LIAPIS, A.; HOOVER, A. K; YANNAKAKIS, G. N.; ALEXOPOULOS, C.; DIMARAKI, E. V. Motivating Visual Interpretations in Iconoscope: Designing a Game for Fostering Creativity. In: Proceedings of the 10th International Conference on the Foundations of Digital Games (FDG 2015). In: Anais...Pacific Groove, CA: 2015

MACEDO, L. Os jogos e sua importância na escola. In: Cadernos de Pesquisa, n. 93, p. 05-11, 1995.

MATLIN, M. W. Psicologia Cognitiva. 5a Ed. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2004.

MCCLEARY, L. E.; VIOTTI, E. C. Língua e gesto em línguas sinalizadas. In: Veredas On Line, v. 15, n.1, 2011. p. 289-304.

QUADROS, R. M. de & KARNOPP, L. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Art Med. 2003.

SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. Rules of play: game design fundamentals. Boston: The MIT Press, 2004.

..... Regras do jogo - fundamentos do design de jogos - principais conceitos - volume 1. São Paulo: Blucher, 2012.

VANZIN, T.; CARDOSO, A. S. As Contribuições do Psicodrama aos Processos de Aprendizagem Criativa no Ensino Superior. In: VANZIN, T.; ULBRICHT, V. R.; BATISTA, C.(eds) Criatividade e Inovação na Educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2015.

WETZEL, R.; RODDEN, T.; BENFORD, S. Developing Ideation Cards to Support the Design of Mixed Reality Games. In: Transactions of the Digital Games Research Association, v. 3, n. 2, p. 175-211, 2017.

CAPÍTULO 8

Design editorial de revista bilíngue (libras-português)

Renata Krusser

*Instituto Federal de Santa Catarina - Câmpus Palhoça Bilíngue
renata.krusser@ifsc.edu.br*

Introdução

A leitura de um texto escrito é bem diferente da leitura de um texto em vídeo na língua de sinais e exige diferentes ações do leitor. Existem muitas publicações sobre tipografia e design editorial de textos escritos, mas existem poucas publicações em Língua Brasileira de Sinais (Libras). E ainda encontramos poucas pesquisas sobre o design dessas publicações.

Neste estudo, reunimos alguns subsídios teóricos e discutimos o processo de produção do design editorial para uma revista bilíngue (Libras-Português escrito), buscando identificar o que é necessário para oferecer uma experiência de leitura fluida e agradável tanto para surdos como para ouvintes.

Textos escritos, textos em vídeo na língua de sinais e textos bilíngues

O português é um texto de modalidade oral/auditiva e a Libras é um texto de modalidade gestual/visual. No texto em português escrito são utilizados recursos da composição visual, como tipografia, cores, distribuição espacial. A composição do texto escrito é espacial, mas em língua de sinais o tempo é essencial. Sendo assim, os recursos de edição de vídeo, como movimentos de câmera e transições, podem ser explorados de forma significativa e contribuir para a organização

da hierarquia do texto.

Nas publicações bilingues de textos escritos, como português/inglês ou inglês/francês, por exemplo, os textos são geralmente diferenciados por cores, ou pela posição na página, mas ambos possuem o mesmo peso visual, e o texto de origem não tem um destaque importante. Já nas publicações bilingues com textos de línguas de modalidades diferentes, como o português escrito e a Libras, o design precisa ser pensado de forma específica para cada texto e também será necessário considerar a relação entre eles.

No projeto de um texto escrito, os designers procuram criar uma paisagem, em cada página, que seja capaz de promover o envolvimento concentrado do leitor. Também buscam propiciar um ritmo de leitura que, para alguns autores, é comparável à música. “A tipografia está para a literatura assim como a performance musical está para a composição, é um ato essencial de interpretação, cheio de infinitas oportunidades para a iluminação ou para a estupidez” (BRINGHURST, 2005, p. 26).

O ritmo da leitura depende do conteúdo, das características pessoais do leitor e também da composição, que pode ser cuidadosamente planejada, ou artisticamente elaborada, para influenciar a experiência de leitura. A tipografia pode mudar a forma de ler e interferir na significação do texto com a escolha das fontes, tamanhos, uso de negrito ou itálico, espaçamentos e cores. Um texto em maiúsculas pode significar um grito e um texto cinza, um sussurro, por exemplo.

Os dispositivos que a linguística tradicional e literária tende a desconsiderar (como espaçamento, estrutura, pontuação, tipo, estilo e layout) desempenham uma função potencialmente “transformadora” na articulação do sentido. Reformatar um ensaio visual complexo é quase que certamente mudar o que “diz” em algum aspecto. (POYNOR, In. LUPTON; MILLER, 2011, s/p.).

Em um texto escrito, o olhar do leitor desliza pelas frases no ritmo do seu interesse, podendo ler de forma mais lenta algumas partes mais densas do texto, retornando facilmente quando o conteúdo não ficou claro e acelerando a leitura em partes que considera menos interessantes.

A relação das imagens com o texto escrito, planejada no espaço da página, permite que o leitor desvie o olhar do texto para a imagem e volte ao texto no momento que preferir. Dar uma folheada no material ou fazer uma rápida rolagem da página permite que tenha uma ideia da dimensão e densidade do texto e geralmente é fácil marcar partes do texto e inserir comentários escritos. Também é fácil usar um marcador de livros e, nos textos digitais, indicar onde a leitura foi interrompida. É possível copiar trechos e criar outros documentos com essas citações e acessar o significado de um termo em um dicionário de forma prática e ágil.

E em Libras? Fazendo uma comparação com as escolhas tipográficas, escolher-se-ia um intérprete com uma expressão mais delicada ou mais forte? Ou o design seria responsável por definir também que ele seja mais discreto ou mais intenso na interpretação? O texto é apresentado no ritmo do intérprete e sua atitude é importante para a leitura. Se é conhecido ou se tem a simpatia do leitor, pode atrair e favorecer a fluidez da leitura. Mas, ao contrário, se houver alguma antipatia, a leitura pode ser prejudicada ou mesmo evitada. A presença do intérprete no texto é forte e não é possível ignorar seu olhar. As características pessoais definem aspectos importantes para a leitura.

Na organização da estrutura de um texto escrito, uma letra maior ou em negrito é logo reconhecida como um título ou subtítulo e as citações, notas, destaques ou as mudanças de seção em uma revista quase sempre são bem evidentes. Nos textos em vídeo na língua de sinais, o intérprete geralmente sinaliza “título” para indicar que apresentará o título a seguir, ou indica que é uma citação antes de interpretar essa parte do texto. Mas elementos gráficos, variação de cores e efeitos de edição também são usados.

Nas normas para publicação de textos acadêmicos da Revista Brasileira de Vídeo-Registros em Libras, por exemplo, é indicado que, para a execução do artigo, pessoas de pele clara usem camiseta tipo básica de cor azul marinho para os títulos e camiseta preta para os textos. Pessoas morenas ou negras devem utilizar camiseta de cor bege para os títulos e cinza para os textos. As citações devem ser feitas com camiseta vermelha, em tela cheia, e com a indicação de autor, ano e página, se for citação de um texto escrito, e autor, ano e tempo do vídeo se o texto citado for em língua de sinais. Para o título, deve ser feito o sinal de “título”, bem como para o subtítulo, seguidos

de uma pausa de dois ou três segundos, que é feita colocando as mãos juntas na altura do umbigo. Para indicar que irá iniciar um novo tópico deve haver um escurecimento e clareamento da tela (MARQUES, 2012).

Obviamente, as possibilidades gráficas para organizar a estrutura do texto em vídeo são amplas, mas essas funcionalidades podem não ser tão claras, especialmente para os leitores que não possuem muita prática de leitura em língua de sinais.

Além disso, muitos recursos simples para a manipulação de textos escritos não estão disponíveis ou não são facilmente utilizados nos vídeos em língua de sinais. Alterar a velocidade de leitura, marcar partes do texto, inserir comentários, acessar dicionário para verificar o significado de um sinal, por exemplo, são opções mais complexas ou mesmo inviáveis de serem realizadas na maioria dos players de vídeo (KRUSSER, 2017).

Nos textos bilíngues Português/Libras, muitas vezes o texto escrito ganha evidência, enquanto a janela de interpretação é colocada em um canto da página, sem muita preocupação com a leitura na língua de sinais. Mas se o design for planejado considerando a relação entre as duas modalidades textuais e buscando a integração das imagens e demais recursos gráficos, pode contribuir para ambos os textos. A proximidade das janelas em Libras com os blocos de textos escritos correspondentes pode indicar a dimensão do texto, contribuir para a compreensão da estrutura hierárquica e favorecer a relação do texto com as imagens. Os recursos dinâmicos do vídeo e o uso de motion design, por exemplo, podem ser instigantes também para o conteúdo escrito. E a identidade visual de uma publicação pode ser enriquecida ao valorizar a diversidade.

O leitor surdo

Atualmente, a língua de sinais como primeira língua dos surdos é considerada muito importante. Não existem diferenças na capacidade cognitiva de surdos e ouvintes. No entanto, muitos surdos que vivem em famílias de ouvintes e não têm a oportunidade de conviver com usuários da língua de sinais podem ser prejudicados no desenvolvimento de seu conhecimento de mundo, dificultando a formação de conceitos, a aquisição de vocabulário e mesmo seu

desenvolvimento intelectual.

Conforme Silva (2011), a habilidade de leitura depende da capacidade cognitiva do leitor, de seu conhecimento de mundo e da prática de leitura. Para a compreensão do texto, o leitor precisa ter conhecimento das palavras, usar o raciocínio para relacionar proposições e gerar significados novos a partir do contexto, ter capacidade de focar a atenção e identificar as intenções e os pontos de vista dos autores, ter capacidade para entender a organização do texto e selecionar o principal pensamento em cada trecho, além de ter conhecimentos específicos dos recursos literários.

É importante considerar que não existem ainda muitos textos em Libras. Portanto, a maioria dos surdos não possui prática de leitura. É mais difícil compreender a estrutura do texto em Libras e o reconhecimento dos recursos literários específicos. Além das limitações de vocabulário que alguns surdos possuem, são raras as opções de dicionários e glossários que permitam a busca pelo sinal em Libras. Quando estão disponíveis, os sistemas de busca exigem um trabalho elaborado de localização da configuração de mãos, posição, movimento.

É comum supor que os surdos, por priorizarem a visualidade para se orientar no mundo, também tenham facilidade para ler textos escritos e interpretar imagens. Mas, para a maioria dos surdos, essas ações não são tão simples assim.

A leitura de um texto escrito se dá tanto pela percepção visual das palavras, quanto pela relação com os sons. Em textos com palavras conhecidas, a leitura flui pelo reconhecimento da forma. No entanto, quando as palavras são novas ou desconhecidas, busca-se o significado principalmente a partir do som (DEHAENE, 2012; SILVA, 2011). Como os surdos não têm essa oportunidade, precisam aprender a ler observando a ordem do desenho das letras, o que é muito mais difícil.

Conforme coloca Bauman (2008), os surdos têm um campo de visão mais amplo que os ouvintes. A visão periférica dos surdos também é mais precisa, como mostra um estudo que compara os surdos com pessoas que jogam videogames (BUCKLEY et al., 2010).

Os surdos parecem mais atentos para reagirem com agilidade ao que ocorre na sua volta. No entanto, não desenvolvem naturalmente uma capacidade maior para interpretar imagens. Esse

é um conhecimento que precisa ser aprendido. Enquanto as crianças ouvintes recebem várias informações sobre o que veem, mesmo que as pessoas não se dirijam diretamente a elas, muitas vezes ocorre que as crianças surdas, ao contemplarem as coisas de forma solitária, não consigam entender seus significados, nem estabelecer relações com outros objetos e situações. Isso dificulta a formação de conceitos coerentes. A falta de informações faz com que muitos surdos tenham um conhecimento de mundo limitado e um repertório pequeno, principalmente aqueles que não tiveram oportunidades amplas de comunicação e não conviveram com educadores que dedicassem atenção intencional para lhes apresentar conceitos, explicar o que está ocorrendo ou lhes orientar sobre as relações e consequências possíveis. Desse modo, não basta que um material explore muitas imagens para que seja adequado para os surdos.

A reVISTA¹

A identidade visual da reVISTA foi planejada buscando traduzir os seguintes conceitos: bilinguismo, cultura surda e ouvinte, visualidade e tecnologia. A identidade do IFSC não poderia ser desconsiderada. No entanto, o projeto visou enfatizar os aspectos específicos que diferenciam o Câmpus Palhoça Bilingue. O Câmpus Palhoça Bilingue (Libras-Português) tem como foco dois itinerários formativos: Educação de Surdos e Produção Multimídia, e adota uma concepção educacional que busca viabilizar uma efetiva interação entre surdos e ouvintes.

O nome reVISTA, com a grafia em caixa baixa e caixa alta, enfatiza o aspecto duplamente visual da publicação bilingue: Libras e português escrito. Na assinatura visual, além do logotipo, foi usado o sistema de escrita da língua de sinais sign writing. O sinal da palavra “visão”, em Libras, é feito com uma batidinha do dedo indicador perto do olho. Em sign writing a batidinha é representada pelo asterisco.

Como a reVISTA multimídia bilingue é duplamente visual (Libras e português escrito), foram usados dois asteriscos.

1 Disponível em: <http://palhoça.ifsc.edu.br/revista>.

Figura 1 - Marca da reVISTA



Fonte: reVISTA multimídia bilíngue (Libras-Português).

A cor vermelha foi adotada pela sua força e impacto visual. Na identidade visual do IFSC, as aplicações da marca exploram variações da cor verde e cores neutras, usando o vermelho apenas em detalhes. Para contrastar, e valorizar o mundo visual dos surdos, optamos por usar o vermelho mais intensamente na identidade visual da reVISTA.

O projeto Signing Books for the Deaf, um estudo feito em vários países europeus para conhecer as preferências dos surdos nas publicações em língua de sinais, mostrou que os fundos neutros com cores claras são preferidos pelos surdos adultos para a janela de interpretação, e cores mais escuras são bem aceitas para a roupa do intérprete. O estudo recomenda que detalhes de cenário, roupas, maquiagem e acessórios não interfiram na legibilidade do texto e a iluminação deve evitar que as sombras se destaquem. Os vídeos também devem ter contraste adequado entre as mãos e face do intérprete com a roupa e com o fundo (PYFER, 1999).

Em alguns aspectos, as recomendações dos autores foram seguidas, mas, como não é um livro ou uma revista científica, é uma revista sobre design, foi permitida maior liberdade. Foi usado o preto para a roupa dos intérpretes, para facilitar a edição, garantindo um contraste adequado com os fundos de cores variadas. No entanto, foi sugerido que cada intérprete adotasse o seu estilo na seleção da roupa, para que se sentissem à vontade e elegantes. Foi indicado também o uso de maquiagem, esmalte e acessórios que pudessem contribuir para marcar as características pessoais. Mesmo assim, a

Design editorial de revista bilingue (libras-português)

maioria optou por um estilo discreto, de acordo com as recomendações mais recorrentes para o trabalho de interpretação.

Figura 2 - reVISTA



Fonte: reVISTA multimídia bilingue (Libras-Português).

Essas sugestões foram feitas porque nem sempre a legibilidade máxima é necessária. Muitas vezes, a falta de legibilidade é importante para o significado pretendido e contribui para provocar determinadas sensações no leitor. Neste caso, enfatizar a beleza e o estilo expressivo da língua de sinais contribuiu para transmitir os conceitos definidos no projeto.

As janelas de interpretação, que em muitas publicações são pequenas em relação ao texto escrito, foram valorizadas, e o intérprete ocupa espaço maior em textos maiores e tamanho pequeno em textos pequenos.

A proximidade entre as janelas de interpretação e o texto escrito mostra se o que será apresentado no vídeo em Libras é um título, um destaque ou um texto mais longo. A mudança de intérprete ao longo do texto indica que é uma citação.

A reVISTA é amplamente ilustrada, mas as imagens dos projetos apresentados são referenciadas nos textos, descrevendo seu conteúdo e explicando seus objetivos e modos de produção.

Considerações finais

Neste estudo, e na produção dos textos para a reVISTA, considerou-se que os leitores são fluentes na sua língua. Em função do perfil dos leitores surdos, os aspectos visuais foram valorizados e, nos textos elaborados em português e traduzidos para Libras, os conceitos menos comuns foram apresentados mais detalhadamente e exemplificados. No entanto, é importante considerar que em grupos de surdos é comum existir grande heterogeneidade, no que se refere à proficiência na língua de sinais. Alguns são filhos de surdos e usam a língua de sinais desde bebês, outros aprenderam uma língua apenas em idade avançada, alguns convivem com outros usuários da Libras no dia a dia, outros são muito isolados. O uso de hipervídeos e interatividade poderia propiciar uma personalização na leitura muito útil. Recursos como “saiba mais” e acesso a glossários ao longo do vídeo, por exemplo, poderiam contribuir para a fluidez da leitura e para a qualidade de uma revista bilíngue.

O trabalho de design numa publicação bilíngue pode contribuir tanto para o texto escrito como para a leitura em Libras, e infinitas possibilidades gráficas podem ser exploradas. É um campo aberto para experimentação, inovação e pesquisa.

Referências

BAUMAN, H-D. (Ed.). *Open your eyes: deaf studies talking*. Minneapolis: University of Minnesota, 2008.

BUCKLEY, D. et al. Action video game players and deaf observers have larger Goldmann visual fields. In: *Vision Research*, v. 50, n. 5, p. 548–556, 2010.

BRINGHURST, R. *Elementos do estilo tipográfico*. Tradução de André Stolarsky. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

CAPOVILLA, F.C.; RAPHAEL, W.D.; MAURICIO, A.C.L.. *Novo Deit-Libras: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Libras)*. 2 vol. Editora EDUSP, 2013

DEHAENE, S. Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Tradução de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

KRUSSER, R. Design editorial na tradução de português para Libras. 2017. 410 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2017.

LUPTON, E.; MILLER, A. Design, escrita, pesquisa: a escrita no design gráfico. Tradução de Mariana Bandarra. Porto Alegre: Bookman. 2011.

MARQUES, R. Revista brasileira de vídeo registro em Libras. In: Anais do Congresso: INES 155 anos: a educação de surdos em debate/ [XI Congresso Internacional do INES e XVII Seminário Nacional de do INES]. Rio de Janeiro: INES, Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e tecnológico, 2012.

PYFERS, L. Books for the deaf in Europe: guidelines for the production, publication and distribution of SigningBooks for the Deaf in Europe. 1999. Disponível em: http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/signingbooks/sbrc/pdf/del_71.pdf. Acesso em: 27 abr. 2014.

POYNOR, R. Abaixo as regras: design gráfico e pós-modernismo. Tradução de Mariana Bandarra. Porto Alegre: Bookman, 2010.

REVISTA BRASILEIRA DE VÍDEO-REGISTROS EM LIBRAS. Disponível em: <http://revistabrasileiravrlibras.paginas.ufsc.br/>. Acesso em: 18 dez. 2012.

SILVA, E. T. O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 2011.

CAPÍTULO 9

Design do site GLTec: glossário on-line de sinais em Libras para áreas das tecnologias visuais

Bianca Antonio Gomes

Instituto Federal de Santa Catarina - Câmpus Palhoça Bilíngue

bianca.antonio@ifsc.edu.br

biancaantonio@gmail.com

Introdução

O advento da tecnologia mudou radicalmente a vida das pessoas, causando profundas transformações nas sociedades atuais. Como exemplo, surgiram novas práticas sociais e mecanismos de interação, informação e comunicação, propiciando diferentes possibilidades comunicacionais e de sociabilidade em espaços destituídos de um território físico (MARTÍN-BARBERO, 2003). A internet e a cibercultura foram responsáveis por grandes mudanças culturais, reconfigurando, inclusive, práticas educacionais, de acordo com o cenário tecnológico vivenciado atualmente (LÉVY, 2009).

Comunicação visual é o meio de comunicação expresso com a utilização de elementos visuais, como signos, fotografias, desenhos, gráfico, vídeos entre outros (ARNHEIM, 1997). Ela se utiliza das novas tecnologias como ferramentas para criação e desenvolvimento de diversos tipos de projetos visuais. Como exemplo, pode-se citar a criação de identidade visual, feita através de imagens, programas gráficos e internet. Em alguns casos, a comunicação visual pode ser o principal meio de percepção ou comunicação, como no caso das

peças surdas. Para essas pessoas, a percepção do mundo ocorre prioritariamente pelo canal visual, sendo por esse motivo, inclusive, chamadas de “pessoas visuais” (WILCOX: WILCOX, 2005). Devido a essa característica peculiar, a área visual propicia, de certo modo, a inserção do surdo na sociedade. De acordo com Skliar (1998, p. 11), “a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência”.

As práticas e as políticas educacionais são historicamente marcadas pela exclusão escolar (MAZZOTTA, 2003). Essa realidade começou a mudar “a partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentados no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, tendo como base uma visão norteada pelo viés da inclusão” (SOUZA; GÓES, 1999). Neste sentido, vários tratados e leis sobre a inclusão foram publicados, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção de Guatemala (1999). Destaque deve ser dado à Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão de pessoas surdas brasileiras. Esta lei teve como objetivo proporcionar um maior acesso das pessoas surdas à educação.

Mesmo que várias instituições já estejam trabalhando em projetos voltados para os surdos, percebe-se que há ainda um longo caminho a ser percorrido. E, em se tratando das tecnologias visuais, esse caminho é ainda maior, pois, apesar de elas estarem presentes hoje em dia em vários setores da sociedade, e serem muito estudadas e utilizadas, existe uma grande carência de sinais em Libras para essa área. Sem o sinal em Libras, o aluno não consegue apreender o conceito total do termo e relacioná-lo com outras coisas (MAINIERI, 2012). Exemplo parecido é sabermos o que é uma casa e, no entanto, não conhecermos a palavra “casa”. Assim, a comunicação com alguém que conhece a palavra é mais difícil e dispendiosa. Sem o termo casa, torna-se mais difícil estabelecer uma relação com lar, família, morada, etc.

O surdo e o estudo das áreas técnicas de fotografia, animação e design gráfico no Câmpus Palhoça Bílingue do IFSC

O Câmpus Palhoça Bílingue (PHB), do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), articula o ensino, a pesquisa e a extensão a partir dos itinerários formativos de multimídia e educação bílingue, ofertando cursos de diferentes níveis e modalidades de ensino (IFSC, 2019). No entanto, os alunos e professores têm se deparado diariamente com dificuldades no processo de ensino-aprendizagem de conhecimentos mais técnicos e tecnológicos nas turmas de alunos surdos. Uma das principais causas dessa dificuldade é a falta de sinais em Libras para os termos técnicos das tecnologias visuais, em especial a Fotografia, Animação e o Design Gráfico.

Em seu estudo e uso, as tecnologias visuais possuem muitos termos técnicos necessários para a compreensão dos conceitos e para utilizá-los na prática. A fotografia, por exemplo, possui conceitos que vão desde o correto uso da câmera fotográfica até questões compositivas visuais. No processo de ensino-aprendizagem, é difícil transmitir ao aluno surdo essa e outras temáticas da área do design gráfico, com seus significados, pois há carência de sinais em Libras. Por esse motivo, a criação de sinais para a área mencionada e, depois, sua compilação em um glossário on-line, são de grande importância para aqueles que trabalham com as tecnologias visuais.

Um glossário contribui para a inclusão do surdo na sociedade, na educação e no próprio mercado de trabalho – já que a utilização de sinais padronizados permite ao surdo participar de cursos, oficinas, palestras e trabalhos na área, obtendo um melhor entendimento, além de facilitar a comunicação entre surdos e ouvintes inseridos na área das tecnologias visuais.

O glossário de sinais GLTec

O GLTec é um glossário on-line em Libras de conceitos-chave das áreas das tecnologias visuais de Fotografia, Animação e Design Gráfico. Esse glossário foi desenvolvido durante um projeto de pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica de Ensino médio (PIBIC-EM) por alunos surdos e ouvintes do curso técnico

integrado de Comunicação Visual e pela professora pesquisadora do projeto no Câmpus PHB. O GLTec é gratuito e está disponível on-line, podendo ser acessado através do link: <http://glossariolibras.wixsite.com/projetopibic>.

Esse glossário está armazenado em um banco de dados on-line e seus vídeos também estão disponíveis na plataforma de compartilhamento de vídeos Youtube. Ele está disponível para uso institucional do Instituto Federal de Santa Catarina e também pode ser acessado a partir do site do IFSC Câmpus PHB: <http://www.palhoca.ifsc.edu.br>. Como está disponível on-line, o GLTec pode ser acessado e utilizado como uma valiosa ferramenta de ensino-aprendizagem por quaisquer outras instituições que utilizem de alguma forma as temáticas de fotografia, animação e design em seus cursos. E também por pessoas que atuem ou trabalhem com essas áreas para atender, de alguma forma, a comunidade surda.

Foram necessárias quatro etapas para o desenvolvimento do Glossário GLTec: pesquisa bibliográfica; criação dos sinais; filmagem e edição dos sinais; e, por último, a criação do glossário on-line, com alocação dos sinais. Cada etapa tinha um objetivo específico. Ao final do processo, nasceu o GLTec. A seguir, é detalhado o que foi realizado em cada etapa.

Etapa 1: Pesquisa bibliográfica – inicialmente, foram buscados diversos termos técnicos considerados relevantes em livros de fotografia, design gráfico e animação, e nas disciplinas dos professores do IFSC Câmpus PHB. Essa relevância foi constatada nas falas de professores do campus que ministram aulas nessas áreas para alunos surdos, no uso dos termos em sala de aula e nos próprios livros das áreas pesquisadas. Em cada uma das três áreas foram escolhidas de 30 a 35 palavras-chaves (termos) para compor o glossário. Durante a pesquisa, foram encontrados mais termos do que apenas 35 em cada área. No entanto, pensando no tempo e nos recursos disponíveis para o projeto, julgou-se que 115 termos seria um número passível de implementação. No grupo selecionado foram inseridos os conceitos avaliados como principais, quando se referem às áreas de animação, fotografia e design gráfico.

Para organização dos conceitos e facilitação da criação e subsequente filmagem dos sinais em Libras, foi feita uma tabela contendo o termo, o significado e a bibliografia em que consta esse

Design do site GLTec: glossário on-line de sinais em libras para áreas das tecnologias visuais

significado, conforme a Figura 1. Para complementar de forma visual a compreensão desse significado pelo surdo, foram buscados exemplos em imagens para ilustrar cada termo da tabela.

Figura 1 - Detalhe da tabela de termos

FOTOGRAFIA		ANIMAÇÃO	
TERMO TÉCNICO	SIGNIFICADO	TERMO TÉCNICO	SIGNIFICADO
1 Imagem/fotografia	Reprodução visual de algo. HEDGECOE, John. <i>O novo manual de fotografia</i> . 1	1 Cumprir e editar	É um princípio fundamental da animação, que define o que rápido ou o quanto lento
2 enquadramento	É a forma como o fotógrafo vai organizar os elementos retratados dentro do esp	2 Timing e movimento	"É o tempo que um objeto leva para fazer um movimento." Krusei, Renato. "Desen
3 profundidade de campo	É a distância em que o objetivo consegue focar - tomar nítidos os objetos. CIVI	3 Antecipação	"É a preparação para a ação" Krusei, Renato. "Desenvolvimento de animações par
4		4 Representação (Staging)	"Este princípio está baseado em apresentar uma ação de forma que fique claro vis
5 composição cromática	quando a combinação de cores utilizadas fazem harmonia para a imagem. de	5	
6 Panorâmica	É a visão ampla de uma imagem. Disponível em: <http://www.tecladito.com.br	6 Continuidade e sobreposição de ações Flow	Este princípio se refere à seguinte Lei de Newton: todo corpo em repouso tende a p
7 zoom	Recurso estilístico em que se amplia a área central da imagem." Disponível em: <http://www.adrianobasentoso.com.br/index.php?to	7 Aceleração e desaceleração (Slow In e Slow	"Este princípio se refere a uma aceleração progressiva quando o movimento começ
8 Regra dos terços	É uma regra de composição. Divide-se o quadro, com duas linhas verticais e o	8 Movimento em arco	"Os movimentos naturais tendem a formar arcos. Os arcos tornam-nos a ideia de mo
9 saturação	É a percepção que temos das cores em uma imagem. Com a saturação alta po	9 Ação acurandária	Enquanto um movimento de segundo plano gerado pelo movimento principal. U
10 Motivo	o principal assunto que será retratado na fotografia. HEDGECOE, John. <i>O nov</i>	10 Exagero	"Quando se fala em exagero em animação devemos pensar em uma caricatura do
11 bicromia	É a foto com duas cores, das quais as sombras ficam mais escuras e as áreas	11 Quadro chave	Posições principais de uma ação que, geralmente são feitas pelo animador. Dispon
12 fotostopias	imagens em tons castanhos, em preto e branco.	12 Ato	"Um design simples sempre é fundamental em qualquer personagem. Significa um
13		13 Stop-motion	"O stop-motion é uma técnica de animação em que se fotografa objetos ou boneco
14 pixels	menor unidade da imagem digital. A imagem é formada por vários pixels. HD	14 Animação quadro a quadro	"Na animação quadro-a-quadro, ele começa animando pelo primeiro frame, depois
15 iso	Sensibilidade à luz do sensor da câmera digital. Ele ajuda a fotografia a ficar	15 Sequências (relativo a animação)	Os frames e animações são normalmente divididos em SEQUÊNCIAS, para princip
16 obscurador	"O segundo controle de luz, é uma proteção móvel que se abre e fecha, para	16 Cenas	Remete ao cenário e ao acontecimento de determinado momento contextualizand
17 diafragma	É o mecanismo que controla a quantidade de luz, geralmente formado pela	17 Grande Plano Geral	"Um grande plano geral mostra o contexto, a paisagem. É geralmente usado para
18 câmera DSLR	câmera profissional, a qual é possível trocar as lentes.	18	
19 corpo	"O corpo da câmera é uma caixa que abriga as várias partes e protege o filme	19	
20 Lente / objetiva	"Objeto composto de um ou mais componentes ópticos para enquadrar, focar a	20	
21		21	
22		22	
23		23	
24		24	
25		25	
26		26	
27		27	
28		28	
29		29	
30		30	
31		31	
32		32	
33		33	
34		34	
35		35	
36		36	
37		37	
38		38	
39		39	
40		40	
41		41	
42		42	
43		43	
44		44	
45		45	
46		46	
47		47	
48		48	
49		49	
50		50	
51		51	
52		52	
53		53	
54		54	
55		55	
56		56	
57		57	
58		58	
59		59	
60		60	
61		61	
62		62	
63		63	
64		64	
65		65	
66		66	
67		67	
68		68	
69		69	
70		70	
71		71	
72		72	
73		73	
74		74	
75		75	
76		76	
77		77	
78		78	
79		79	
80		80	
81		81	
82		82	
83		83	
84		84	
85		85	
86		86	
87		87	
88		88	
89		89	
90		90	
91		91	
92		92	
93		93	
94		94	
95		95	
96		96	
97		97	
98		98	
99		99	
100		100	

Fonte: Acervo do autor, 2017.

As principais bibliografias das áreas da fotografia, animação e design gráfico consultadas foram Hedgecoe (2013), Civita (1981), Comparato (2009), Thomas e Johnston (1981), Pedrosa (2009), Gomes Filho (2000), Meggs (2009), Dondis (2007), Lupton (2008), entre outros. Seguem abaixo alguns exemplos de termos escolhidos e suas definições, baseadas nos autores citados.

Círculo das cores - "Criado por Johannes Itten, é um disco composto de cores que permite descobrir combinações harmoniosas das mesmas" (PEDROSA, 2009, p. 57).

Aguçamento - "Surpresa visual, quando não esperamos que determinado elemento esteja naquele lugar da composição, por exemplo" (DONDIS, 2007, p. 42).

Bauhaus - "A Staatliches-Bauhaus foi uma escola de design, artes plásticas e arquitetura de vanguarda na Alemanha [...] a escola tinha o estilo marcado pelo dogma geométrico e a sistematização da estética e os alunos estudavam e trabalhavam na escola" (MEGGS, 2009, p. 289).

Diafragma - "É o mecanismo que controla a quantidade de luz, geralmente formado pela superposição de lâminas metálicas. Constituindo uma abertura regulável. Pode ser aberto de modo a permitir a passagem de mais luz pela lente; ou parcialmente fechado

para limitar a entrada de luz” (CIVITA, 1981, p. 25).

Regra dos terços - “É uma regra de composição. Divide-se o quadro, com duas linhas verticais e duas linhas horizontais, em uma grade de nove retângulos iguais. A intersecção das linhas são os pontos-chave da imagem” (HEDGECOE, 2013, p. 96).

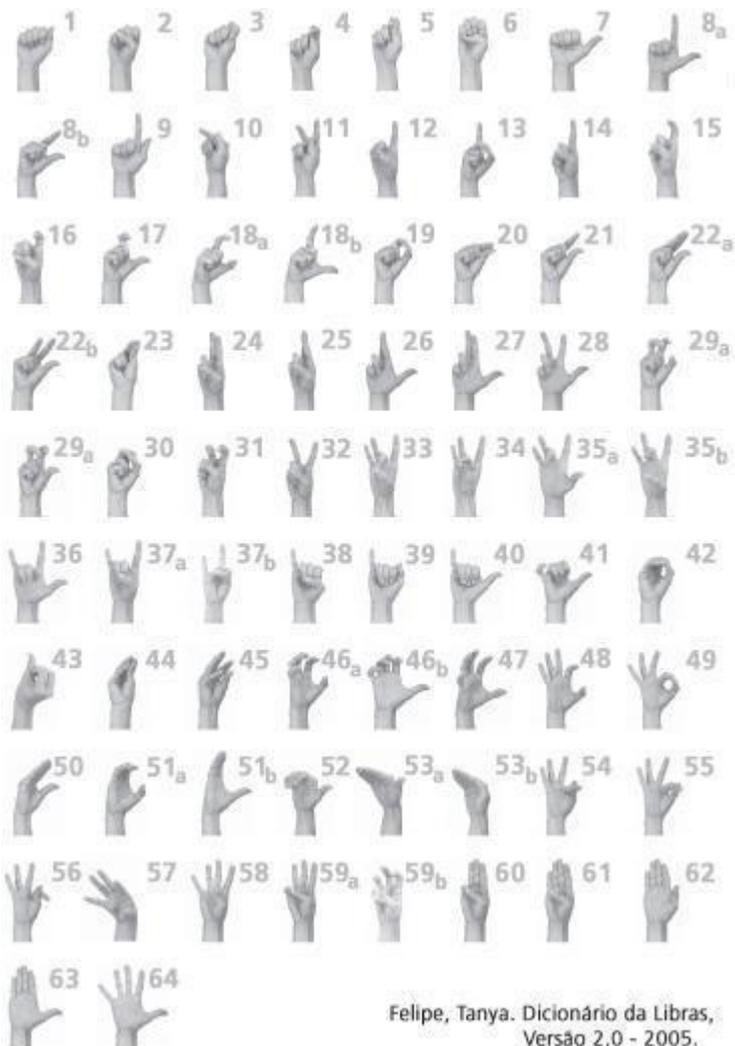
Roteiro - “Forma escrita completa de qualquer espetáculo audiovisual. Contendo nele descrições das cenas, diálogos, ângulos da câmera e os planos” (COMPARATO, 2009, p. 158).

Após elencar os termos que comporiam o glossário, pesquisamos quais desses termos já tinham sinais em Libras. A referência principal para essa busca foi o Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) e os projetos realizados na instituição. Como, por exemplo, o foto-libras (INES, 2019). Foram também utilizados o Glossário de Libras da UFSC (UFSC, 2019) e o dicionário da Língua de Sinais do Brasil (CAPOVILLA, 2017). Mantivemos o mesmo sinal em Libras para os termos que já possuíam sinais.

Etapa 2: Criação dos sinais – foram criados sinais para os termos técnicos que ainda não possuíam sinais em Libras. A criação partiu dos cinco parâmetros da Libras: configuração de mão, ponto de articulação, movimento, orientação e expressão facial/corporal. Esses cinco parâmetros não têm significado sozinhos. No entanto, dão origem aos sinais, quando se combinam, e é dessa forma que todos os sinais da Libras são formados (RODRIGUES e VALENTE, 2012).

A configuração de mão é o parâmetro relacionado às formas que as mãos assumem para compor os sinais em Libras. Atualmente existem 64 configurações de mãos na Libras, conforme apresentamos na Figura 2. Neste projeto, todas elas foram consideradas para a criação dos sinais.

Figura 2 - As 64 configurações de mão da Libras



Felipe, Tanya. Dicionário da Libras, Versão 2.0 - 2005.

Fonte: Tanya, 2005.

O ponto de articulação se refere ao local onde o sinal será executado, podendo ser no corpo da pessoa que sinaliza (braço,

rosto, etc.) ou em um espaço neutro. O movimento diz respeito ao movimento executado pelas mãos durante o sinal (espiral, circular, arco, etc.). Orientação é para onde a palma da mão deve estar voltada durante a realização do sinal. E expressão facial/corporal é como deve ser expresso esse sinal com o corpo ou rosto, de forma a ressaltar seu significado (RODRIGUES; VALENTE, 2012). Respeitando esses parâmetros, foram criados sinais em Libras da forma mais simples e objetiva possível, para que sua estrutura lembrasse visualmente o termo a que se refere. Como exemplo, pode-se observar a Figura 3, que mostra o termo “enquadramento” em Libras.

Figura 3 - Sinal de enquadramento



Fonte: Acervo do autor, ano 2016.

Etapa 3: filmagem e edição dos sinais – Após os sinais serem criados, passamos à etapa de filmagem. Cada sinal tem um vídeo demonstrando como é feito. Todos os termos elencados tiveram seus sinais filmados. Após, os vídeos foram editados, para que ficassem em um mesmo padrão de tamanho, proporção, imagem e composição. Só então eram inseridos no site do glossário. Nas filmagens dos sinais, as roupas, cabelos e maquiagem das modelos seguem um padrão visual para termos uma unidade nos vídeos e para eles comporem harmonicamente com o layout do site. Também foi criado um canal no Youtube chamado GLTec com as listas de vídeos dos sinais. Dessa forma, foi possível disponibilizar os vídeos em um âmbito

maior, atingindo mais pessoas. As listas de vídeos foram divididas em fotografia, animação e design gráfico, permitindo assim seu acesso diretamente pelo Youtube. Além de assistir os vídeos do canal GLTec, as pessoas podem se inscrever no canal. Assim, sempre que um novo conteúdo for publicado, elas serão avisadas, facilitando o acesso a esses vídeos no meio digital.

Etapa 4: Criação do web glossário e alocação dos sinais – na sequência, foi criado um site para o Glossário, cujo layout foi desenvolvido pensando em questões compositivas e de acessibilidade visual. Os vídeos dos sinais foram alocados no site. Nessa etapa foi também escolhido o nome do glossário – GLTec – e criada sua identidade visual.

O layout do Web glossário GLTec

O design exerce um papel fundamental no processo de desenvolvimento de um site e este deve ser trabalhado de forma a agregar valor ao site (PINHO, 2000). Ambrose e Harris (2012) explicam que layout é o arranjo de elementos do design de uma peça visual pensando na relação do espaço que eles ocupam e sua conformidade com um esquema estético geral. Para os autores, o objetivo principal do layout é

apresentar os elementos textuais e visuais de uma forma que o leitor os receba com o mínimo de esforço. Com um bom layout, o leitor pode navegar por informações bastante complexas, tanto na mídia impressa quanto na digital. (AMBROSE; HARRIS, 2012, p. 9).

O layout trabalha com os aspectos estéticos quanto com os aspectos práticos de uma peça. Para trabalhar esses elementos, é preciso pensar em estrutura, hierarquia e relações entre eles (AMBROSE; HARRIS, 2012). Alguns princípios do design vão ser o ponto-chave para se conseguir trabalhar com esses aspectos na construção de um layout impresso ou digital. Os princípios de design utilizados no layout do GLTec foram equilíbrio, contraste, movimento, repetição, harmonia e hierarquia. Esses princípios são fundamentais na criação de um site diferenciado, funcional e atraente (LYNCH; HORTON, 2004).

No GLTec, três informações principais devem ter fácil acesso e ser bem visualizadas: o vídeo do sinal em Libras do termo; o nome e a explicação do conceito do termo técnico; e a imagem que exemplifica visualmente o termo. A estrutura foi pensada de forma a apresentar da melhor maneira esses elementos. Optou-se por se utilizar uma figura como exemplo para facilitar o entendimento do conceito do termo pelo surdo que não consegue ler muito bem o português. Além disso, é uma forma mais rápida de apreender a informação. O princípio do equilíbrio foi usado para nos certificarmos de que nenhum dos três elementos prevalece em relação a outro. Foi escolhido o equilíbrio assimétrico, devido ao fato de os elementos não serem exatamente iguais. Dessa forma, os três elementos foram organizados um ao lado do outro, na mesma linha de altura, de forma que o espaço ocupado mantivesse a mesma importância visual. Ou seja, um objeto não vai ter mais peso que o outro nesse layout.

Em adição, equilíbrio assimétrico evoca uma sensação de modernidade e vitalidade (DONDIS, 2007). Para a organização desses elementos, utilizou-se um layout de GRID, dividindo a página na horizontal, usando faixas. As faixas escolhidas foram divididas em três colunas, adicionando uma divisão vertical ao site. De acordo com Samara (2007, p. 24), a GRID “consiste num conjunto específico de relações de alinhamento que funcionam como guias para a distribuição dos elementos num formato”. A vantagem do layout de GRID é que o site é composto por uma série de caixas que se adaptam a todos os tamanhos e resoluções de telas (LYNCH; HORTON, 2004).

Para garantir um bom contraste ao site, o fundo é branco e os elementos principais são mais escuros. O texto do nome do termo e seu conceito são pretos. Ainda temos a faixa cinza atrás dos três elementos principais do site para destacá-los e ajudar na sua ordenação e organização na página. O título das seções do glossário, Animação, Design e Fotografia contam com uma imagem escura e os títulos escritos sobre ela aparecem em cor branca, propiciando assim o contraste e ajudando à melhor visualização e leitura da informação. A Figura 4 mostra esse layout.

Design do site GLTec: glossário on-line de sinais em libras para áreas das tecnologias visuais

Figura4 - Layout do GLTec



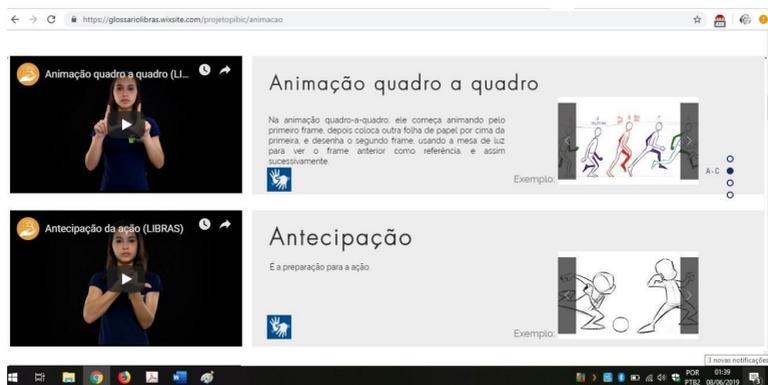
Fonte: Acervo do autor, ano 2017.

O olhar de quem acessa um site pode ser levado a passear pela composição deste, pelo uso de diferentes elementos, que criam uma sensação de movimento. A tecnologia facilitou esse processo na atualidade, ao permitir a incorporação de efeitos de animação diretamente nas páginas dos sites (LYNCH; HORTON, 2004). No GLTec, esse movimento se dá por conta dos vídeos dos termos técnicos e da rolagem do próprio site. Durante essa rolagem, o fundo faz o movimento. A repetição cria um padrão que agrada o olhar. No site do glossário, a tipografia é a mesma, só mudando seu aspecto, normal ou negrito, e seu tamanho, de maneira a hierarquizar as informações para o leitor entender quais são as mais importantes, quais são os títulos e que elementos demarcam as seções. Cada seção do glossário – animação, fotografia e design – tem o mesmo padrão visual. A imagem de fundo é a mesma em cada seção, diferenciando-se apenas entre as seções, com o objetivo de situar o leitor em qual das três áreas técnicas ele está navegando para buscar seus sinais e conceitos. As cores, as tipografias e o estilo dos elementos utilizados se integram em total sintonia nesse layout, conferindo assim harmonia ao GLTec.

A navegação tem um papel de extrema importância em um site. Não adianta um site possuir apenas bom visual se o visitante não

conseguir navegar por ele com sucesso, sem sentir-se confuso ou perdido (PINHO, 2000). No GLTec, a navegação foi pensada de modo a ser fácil e intuitiva. Todos os elementos principais (vídeo, descrição do termo e imagem) podem ser visualizados na mesma página, ao mesmo tempo, sem a necessidade de clicar em um hiperlink para isso. Na parte superior do site ficam os menus para acessar as páginas do glossário. Todos os termos das três áreas estão concentrados na aba “glossário de termos técnicos”. Navegando entre as abas, o visitante poderá ter acesso a informações sobre os criadores do glossário, a história do glossário e o contato dos pesquisadores. Para otimizar a visualização, é possível clicar no vídeo e nas imagens, aumentando seu tamanho. Os termos, vídeos respectivos e imagens estão organizados em ordem alfabética. Como são muitos, para não limitar o acesso apenas através da barra de rolagem, foi colocado um pequeno menu na esquerda (Figura 5), onde pode-se clicar em intervalos de letras que nos levarão direto aos termos iniciados com essas letras.

Figura 5 - Menu lateral e menu de acessibilidade aos termos técnicos



Acervo do autor, ano 2017.

Para garantir maior acessibilidade aos surdos, em especial àqueles que não conseguem ler muito bem textos em língua portuguesa, as descrições dos termos foram traduzidas para Libras e filmados. Assim, os surdos podem ter melhor entendimento dos termos. Para dispor do vídeo acessível desse texto, o visitante deve clicar no botão com o ícone azul da acessibilidade (Figura 5), colocado

Design do site GLTec: glossário on-line de sinais em libras para áreas das tecnologias visuais

em cada termo. Ao clicar no botão, uma janela pop-up irá aparecer e começará a rodar o vídeo com a tradução. Para facilitar ainda mais a utilização do GLTec, quando se acessa o site pela primeira vez aparece uma janela de instruções mostrando como se navega e onde estão as informações no glossário (Figura 6).



Fonte: Acervo do autor, ano 2017.

Considerações finais

Durante a execução do projeto foram feitas reuniões de feedback com professores surdos, professores bilíngues, intérpretes e conhecedores da cultura surda do Câmpus Palhoça Bilíngue, com intuito de avaliarem os sinais criados e o layout do site do GLTec. Durante as reuniões, eles fizeram diversos apontamentos, críticas e sugestões para a melhoria do glossário e dos sinais em Libras.

A partir de pesquisas em diversos livros, artigos, periódicos e sites relacionados às áreas das tecnologias visuais de Animação, Fotografia e Design Gráfico, foram escolhidos 115 conceitos (termos) essenciais para a condução de aulas, palestras e outras atividades nessas áreas e sobre essas áreas. Seria muito difícil abordar essas áreas sem fazer menção a esses termos. No entanto, ainda existem muitos outros termos não elencados neste estudo e que também precisariam fazer parte do glossário em Libras de termos dessas áreas, possuindo, conseqüentemente, um sinal em Libras referente. O

layout do glossário segue os principais princípios do design. Com isso, o acesso à informação se tornou claro, fácil e rápido de ser apreendido. A tela de ajuda facilita o uso do GLTec pelo usuário que não teve nenhum contato anterior com ele. A navegabilidade é intuitiva, propiciando maior acessibilidade ao surdo, com a inclusão dos vídeos e tradução dos textos escritos em língua portuguesa.

O glossário está sendo utilizado no âmbito interno do Câmpus Palhoça Bilíngue, em várias aulas dos cursos. A divulgação desse glossário precisa ser ampliada, para que ele atinja mais pessoas e seja utilizado em outras instituições e cursos. Para uma maior divulgação desses sinais, foi criado um canal do Youtube para O GLTec. Todos os vídeos do glossário podem ser encontrados na plataforma. Listas no canal classificam e agrupam os sinais de fotografia, de design gráfico e animação. Percebeu-se, pelo número de acessos, que os vídeos do projeto estão sendo muito consultados desde sua inserção no canal do Youtube.

Ao se criar uma base comum de sinais de áreas específicas, como o GLTec, com amplo acesso, as pessoas vão começar a utilizar os mesmos sinais, mesmo em regiões diferentes do Brasil, para representar os termos de áreas específicas, diminuindo assim as confusões e problemas advindos do uso de sinais diferentes em Libras para os mesmos termos. No caso das áreas elencadas nesse estudo, propiciando e facilitando ainda o intercâmbio do conhecimento de fotografia, animação e design gráfico entre surdos de diversos locais do Brasil. Além disso, espera-se que o GLTec auxilie no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo, no que se refere aos aspectos conceituais, teóricos e práticos da fotografia, animação e do design gráfico, otimizando o aprendizado do aluno surdo sobre esses temas. A partir daí, pretende-se continuamente deixar esse glossário mais robusto, com a inclusão de termos técnicos de outras áreas de tecnologia que careçam de sinais em Libras.

Referências

AMBROSE, G. HARRIS, P. Layout. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2012.

ARNHEIM, R. Arte e Percepção Visual. São Paulo: Pioneira/EDUSP, 1997.

BRASIL. Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: 14 fev. 2018.

CAPOVILA, F. C., et al. Dicionário da Língua de Sinais do Brasil. São Paulo: EDUSP, 2017.

CIVITA, V. Fotografia - Manual completo de Arte e Tecnologia. São Paulo Editora: Abril Cultural, 1981.

COMPARATO, D. Da criação ao roteiro. São Paulo: Summus, 2009.

DONDIS, D. A. Sintaxe da linguagem visual. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GOMES FILHO, J. Gestalt do Objeto: sistema de leitura visual da forma. São Paulo: Escrituras, 2000.

HEDGECOE, J. O novo manual de fotografia. São Paulo Editora: SENAC, 2013.

IFSC. Matéria de site institucional. 2019. Disponível em: <http://www.palhoca.ifsc.edu.br/index.php/o-campus>. Acesso em: 5 jan. 2019.

INES. Dicionário Digital da Língua Brasileira de Sinais Versão 2.0, 2005. Disponível em: http://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras/main_site/libras.htm. Acesso em: 3 fev. 2016.

LÉVY, P. Cibercultura. São Paulo: editora 34, 2009.

LYNCH, P. J.; HORTON, S. Guia de estilo da web. São Paulo: GG Brasil, 2004.

LUPTON, E. Novos fundamentos do design. São Paulo: CosacNaify, 2008.

MAINIERI, C. M. P. Desenvolvimento e aprendizagem de alunos surdos: cognitivo, afetivo e social. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2012.

MARTÍN-BARBERO, J. Globalização-comunicacional e transformação cultural. In: MORAES, D. Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder. Rio de Janeiro: Record, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MEGGS, P. B. A história do design gráfico. São Paulo: CosacNaify, 2009.

PEDROSA, I. Da cor a cor inexistente. São Paulo: Senac. 2009.

PINHO, J. B. Publicidade e vendas na internet - Técnicas e Estratégias. São Paulo: Summus, 2000.

RODRIGUES, C. S.; VALENTE, F. Aspectos linguísticos da Libras. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2012.

SAMARA, T. Grid: construção e desconstrução. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: CosacNaify, 2007.

SOUZA, R. M; GÓES, M. C. R. O ensino de surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão: In: C SKLIAR, C. (Org.). Atualidades da educação bilíngue para surdos. V. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999, p.163-188.

SKLIAR, C. A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998

FELIPE, T. A; LIRA, G. A. Dicionário da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Rio de Janeiro, Acessibilidade Brasil - CORDE. Versão 2.0, 2005. 2005.

THOMAS, F; JOHNSTON, O. The illusion of life – Disney animation. New York: Disney Editions, 1981.

UFSC. Glossário Letras Libras, 2019. Disponível em: <http://www.glossario.libras.ufsc.br/>. Acesso em: 3 fev. 2019.

WILCOX, S.; WILCOX, P. P. Aprender a ver. Rio de Janeiro: Arara Azul,

Design do site GLTec: glossário on-line de sinais em
libras para áreas das tecnologias visuais

2005.

CAPÍTULO 10

(Re)Pensando conteúdos em redes sociais com foco em acessibilidade a alunos surdos

Daniel Henrique Scandolaria

Instituto Federal de Santa Catarina - Câmpus Palhoça Bilíngue
daniel.scandolaria@gmail.com

Vânia Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
vrulbricht@gmail.com

Introdução

Pesquisas atuais permitem repensar a acessibilidade de pessoas surdas em ambientes web. Não apenas por recursos que podem ser implementados, mas também pela produção específica de conteúdo para esses usuários. Um estudo de Zaharudin, Nordin e Mohd (2011) aponta que a tecnologia da informação e comunicação permite não apenas repensar a acessibilidade, mas envolver progressos em áreas como design de sites (webdesign), design de aplicativos e animação multimídia.

Mesmo que a tecnologia permita estudos deste cunho, são tímidas ainda as áreas que desenvolvem recursos em disciplinas no Instituto Federal de Santa Catarina - Câmpus Palhoça Bilíngue (IFSC-PHB). Um movimento é feito neste sentido, na disciplina de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), no curso técnico integrado de Comunicação Visual do Ensino Médio do IFSC-PHB. Nele, o professor incentiva alunos ouvintes para que façam projetos acessíveis

pensando na necessidade de outros alunos surdos da instituição. Os desafios lançados por projetos instigam os alunos a desenvolver novas técnicas, compartilhar e aprimorar seus conhecimentos. Isto porque vão além da superação de desafios, buscando novos conceitos e desenvolvimento, para que se estabeleça um ciclo científico (VALENTE, 1999).

A questão fundamental é apresentar a tecnologia para alunos ouvintes que ainda não conseguem ou estão em processo de assimilar o seu uso e, ao mesmo tempo, tornar eficiente o uso de recursos que lhes são ensinados, sem de forma alguma negligenciar a sua aprendizagem. Após a quebra desta barreira, é necessário apropriar os conhecimentos sobre as construções de páginas, materiais e conteúdos já disponíveis em ambientes web, executando a busca por conteúdos que possam ser relevantes para as pessoas surdas e pensar sobre possíveis soluções acessíveis. Algumas questões neste sentido sempre surgem, como, por exemplo: como o aluno surdo acessa esses ambientes? Existe alguma barreira que antecede o conteúdo? Quais são as tecnologias assistivas para pessoas surdas? Quem são as pessoas surdas? Todas essas questões são abordadas em sala de aula e geralmente geram discussões sobre a falta de conteúdos e páginas acessíveis.

A duração do projeto de acessibilidade geralmente é de quatro meses, sempre no segundo semestre do curso técnico do IFSC-PHB, quando é ofertada a disciplina de Tecnologia da Informação e Comunicação. No entanto, surgem dúvidas na proposição do projeto, principalmente no que tange à inclusão dos alunos surdos. São dúvidas que vão desde os conteúdos até as práticas pedagógicas necessárias para contemplar este público, necessitando uma apropriação sobre as necessidades por parte do professor. Neste sentido, é fundamental organizar uma estrutura de trabalho para que os alunos ouvintes compreendam a interação dos alunos surdos por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira Língua (L1) e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda Língua (L2).

Ao investigar conteúdos acessíveis e seus requisitos baseados em tecnologia, os alunos ouvintes também indagam sobre a aprendizagem das pessoas surdas em ambientes virtuais de ensino-aprendizagem. Assim, é pertinente pensar sobre o desenvolvimento

de conteúdos para o Moodle¹ utilizado pelo IFSC como ambiente de ensino-aprendizagem, tanto nas modalidades de ensino presencial como a distância. No desenvolvimento deste relato são apresentados trabalhos feitos após a investigação de conteúdos disponíveis em ambientes web e, posteriormente, os resultados, que apontam descobertas relevantes no uso de ferramentas digitais tecnológicas como apoio à construção de conteúdos acessíveis.

Os materiais didáticos e conteúdos com foco na inclusão de alunos surdos

Para relatar a construção de conteúdos acessíveis, é necessário entender a importância da língua de sinais para as pessoas surdas. Com o passar do tempo, uma gama de métodos e abordagens foi elaborada por diversos pesquisadores visando ao ensino e à produção de conteúdos para alunos surdos. Grande parte fundamenta a questão de substituir a audição ausente por outro canal sensorial, como visualidade, tato e até mesmo o oralismo. Pesquisadores usados como referência para este trabalho, como Bernardino (2000), entendem que a língua de sinais é via de acesso ao desenvolvimento dos alunos surdos, pois propicia não apenas a interação e comunicação do sujeito surdo com o sujeito ouvinte, mas também desempenhando papel na função do pensamento e do desenvolvimento cognitivo.

Há discordância entre alguns autores, principalmente sobre não haver um único método de ensino para surdos. Isso porque, para aqueles que têm resíduos auditivos, geralmente é oferecida uma forma de comunicação oral, ao contrário daqueles que têm surdez total, em que a língua de sinais é totalmente adequada para interação com a sociedade. Este trabalho compreende o termo bilinguismo como sendo o uso da língua de sinais de modo conjunto ao Português na modalidade escrita, enquanto outros trabalhos citam o termo ligado à oralidade e à língua de sinais. A língua oral não preenche funções visuais dos alunos surdos, sendo imprescindível o aprendizado da língua de sinais desde os primeiros anos de vida. Isso possibilitará o preenchimento

1 Moodle - acrônimo de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment; sendo um software livre, é um sistema de gerenciamento para criação de cursos on-line.

das funções linguísticas que fazem falta à pessoa surda, cumprindo o papel facilitador do aprendizado em geral (BERNARDINO, 2000).

Independentemente do método, a língua de sinais deve ser mantida em ambas as situações e apropriada por escolas. Mesmo porque, para o surdo parcial há uma interação e comunicação com os outros alunos surdos. Assim, a escola deve repensar sua estrutura curricular no sentido de incluir a todos. Machado (2008) entende a escola como múltiplas possibilidades e permite pluralidade. É necessário que o currículo rompa as barreiras sociais, econômicas e políticas, tendo a participação ativa dos alunos surdos. Sobre a importância do currículo, o relatório Política Linguística para a Educação Bilíngue² - Língua de Sinais e Língua Portuguesa (MEC, 2014), foi proposto para desenhar uma política linguística que permita o uso de duas línguas (língua de sinais e Português), a fim de proporcionar uma melhoria curricular à pessoa surda. Algumas metas operacionais descritas no relatório são destaque, pois se referem à língua de sinais na educação bilíngue:

- Criar um ambiente linguístico bilíngue (Libras-Português) no espaço educacional.
- Garantir o ensino da leitura e da escrita da Língua Portuguesa utilizando metodologia de L2³ e M2⁴ (segunda modalidade).
- Garantir que a Libras seja a língua de instrução dos estudantes surdos, por meio de professores bilíngues fluentes nesta língua, prioritariamente surdos.
- Constituir um corpus representativo dos usos da Libras em todo o território nacional.

Escolas brasileiras, principalmente as que têm em seu currículo uma proposta bilíngue (Libras-Português), a exemplo o IFSC-PHB, buscam propor a renovação na educação e condições de aprendizagem para seus alunos. Para reforçar a educação, Fiscarelli (2008) diz que há um alto investimento para a aquisição de materiais didáticos

2 Bilíngue - no contexto deste relato, bilíngue é o termo utilizado para expressar de modo conjunto a língua de sinais e o Português na modalidade escrita.

que envolvem novos recursos tecnológicos baseados em vídeos, recursos multimídia, games, entre outros. Além de livros, e-books ou materiais adaptados para pessoas com deficiência, há uma crescente preocupação, ao menos no IFSC-PHB, acerca da produção de conteúdo para essas pessoas, o que contribui para a melhoria na disseminação e compartilhamento de conhecimento, apoiando a aprendizagem.

A produção de conteúdos e de materiais didáticos geralmente está ligada a uma equipe instrucional e à proposição de professores e técnicos administrativos em educação. Além da produção de materiais e conteúdos desenvolvidos pelos professores, há um movimento no IFSC-PHB, ainda que tímido, para a inserção de outros agentes no processo de construção. Esses agentes são alunos do Ensino Médio, ouvintes e surdos. Não se discute neste relato apenas a produção de conteúdo acessível, mas também pesquisas de conteúdo, ideias e adaptações, já presentes em redes sociais, mas de pouco conhecimento, que fazem com que alunos ouvintes pensem mais sobre a inclusão das pessoas surdas. Além dos conteúdos, há preocupação com a produção de materiais didáticos. Santos (2012) relata a lacuna no ensino de alunos surdos que é consequência da falta de materiais didáticos. Isto porque não há em abundância materiais didáticos preparados para essas pessoas.

A produção de conteúdo acessível no contexto deste relato leva em consideração a língua de sinais sem abolir o uso da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Os pesquisadores deste trabalho apoiam ambientes escolares e também ambientes web que sejam acessíveis e que promovam espaços tanto para o uso da Libras quanto do português escrito. Por este motivo, o uso das duas línguas permite uma educação bilíngue. Skliar (1999) entende que a proposta da educação bilíngue se contrapõe às práticas clínicas, como um fator de reconhecimento político do ser surdo.

Os recursos apresentados neste trabalho são desenvolvidos no IFSC, na tentativa de conscientizar seus alunos ouvintes sobre a produção de conteúdos em redes sociais para pessoas surdas. Os recursos apresentados na próxima seção são importantes nos mais diferentes níveis educacionais, pois estratégias como as descritas permitem que a rede implante medidas a fim de contemplar uma educação bilíngue gratuita e de qualidade.

Produção de conteúdos acessíveis e tecnologia - propostas desenvolvidas e metodologia

A tecnologia traz grandes avanços educacionais, pois permite o uso de novas estratégias em salas de aula. Cavander (2007) fez estudos sobre novas tecnologias em sala de aula e reforçou a oportunidade de personalizar conteúdos para atender às necessidades individuais das pessoas surdas. Entretanto, a autora destaca duas questões que influenciam trabalhos deste cunho. Em primeiro lugar, a “dispersão”, provocada pelo bombardeio de informações aos alunos surdos, tanto em sala de aula quanto em contextos web. Essa questão influencia de maneira negativa a permanência do aluno nesses espaços. Em segundo lugar, a “exclusão”, que envolve desde a comunicação truncada com o professor e intérprete até a falta de equivalência de conteúdos lecionados para os alunos ouvintes e para os surdos, o que causa desconforto e leva à desigualdade.

Além dos fatores mencionados, muitas vezes professores têm dificuldade com as tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, precisando desenvolver uma série de competências e habilidades, tanto voltadas para as técnicas quanto para o aspecto pedagógico. As tecnologias oferecem muitas possibilidades na educação, de conteúdos audiovisuais a aplicativos e recursos na internet (BARROS, 2009). As possibilidades também dependem da formação do professor para trabalhar os diferentes projetos, sendo necessário compreender diferentes áreas do conhecimento, como design, programação, prototipação, compartilhamento, entre outros.

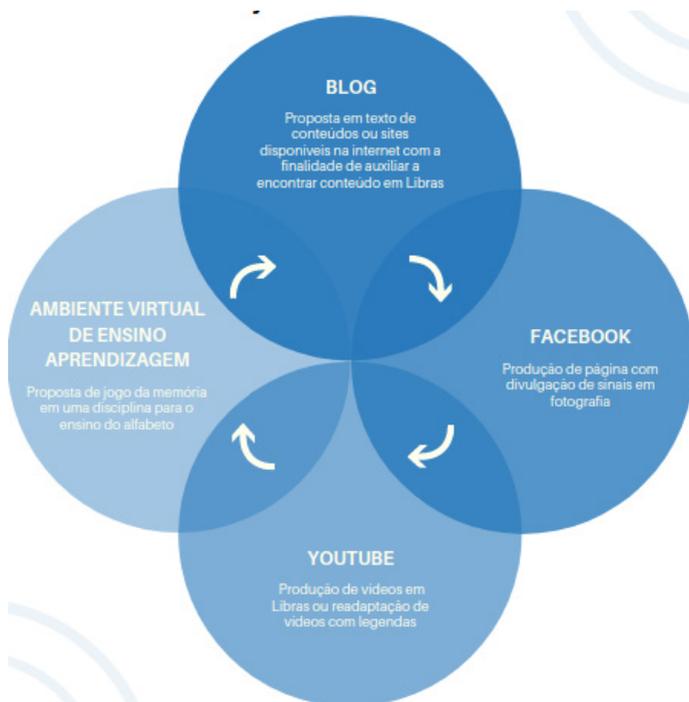
As evoluções tecnológicas geram mudanças nas instituições de ensino e nas organizações, principalmente porque provocam mudanças no pensamento humano, revelando novos universos. Mas para tanto é preciso independência, autocrítica e criatividade na seleção das informações que levarão o sujeito ao conhecimento (ALMEIDA, 2000). A criatividade neste contexto é um dos braços da pesquisa como princípio educativo. Por isso as proposições para os projetos partem de uma estrutura pré-definida apresentada pelo professor, momento em que os alunos ouvintes devem escolher a área que gostariam de desenvolver, após pesquisar previamente conteúdos disponíveis na internet.

Foram apresentadas temáticas aos alunos para o

(Re)Pensando conteúdos em redes sociais com foco em
acessibilidade a alunos surdos

desenvolvimento dos projetos, conforme Figura 1. Após a escolha pelos grupos, foram realizadas pesquisas de materiais e conteúdos disponíveis na internet. Para que pudessem iniciar a construção dos conteúdos, tiveram acesso a laboratórios de informática equipados com computadores, quadro branco e computadores. A figura a seguir delimita as áreas dos projetos que envolvem a construção de blogs, páginas em Facebook, canal no Youtube e a possibilidade de trabalhar em um Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem (AVEA).

Gráfico 1 - Projetos e temáticas



Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

A seguir, são apresentadas as propostas. A primeira é um blog, disponível em <<https://gracielybeatriz.wixsite.com/conteudoslibras>>. Com conteúdos pesquisados em língua de sinais, inicialmente o projeto

(Re)Pensando conteúdos em redes sociais com foco em
acessibilidade a alunos surdos

previa a criação de vídeos que fossem adicionados ao longo do texto. À medida que mais recursos foram encontrados, a página cresceu e ao final virou um repositório. Na página inicial, o grupo trabalhou em um GIF⁵ animado de “boas vindas”. Os estudantes que desenvolveram o projeto partem da perspectiva de que alunos surdos podem acessar e colaborar com ideias em língua de sinais que permitam encontrar novos conteúdos em formatos de vídeos, games e canais interativos. A Figura 2 mostra a página inicial do blog e a página sobre o que é Libras.

Figura 1 - Página de login do blog e conteúdo em Libras



Fonte: Os autores (2019).

Em um primeiro momento, a página inicial sugere que as pessoas deixem sugestões ou dados para um contato futuro. É possível perceber que foram encontrados recursos pelo grupo de alunos. Por isso, no blog foi criada uma página de aplicativos utilitários para que pessoas ouvintes possam ter conhecimento sobre a língua de sinais.

A mescla de aplicativos permite não apenas o aprendizado da língua de sinais, mas também, a exemplo do VLibras⁶, que as pessoas surdas o utilizem como método de tradução em tempo real de conteúdos em texto para Libras. Pesquisadores como Amaral, Martino e Angare (2011) realizam pesquisas sobre tradução de avatares 3D; seus estudos tem o objetivo de melhorar softwares para adaptar

5 Graphics Interchange Format (GIF) é um formato de imagem de bitmap.

6 VLibras consiste em um conjunto de ferramentas computacionais de código aberto, responsável por traduzir conteúdos digitais.

a acessibilidade em computadores com base nas necessidades das pessoas surdas, oferecendo mecanismos de geração, transmissão, armazenamento e conteúdo em Língua de Sinais. Os autores mencionados pregam avatares 3D como metodologia de acessibilidade, uma vez que defendem que a manutenção de vídeos é um grande problema na atualidade, pela necessidade de atualização de seus conteúdos ser constante.

Os pesquisadores deste trabalho discordam deste ponto de vista, pois a experiência aponta que as pessoas surdas não tem uma boa relação com avatares 3D. Frente a isso, no IFSC-PHB, prioriza-se a construção de vídeos em língua de sinais que não utilizam avatares, indo a contramão das ideias de Amaral, Martino e Angare (2011). Os aplicativos pesquisados são importantes para os discentes do ensino médio, uma vez que permitem uma construção crítica da realidade sobre acessibilidade para pessoas surdas. A Figura 3 apresenta a página de aplicativos construída pelos alunos.

Figura 2 - Página de Aplicativos

(Re)Pensando conteúdos em redes sociais com foco em acessibilidade a alunos surdos

INÍCIO

O que é LIBRAS?

Aplicativos

Sites Acessíveis

Canais no Youtube



Eleito o melhor aplicativo social do mundo, pela ONU, o Hand Talk traduz conteúdos para a LIBRAS, Língua Brasileira de Sinais, que facilita a comunicação entre Surdos e Ouvintes.



O VLibras é um aplicativo que faz parte de um conjunto de ferramentas que buscam ajudar os surdos em suas atividades diárias. Ele visa ajudar na comunicação e na disseminação e padronização da LIBRAS.



O aplicativo ProDeaf foi projetado e desenvolvido com tecnologia totalmente brasileira pela ProDeaf Tecnologias Assistivas. Contamos com o patrocínio da Bradesco Seguros.



TapTap é um aplicativo que faz o celular vibrar e piscar ao detectar algum som ambiente, como campainhas e detectores de incêndio. Os alertas são reguláveis de acordo com os ajustes do usuário.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

No blog, é possível encontrar sites com conteúdo sobre acessibilidade e canais do Youtube com vídeos em língua de sinais, com tutoriais para fazer comida, maquiagem, compras na internet. Há também discussões sobre filmes, livros, televisão, quadrinhos, cultura, entre outros.

A segunda proposta, com o título “1 Sinal por Dia”, é uma página criada na rede social Facebook e está mais voltada para ouvintes do que literalmente para surdos. O objetivo é disseminar os sinais. A Figura 4 apresenta a página.

Figura 3 - 1 Sinal por Dia

(Re)Pensando conteúdos em redes sociais com foco em acessibilidade a alunos surdos



Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

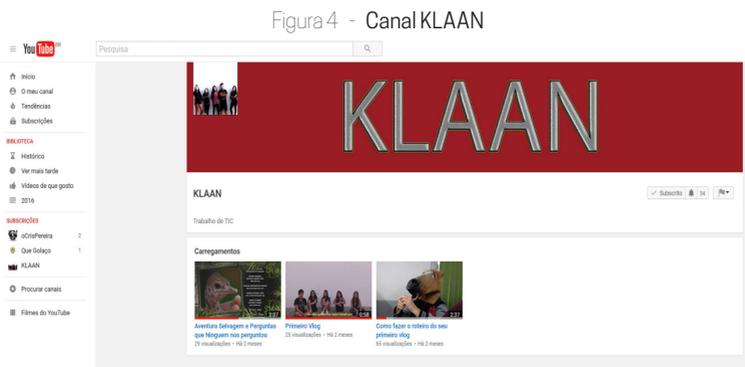
A página pode ser curtida por pessoas surdas e ouvintes, compartilhada e também solicita contribuição das pessoas surdas para a produção de novos vídeos. Os alunos desenvolveram a imagem de perfil da página, bem como o desenho da capa. Os alunos também envolveram os servidores do IFSC-PHB na produção, colhendo vídeos dos sinais. Fica evidente na proposta a preocupação de mostrar o cotidiano e os sinais correspondentes captados no campus, tendo em vista a disseminação da língua de sinais para os ouvintes.

A terceira proposta é o canal KLAAN, sigla composta pelo nome dos alunos que a desenvolveram. O canal construído no Youtube seguiu as recomendações no uso de legendas do documento de acessibilidade em governo eletrônico e-MAG. As recomendações citam uma série de requisitos que vão dos códigos de programação e camadas para sites à descrição de detalhes sobre vídeos. O e-MAG orienta que conteúdos em vídeos devem ter opções textuais, ou seja, legendas tanto para os conteúdos que estão em outros idiomas, como para aqueles lançados rotineiramente na língua portuguesa. Quando este requisito é cumprido, não se abrange apenas as pessoas surdas,

(Re)Pensando conteúdos em redes sociais com foco em acessibilidade a alunos surdos

mas também pessoas com deficiência visual que utilizam leitores de tela (e-MAG, 2014).

Frente a isso, o canal realiza o upload de vídeos com legendas, e para além os alunos criaram marca (foto de perfil), arte de canal (imagem da página), e em toda a edição dos vídeos utilizaram softwares gratuitos como OpenShot⁷, Kdenlive⁸ e ShotCut⁹. A Figura 5 apresenta a página criada.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

Uma das maiores preocupações dos alunos que desenvolveram a proposta foi quanto ao uso de legendas. Sabe-se que os surdos nem sempre dominam a língua portuguesa escrita. Entretanto, como a maioria dos canais não tem legenda, acredita-se que seja uma boa iniciativa para favorecer o entendimento dos vídeos. Os alunos ouvintes buscaram criar vídeos com teor humorístico.

A quarta proposta foi desenvolvida para criar GIFs em língua de sinais. Isto porque o uso dos GIFs se tornou comum na internet, seja para humor ou para outros elementos de comunicação em redes sociais. O grupo de alunos ouvintes desenvolveu este recurso com

7 OpenShot é um editor de vídeo estável e de código livre, sendo possível adicionar legendas e outros recursos.

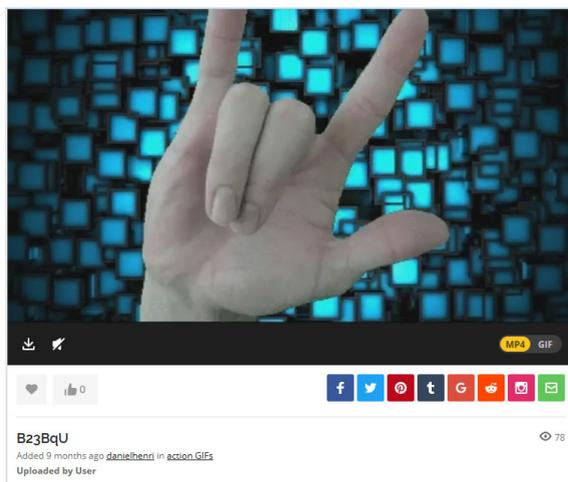
8 Kdenlive é um editor de vídeo de código livre, baseado em Framework multimídia de código aberto.

9 ShotCut é um aplicativo de edição de vídeo, multiplataforma e código livre.gif.

(Re)Pensando conteúdos em redes sociais com foco em
acessibilidade a alunos surdos

as imagens em sequência de suas mãos, e com edição e pesquisa de plataforma compatível para repositório online. É importante lembrar que todo o conteúdo foi elaborado com ferramentas gratuitas e em sistema operacional Ubuntu¹⁰. Um dos GIFs é apresentado na Figura 6.

Figura 5 - GIFs em língua de sinais



Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

A proposta deu tão certo que se tornou um projeto de pesquisa, com o título “Prototipação e avaliação do uso de gifs em língua brasileira de sinais no ambiente virtual Moodle”. Os alunos que participaram do desenvolvimento foram bolsistas contemplados por um edital que tem em sua essência a pesquisa como princípio educativo.

A quinta e última proposta deste relato é um jogo de memória em língua de sinais criado pelos alunos com base nos conteúdos da disciplina de Tecnologia da Informação e Comunicação. O jogo serve inicialmente para o ensino da língua de sinais a crianças surdas. No entanto, é possível que ele seja utilizado para o ensino da língua de sinais a pessoas ouvintes em fase de iniciação à língua.

Ao longo da disciplina foram apresentados aos alunos os

10 Ubuntu é um sistema operativo de código aberto construído a partir do núcleo Linux.

(Re)Pensando conteúdos em redes sociais com foco em
acessibilidade a alunos surdos

recursos educacionais que podem ser desenvolvidos em um AVEA. Assim, trabalhos como os de Flor et al. (2015), relacionados à avaliação de acessibilidade, foram extremamente importantes neste contexto. Para Flor et al. (2015), existem problemas de acessibilidade em AVEAs, sendo necessário interagir com usuários surdos e ouvintes para entender suas reais necessidades. Para os autores, há problemas de acessibilidade relacionados não apenas aos ambientes, mas também aos conteúdos dispostos neles. Os alunos ouvintes da disciplina de TIC, sabendo desse impeditivo, perceberam uma necessidade de pesquisas iniciais com atividades aplicadas em língua de sinais. A Figura 7 apresenta a proposta.

Figura 6 - Jogo da Memória em Libras



Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

Os alunos do grupo criaram imagens em língua de sinais com fotografias de objetos e aliaram ao português escrito. Após, carregaram no AVEA do Câmpus Palhoça Bilingüe. Com o auxílio do professor, utilizaram códigos HTML¹¹ para a construção da atividade e sua execução, que tem funcionalidade similar a qualquer outro jogo de

11 Hypertext Markup Language (HTML) é uma linguagem de marcação utilizada na construção de páginas na Web.

memória, necessitando apenas de um computador e acesso a internet para realizá-la. O jogo consiste em clicar nas imagens e encontrar os sinais similares. Do lado esquerdo, os alunos colocaram um vídeo como teste para explicar a funcionalidade e o jogo. Ao término da disciplina, todos os projetos foram apresentados pelos alunos e compartilhados em sala de aula, com o intuito de distribuir conhecimento.

Considerações Finais

Em primeiro lugar, é necessário destacar as dificuldades de um trabalho deste cunho, pois nem sempre as propostas de projeto engajam ou atendem a uma determinada turma. Isso impacta de diversas maneiras a curva de aprendizagem de um determinado aluno, podendo não atender suas expectativas. A tecnologia é tanta, e muda tanto a sociedade e o pensamento humano, que necessita ser usada com criatividade.

Por diversos motivos, as disciplinas de Tecnologia da Informação e Comunicação, que envolvem o uso de laboratório de informática, por muito tempo ficam restritas a pesquisas, ao invés de pensar novos desenvolvimentos. Professores procuram aplicar jogos educacionais para manter a atenção de seus alunos, mas esquecem que é necessário pensar sobre a tecnologia da informação e comunicação no contexto escolar, como fator de desenvolvimento. Isso porque “alunos inundados por tanta informação” não são mais passivos, não se preocupam apenas em armazená-las, e sim em processá-las de forma mais eficiente.

Percebe-se que não é necessário ensinar a programar, por exemplo, já que “esse tutorial já está pronto no Youtube”. Como diz Valente “o princípio da ação” é o mais importante, e o que se deve fazer então é escolher as melhores técnicas para mediar a informação e construir conhecimento. Talvez esse seja um dos maiores desafios na atualidade das disciplinas de TIC, ao lidar com tantas ferramentas e aplicar tantas mediações necessárias para essas novas cabeças pensantes.

Em segundo lugar, os resultados superaram as expectativas, uma vez que não foi desenvolvido um único projeto. Ou seja, cada grupo de alunos desenvolveu seu próprio projeto acessível. A cada processo, foi possível perceber o grau de interação entre os grupos,

bem como o engajamento dos alunos na proposta. Cada grupo adquiriu conhecimentos específicos, pois, ao trabalhar com uma ferramenta, foi necessário pesquisar sobre suas aplicações para atender ao trabalho proposto. A ideia central passou a ser então compartilhar conhecimento. Assim, os alunos sempre estavam apresentando suas ideias e desenvolvimentos aos outros colegas, na medida em que criavam etapas novas.

Em terceiro lugar, para pesquisas futuras é fundamental que os trabalhos sejam avaliados por alunos e professores surdos do Instituto Federal de Santa Catarina, a fim de validar o conteúdo e sua relevância. Sempre surgem lacunas na área de Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDIC). Então, uma disciplina de 40 horas, por exemplo, nem sempre contempla todos os conhecimentos que os alunos precisam para participar de um projeto deste cunho. Para sanar essa questão, seria importante escrever projetos de pesquisa, para que os alunos pudessem participar de maneira contínua, além de receber certificados que atestassem o reconhecimento de seu trabalho.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. Informática e formação de professores. Coleção Série Informática na Educação, 2000. Disponível em: <http://www.proinfo.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jun. 2019.

AMARAL, W. M. MARTINO, J. A. ANGARE, L. G. M. Sign Language 3D Virtual Agent. IMSCI 2011 - 5th International Multi-Conference on Society, Cybernetics and Informatics, Proceedings. 1. 2011.

BARROS, D.M.V. Guia didático sobre as tecnologias da comunicação e informação: material para o trabalho educativo na formação docente. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2009.

BERNARDINO, E. L. Absurdo ou lógica: a produção linguística do surdo . Belo Horizonte: Editora Profetizando vida, 2000.

BRASIL. eMAG. Acessibilidade de Governo Eletrônico, cartilha Técnica. Departamento de Governo Eletrônico, Brasília, DF, Abril. 2014. Disponível em: <http://emag.governoeletronico.gov.br/>. Acesso em: 5

jun. 2019.

CAVANDER, A. C. Using Networked Multimedia to Improve Educational Access for Deaf and Hard of Hearing Students. ACM Sigaccess Accessibility and Computing. 10.1145/1328567.1328571. 2007.

FISCARELLI, R. B. O Material didático: discurso e saberes. Araraquara (SP): Junqueira e Marins Editora, 2008.

FLOR, C. da S. et al. Acessibilidade do Moodle para surdos: abordagem dos discursos de surdos e ouvintes. Transinformação, Campinas , v. 27, n. 2, p. 157-163, Aug. 2015.

MACHADO, P. C. A política Educacional de Integração/Inclusão - Um Olhar do Egresso Surdo. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

MEC. Ministério da Educação. Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2014. 24p. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513>. Acesso em: 10 jun. 2019.

SANTOS, E. R. O Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: uma Análise de Estratégias e Materiais Didáticos. Anais do SIELP. Uberlândia: EDUFU, v. 2, n. 1, 2012.

SKLIAR, C. (Org.). Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre: Mediação, v. 2. 1999.

VALENTE, J.A. Diferentes abordagens de educação à distância. Coleção Série Informática na Educação – TV Escola, 1999. Disponível em: <http://www.proinfo.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jun. 2019.

Zaharudin, R., Nordin, N., & Mohd Yasin, M. (2011). Online ICT-courses integrated for the hearing-impaired individuals education: a preliminary study from the students perception. Informatics Engineering and Informatics Science, 251, 56–63. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-642-25327-0>.

CAPÍTULO 11

Movimento de'via: uma história visual da (des)colonização dos corpos surdos

Gabriele Vieira Neves

*Instituto Federal de Santa Catarina - Câmpus Palhoça Bilíngue
Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)
gabriele.neves@ifsc.edu.br*

Introdução

A utilização da noção de cultura surda é relativamente recente no meio acadêmico. Iniciou-se timidamente com os estudos de “subculturas”, passou pelos estudos sobre a “vida comunitária surda”, chegando até os “aspectos sociais da surdez” (LADD, 2011). Desde então, outros termos afins, como identidade surda e povo surdo, passaram a ser empregados também nos chamados estudos surdos. Todavia, tanto o conceito de cultura quanto o de identidade e de povo já foram mais profundamente estudados e revistos pelos teóricos da cultura, o que torna imperativa uma revisão de seus usos no contexto das produções culturais de artistas visuais surdos.

Por isso, antes de apresentarmos as realizações do movimento De'VIA - Deaf View Image Art, é importante refletir sobre o entre-lugar da cultura surda na contemporaneidade e o processo de construção da surdidade, elemento central nas criações daqueles que buscaram situar politicamente as experiências de ser surdo no campo cultural. A partir dessas reflexões, são apresentadas algumas das principais obras do movimento De'VIA relacionadas ao texto do manifesto

publicado em 1989, com o intuito de compreender suas contribuições para o registro da história de luta e resistência dos povos surdos frente ao poder colonizador ouvinte.

Em busca da surdidade: o entre-lugar da cultura surda na contemporaneidade

Assim como diversos movimentos sociais que após 1968 tentaram organizar-se politicamente dentro de uma relação de identificação, os surdos também buscaram sua unidade a partir da invenção da “identidade surda”. Nas décadas de 1980 e 1990, auge do movimento de afirmação da comunidade surda no Brasil, o surdo ideal era aquele usuário fluente da língua de sinais que namorava ou casava apenas com surdos, que não falava, que não usava nenhum tipo de aparelho auditivo e, acima de tudo, que tinha uma certa hostilidade com relação tudo o que vinha do “mundo dos ouvintes”. Era o que os surdos chamavam de “surdos-puros”.

Esse fechamento em uma suposta “identidade surda” nos anos que sucederam o oralismo é compreensível, tendo em vista a necessidade de se afirmar mediante o poder normalizador exercido historicamente pelos ouvintes. Entretanto, esse modelo de “surdo ideal” acabou excluindo da comunidade surda aqueles surdos que não se conformavam a este padrão, ou seja, que não eram fluentes na língua de sinais, que optaram por usar aparelho auditivo ou fazer a cirurgia do implante coclear, que gostavam de música, que tinham alguma deficiência associada a surdez etc. Contraditoriamente, a diferença era negada dentro de um grupo que buscava se afirmar como diferente. Ou seja, os processos de identificação, quando não problematizados, originam um pensamento estreito da diferença e são uma chave de ignição para o fascismo.

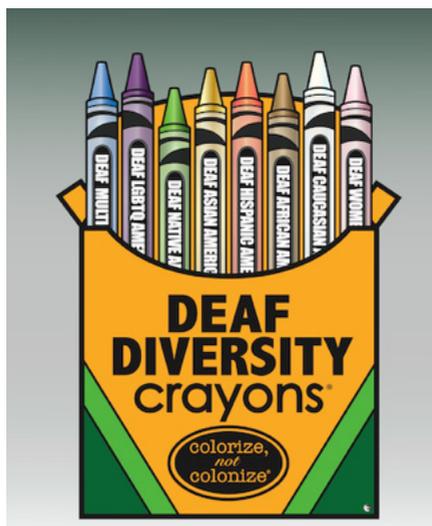
Por esse motivo, a utilização do termo povo surdo também pode ser problemática, se empregada de forma determinista, fechada. Butler (2018) afirma que a ideia de povo pressupõe que seja traçada uma linha, uma fronteira que separa aqueles que são e aqueles que não são parte do povo. Portanto, toda formação de povo é parcial, uma unidade que nunca será. Para a autora, “qualquer versão de ‘o povo’ que exclua uma parte do povo não é inclusiva e, portanto, também não é representativa” (BUTLER, 2018, p. 10). Desta forma, a ideia de povo

Movimento de'via: uma história visual da (des)
colonização dos corpos surdos

é melhor empregada quando entendida como uma luta democrática, temporariamente aberta, por inclusão e reconhecimento, como luta pelo direito de aparecer e como exigência de melhores condições de aparição.

Com o passar do tempo, e com o maior acesso à educação e à informação por parte da comunidade surda, começou-se a perceber as limitações de uma circunscrição num modelo ideal, bem como a necessidade de se envolver com outros movimentos interseccionais às causas surdas. Essa outra percepção da ideia de “identidade” começou a aparecer também em textos de pesquisadores dos estudos surdos no Brasil. Como, por exemplo Perlin (2000), que afirma ser a “identidade surda” apenas um aspecto da identidade cultural, não caracterizando a totalidade da subjetividade da pessoa (PERLIN, 2000). Já Skliar (2005) propõe que se transcenda os processos individuais de identificação, fazendo referência a uma política de “identidades surdas”, em que se considerem também outros aspectos, tais como: gênero, etnia, classe social, que influenciam de maneira decisiva nas relações pessoais, sociais e nas formas de esses sujeitos interagirem com o mundo.

Figura 1 - Ann Silver, Deaf diversity crayons: colorize, not colonize, 1999



Fonte: Silver Moon Brand, 1999.

Butler (2017) afirma que, diferentemente de um raciocínio fundacionista da política de identidades, que pressupõe um sujeito de existência estável anterior ao campo cultural que ele articula, é mais viável pensarmos em outras configurações da política nas quais não é necessário haver um agente por trás do ato, pois ele é construído no e através do ato (BUTLER, 2017). Segundo essa perspectiva, não existe um “eu” pré-discursivo ou que seja determinado pelo discurso que exclua a possibilidade de ação. A identidade, neste caso, pode ser entendida como uma prática. Nesse sentido, Ladd (2011) também nos ajuda a compreender as formações identitárias dos surdos como práticas, ao dizer que as pessoas surdas estão comprometidas com uma práxis diária, em um contínuo diálogo interno e externo no qual a existência como pessoa surda é tida como um processo de chegar a ser e de manter-se surdo. Além disso, essa existência “também reflete diferentes interpretações sobre a surdidade, sobre o que poderia significar ser uma pessoa surda em uma comunidade surda” (LADD, 2011, p. 4).

Para designar esse estado de existência de “ser-surdo-no-mundo” de forma não totalizante, a comunidade surda usuária do inglês como segunda língua passou a adotar o termo *deafhood*, aqui traduzido como surdidade. Até então, o termo médico “surdez” era utilizado para enquadrar na categoria de deficiência auditiva toda a experiência de ser surdo. A palavra surdidade não designa um estado finito e essencial, mas um processo pelo qual os surdos concretizam suas identidades surdas em torno de vários conjuntos ordenados, priorizando diferentes princípios que são afetados por diversos fatores, como nação, contexto histórico, classe etc. (LADD, 2011). Diferentemente da condição médica e estática que o termo “surdez” subentende, a surdidade representa um processo, a saber, “a luta de cada criança surda, de cada família surda e adulto surdo para explicar-se a si mesmo e para explicar aos demais sua própria existência no mundo” (LADD, 2011, p. 3).

Conforme afirma Lane (1996, p. 163), “a cultura surda não está vinculada com um único lugar, uma ‘terra natal’, é uma cultura baseada nas relações entre pessoas que tem uma base comum em diferentes lugares”. Mas se a cultura surda não se localiza em um território específico, e os surdos convivem diariamente no território

ouvinte, qual é, afinal, o lugar da cultura surda? Ou ainda, se pessoas surdas e ouvintes vivem no mesmo tempo histórico e no mesmo espaço geográfico, como é possível pensar em uma cultura surda que seja distinta da “cultura ouvinte”? Se vemos os mesmos filmes e programas de televisão, usamos as mesmas roupas, temos acesso às mesmas tecnologias, temos a mesma certidão de nascimento de brasileiros, ou de qualquer país que seja, por que pensar que existe uma cultura surda? Diferentemente de um “lugar-nenhum”, podemos dizer que as culturas surdas se realizam em um entre-lugar. Ou seja, nem no território puramente surdo, nem exclusivamente no território ouvinte, mas em um “entre” os dois espaços. Santiago (2000) esclarece que o entre-lugar se localiza nesse lugar aparentemente vazio, entre a obediência e a rebelião, entre a assimilação e expressão, entre a prisão e a transgressão.

Edwards (2012) afirma que os surdos e as pessoas ouvintes compartilham um passado comum. Não poderia ser diferente, pois a maioria das pessoas surdas nasce em famílias ouvintes. Isso faz com que suas vidas e histórias estejam radicalmente interligadas. Entretanto, essa imersão na cultura ouvinte parte daquilo que consideramos um entre-lugar surdo. Refletindo sobre a questão levantada no parágrafo anterior, quando nos referimos ao fato de surdos e ouvintes terem à disposição os “mesmos filmes e programas de televisão, as mesmas roupas e as mesmas tecnologias”, é importante pensarmos que a materialidade desses artefatos é a mesma, mas a recepção e os usos dessa materialidade são diversos. Por exemplo, uma pessoa surda pode ter acesso a um telefone celular, mas faz um uso diferente daquele que faz uma pessoa ouvinte. Ela possivelmente não realiza chamadas de voz e nem se comunica por mensagens de áudio em aplicativos de mensagens. Por outro lado, talvez muito mais do que a maior parte das pessoas ouvintes, os surdos utilizam chamadas de vídeo, e gravam vídeos em língua de sinais em mensagens privadas e em grupos diariamente. Da mesma maneira, a experiência de assistir a um filme sem trilha sonora também não é a mesma que uma experiência com áudio. As percepções de detalhes de imagem e as necessidades de inferências são muito diferentes.

Para além da experiência sensorial diferenciada, acrescenta-se às experiências de surdidade as exclusões cotidianas dos meios de comunicação e de produções artísticas, devido à acessibilidade

inexistente ou precária em língua de sinais. A condição de usuário de uma língua diferente da língua majoritária tensiona as existências surdas, num constante movimento de traduzir e de traduzir-se para os outros, que nem sempre estão disponíveis para esse exercício de alteridade. O preconceito, a indiferença, os olhares de estranhamento, tudo isso ecoa na subjetividade e nos modos de ver dos surdos e produzem experiências e perspectivas distintas. Nas palavras de Ribeiro (2019, p. 75), “os saberes produzidos pelos grupos historicamente discriminados, para além de serem contradiscursos importantes, são lugares de potência e configuração do mundo por outros olhares e geografias”.

Por isso, há necessidade de se tratar de culturas surdas, artes surdas e literaturas surdas distintamente da cultura geral de cada país. Essa forma diferente de estar no mundo ativa outras sensibilidades, possibilita a reconfiguração da partilha do sensível e nos faz ver outros mundos possíveis. No processo de subjetivação para além do discurso da deficiência, as artes visuais tiveram papel fundamental para o fortalecimento da comunidade surda enquanto grupo cultural. Partindo-se da afirmação de Gell (1998) de que cultura não existe fora das manifestações produzidas nas interações sociais, e de que só se descobre o que é uma cultura ao observar e registrar a conduta cultural produzida em um entorno específico, parece claro que as produções artísticas dos surdos dizem muito sobre a cultura e sobre as relações sociais nas comunidades surdas, e sobre as relações desta comunidade com a sociedade majoritariamente ouvinte. A arte das pessoas surdas pode ser entendida como uma iconografia dos aspectos comuns vivenciados pelos surdos, na medida em que lutam para articular uma definição de si mesmos entre si e com o mundo exterior (DURR, 1999).

Ainda segundo a pesquisadora surda Patricia Durr (1999), de maneira geral os surdos se sentem atraídos pelas artes visuais, devido às suas habilidades na observação visual e pelo desejo de expressar suas experiências de forma mais acessível. Uma vez que os surdos vivem imersos em um mundo de pessoas que, na grande maioria, não entendem a língua de sinais e mesmo assim constroem diferentes teorias sobre o que é ser surdo, transcender a barreira linguística e expor sua diferença pela arte transforma o fazer artístico em luta política. A linguagem artística, não dicionarizada, não referencial,

torna possível a contranarrativa surda, independente da língua e da necessidade de tradução. Porque a arte não comunica, não informa, ela resiste. Então, se arte “é aquilo que resiste”, ela é uma resistência política que opera no campo da linguagem, na potência de pensar além das palavras de ordem que nos informam, que “nos dizem o que julgam que devemos crer” (DELEUZE, 1999, p. 5).

Manifesto De'VIA de 1989: desnaturalização da arte surda

Em 1989, um grupo de artistas surdos deu início oficialmente ao movimento artístico intitulado De'VIA, uma abreviação dos termos em inglês “Deaf View Image Art” (Imagem e Arte na Perspectiva Surda). Conforme sugere o subtítulo deste capítulo, o movimento De'VIA buscava desnaturalizar aquilo que, até então, era chamado de arte surda. Isso porque, ao termo genérico arte surda subjaz a ideia de que todos os surdos teriam um “jeito surdo” de fazer arte, o que estaria naturalmente implícito em suas produções artísticas. Ao contrário de alguns artistas célebres que não quiseram expor sua condição de surdo de forma declarada nas suas produções, tais como o compositor e músico alemão Ludwig van Beethoven (1770-1827) e os pintores espanhóis Juan Fernández de Navarrete (1526-1579) e Francisco Goya (1746-1828), os artistas De'VIA intencionavam expor sua experiência de ser surdo, as formas como se relacionavam entre si e com as pessoas ouvintes.

Entre os dias 25 e 28 de maio de 1989, realizou-se um seminário na Universidade Gallaudet, em Washington, D.C. (EUA), que tinha como objetivo discutir as experiências dos artistas surdos, apontar os elementos comuns na arte surda e criar um manifesto sinalizado e escrito sobre o tema. Estavam presentes na ocasião nove surdos¹. Dentre eles, pintores, historiadores da arte, cineastas e escultores que já tinham produções artísticas e culturais desde meados da década de 1970. Segundo o texto que aparece na introdução do manifesto,

1 Os signatários foram: Dra. Betty G. Miller, pintora; Dr. Paul Johnston, escultor; Dra. Deborah M. Sonnenstrahl, historiadora de arte; Chuck Baird, pintor; Guy Wonder, escultor; Alex Wilhite, pintor; Sandi Inches Vasnick, artista de fibras; Nancy Creighton, artista de fibras; e Lai-Yok Ho, videoartista.

o nome De'VIA surgiu depois de muita discussão sobre os méritos de se ter um nome em ASL (American Sign Language) ou em inglês. No final, embora o nome seja uma combinação do inglês com a língua de sinais, o fluxo natural da sinalização em língua americana de sinais foi a consideração predominante para a criação do termo De'VIA.

O texto do manifesto De'VIA é composto por quatro parágrafos. Segue abaixo uma versão traduzida e comentada deste documento, juntamente com algumas das imagens produzidas pelos artistas signatários do manifesto e por artistas que os sucederam. A primeira parte do texto apresenta os pressupostos do movimento e define o que são consideradas “experiências surdas”, que incluem as perspectivas surdas e suas relações com o ambiente natural e cultural:

De'VIA representa os artistas Surdos e suas percepções baseadas em suas experiências Surdas. Utiliza elementos artísticos formais com a intenção de expressar a experiência cultural inata ou a experiência física Surda. Essas experiências podem incluir metáforas Surdas, perspectivas Surdas, e a percepção Surda em relação ao ambiente (tanto o mundo natural quanto o ambiente cultural surdo), espiritual e da vida cotidiana. (MANIFESTO De'VIA, 1989).

As experiências cotidianas citadas no primeiro parágrafo incluem as constantes visitas aos médicos, as rotinas de exames de audiometria (Imagens 2 e 3) e o dia a dia nas escolas oralistas, onde as crianças eram obrigadas a fazer treinamentos auditivos e proibidas de usarem a língua de sinais (Imagens 4 e 5). As imagens registraram as experiências de infâncias surdas marcadas pela medicalização, pelas tentativas de normalização, através do uso de aparelhos, e cirurgias de implante coclear. Infâncias que foram colonizadas pelo saber médico e pela privação linguística imposta por modelos educativos que priorizavam a aquisição da fala e de habilidades de leitura labial. São registros históricos dos modos de ver de surdos que, depois de adultos, narram como sobreviveram às pedagogias corretivas do início do século XX. Pedagogias que, segundo Skliar (2005), construíram-se sobre dualismos, colocando em oposição ideias de normalidade/anormalidade, saúde/patologia, surdo/ouvinte, oralidade/gestualidade etc. Ao invés de desnudarem as implicações do fracasso escolar, no trabalho e nas relações pessoais, as instituições se esforçavam para

Movimento de'via: uma história visual da (des)
colonização dos corpos surdos

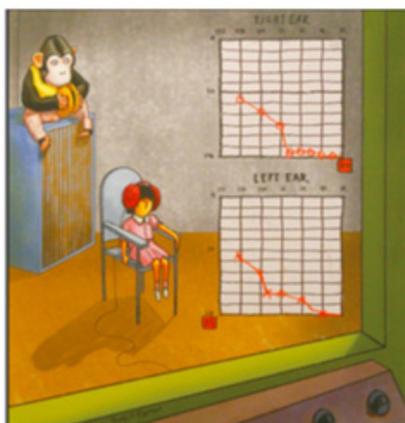
produzir surdos aceitáveis para a sociedade ouvinte (SKLIAR, 2005).

Figura 2 - Daniel Winship, CI (Cochlear Implants), 2013



Fonte: Mansfield, 2015.

Figura 3 - Mary Rapazzo, Say baseball, say pancake, 2013



Fonte: Mansfield, 2015.

Movimento de'via: uma história visual da (des)
colonização dos corpos surdos

Figura 4 - Nancy Rourke, Preschool Oralist Abuse, 2015



Fonte: Rourke, 2018

Figura 5 - Darlene Weir, Victim Act Oral School, 2013



Fonte: Mansfield, 2015.

As imagens do cotidiano também retratam as experiências no ambiente familiar, onde a criança surda normalmente é excluída do

Movimento de'via: uma história visual da (des)
colonização dos corpos surdos

restante da família. O luto da família ouvinte com a chegada de um filho surdo também é tematizado nas imagens De'VIA (Imagens 8 e 9).

Figura 6 - Mary Rapazzo, Dinner of Silence, 2014



Fonte: Mansfield, 2015.

Figura 7 - Nancy Rourke, The crying father

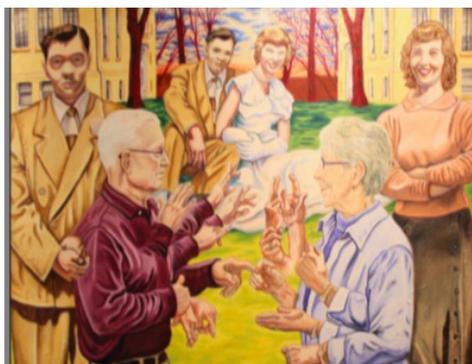


Fonte: Rourke, 2018.

Movimento de'via: uma história visual da (des)
colonização dos corpos surdos

São características da chamada arte De'VIA de Resistência a exposição das lutas surdas contra o ouvintismo, contra o sofrimento imposto pelas escolas oralistas e contra o isolamento familiar, fruto da ausência de aquisição da língua de sinais tanto pela criança surda, quanto pelos seus familiares. Entretanto, a arte De'VIA também tem uma vertente de exposição das experiências surdas no interior da sua comunidade, da celebração do encontro entre surdos e do uso da língua de sinais. É a chamada arte De'VIA de Afirmação (Imagens 8 e 9).

Figura 8 - Susan Dupor, Milton and Joy, 2014



Fonte: Mansfield, 2015.

Figura 9 - Nancy Rourke, You and me Deaf Same, 2012



Fonte: Rourke, 2018.

Movimento de'via: uma história visual da (des) colonização dos corpos surdos

Para Durr (1999), enquanto a arte de resistência ilustra como os grupos desprovidos de direito experimentam a dominação pela cultura majoritária, transformando o fazer arte em um ato de resistência, a arte de afirmação envolve os membros destes grupos, celebrando e enfatizando os aspectos positivos de sua cultura.

No segundo parágrafo, são apontados os elementos formais que o grupo classificou como possíveis tendências presentes nas obras de artistas surdos com características De'VIA, tais como cores contrastantes e exageros em determinadas partes do corpo:

De'VIA pode ser identificado por elementos formais, como a possível tendência dos artistas surdos em usar cores e valores contrastantes, cores intensas e texturas contrastantes. Pode também incluir, na maioria das vezes, um foco centralizado, com exagero ou ênfase nas características faciais, especialmente olhos, bocas, orelhas e mãos. Atualmente, artistas surdos tendem a trabalhar em escala humana com esses exageros, e não exageram o espaço em torno desses elementos. (MANIFESTO De'VIA, 1989).

As partes do corpo enfatizadas remetem à modalidade das línguas de sinais, que têm como meio de recepção os olhos e de emissão as mãos. Remetem também às opressões que ocorrem por meio da obrigação da fala e da leitura labial, evidenciadas pela presença das bocas. A presença das orelhas evidencia as tentativas de normalização da audição (Imagens 10 a 24).

Figura 10 - Laurie Monahan, Birthday Girl, 2015



Fonte: Mansfield, 2015

Figura 11 - Betty G. Miller, Frazzled, 1999



Fonte: Mansfield, 2015

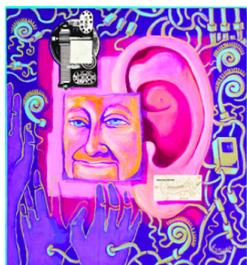
Figura 12 - Tony Fowler, Project Manipulation, 2013



Fonte: Mansfield, 2015

Movimento de'via: uma história visual da (des) colonização dos corpos surdos

Figura 13 - Betty Miller, Untitled



Fonte: NTID; RIT 2018

Figura 14 - Betty Miller, Ameslan Prohibited, 1972



Fonte: NTID; RIT 2018

Figura 15 - Betty G. Miller, Frazzled, 1999



Fonte: NTID; RIT 2018

Figura 16 - Chuck Baird, Opression, 1973



Fonte: NTID; RIT 2018

Figura 17 - Betty Miller, Celebration of Hands, 1999



Fonte: NTID; RIT 2018

Figura 18 - Nancy Rourke, Deaf people can, 2012



Fonte: Rourke, 2018.

Movimento de'via: uma história visual da (des)
colonização dos corpos surdos

Figura 19 - Ellen Mansfield, Needleye #2, 2014



Fonte: Mansfield, 2015.

Figura 20 - Ellen Mansfield, ASL Hands and eyes #2, 2014



Fonte: Mansfield, 2015.

Figura 21 - Paul Johnston, Structure of hand II



Fonte: Mansfield, 2015.

Figura 22 - David Call, Rosie the De'VI Artist, 1999



Fonte: Mansfield, 2015.

Movimento de'via: uma história visual da (des)
colonização dos corpos surdos

Figura 23 - Chuck Baird, Art n. 2



Fonte: NTID; RIT, 2018.

Figura 24 - Nancy Rourke, Audism, 2010



Fonte: Rourke, 2018.

Os aspectos que diferenciam artistas De'VIA dos demais artistas surdos estão presentes no terceiro parágrafo, e caracterizam-se basicamente pela intenção de tematizar a experiência de ser surdo. Outro elemento importante que consta no parágrafo é a definição de quem poderia ser considerado um artista De'VIA, o que inclui pessoas surdas e ouvintes, desde que o trabalho nasça de sua experiência surda:

Há uma diferença entre artistas surdos e artistas De'VIA. Artistas surdos são aqueles que usam arte em suas diversas formas, mídias ou temas, e que se enquadram nos mesmos padrões artísticos de outros artistas. O De'VIA é criado quando o artista pretende expressar sua experiência Surda através da arte visual. A arte De'VIA também pode ser criada por artistas surdos ou ouvintes, se a intenção é criar um trabalho que nasce de suas experiências Surdas (um exemplo possível seria um filho ouvinte de pais surdos). É claramente possível que os artistas surdos não trabalhem na área de De'VIA. (MANIFESTO De'VIA, 1989).

No terceiro parágrafo ocorre o que pode ser entendido como desnaturalização da arte surda, que deixa de ser condicionada ao elemento biológico, ou seja, à surdez física, ao ouvido deficiente. A arte De'VIA é descrita como uma potência criativa construída cultural e politicamente. Da mesma forma, o fato de não restringir a produção apenas a surdos, admite que existem pessoas ouvintes com diferentes níveis de inserção nas culturas surdas, como é o caso das crianças

Movimento de'via: uma história visual da (des) colonização dos corpos surdos

ouvintes criadas em famílias surdas. Essas questões trazidas pelo manifesto contribuem para o rompimento com o discurso que trata da relação entre surdos e ouvintes de forma binária e determinista. E, ao mesmo tempo, contribui para entendermos que a experiência de surdidade não pode ser usada para essencializar uma “identidade” cumulativa e homogeneizadora.

Figura 25 - Tommy Gallagher, sem título, 2005



Fonte: Gallagher, 2005

Este é o caso da imagem 25, produzida pelo artista Tommy Gallagher que, em sua página virtual, apresenta-se como filho de um pai ouvinte, norte-americano, branco e uma mulher surda, imigrante asiática. Seu olhar de criança ouvinte, filho de uma surda, trouxe para a tela grandes mãos sinalizando a frase “unicamente beleza”, em sua língua materna. Em inglês, a língua da pátria, ele explica sua condição bicultural, seu entre-lugar de criança que tem uma herança cultural híbrida².

O texto do manifesto De'VIA é finalizado com mais algumas

2 A primeira frase está pouco clara, mas diz algo como: “Quando criança meus pais sempre me diziam obstinadamente sobre minha experiência”. A segunda frase diz: “Que minha Etnicidade, minha CULTURA era bonita e única. Isso era algo de que eu deveria me orgulhar para sempre”.

Movimento de'via: uma história visual da (des) colonização dos corpos surdos

indicações que buscam afirmar o caráter de movimento artístico, procurando deixar claro que não se trata de artesanato e arte decorativa. Para isso, são utilizados diferentes materiais expressivos, conforme nos mostram as imagens 26 a 32.

Enquanto as artes aplicadas e decorativas podem também usar as qualidades de De'VIA (alto contraste, foco centralizado, exagero de características específicas), este manifesto é especificamente escrito para cobrir os campos tradicionais das artes visuais (pintura, escultura, desenho, fotografia, gravura), bem como meios alternativos, quando usados como artes plásticas, tais como artes em fibra, cerâmica, neon e colagem. (MANIFESTO De'VIA, 1989).

Figura 26 - Patti Durr, Me as small d



Fonte: Mansfield, 2015.

Figura 27 - Jon Savage, Community Light, 2015



Fonte: Mansfield, 2015.

Movimento de'via: uma história visual da (des)
colonização dos corpos surdos

Figura 28 - Philip Mecham, The new slave,
2011;



Fonte: Mansfield, 2015.

Figura 29 - Paul Scearce, Hand
Butterfly, 2015



Fonte: Mansfield, 2015.

Figura 30 - Ellen Mansfield, Rainbow Hand
Tree Mandala



Fonte: Mansfield, 2015.

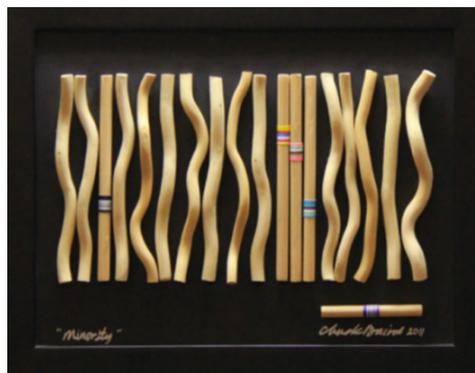
Figura 31 - Bridget Klein, Freedom: A
Wish for All



Fonte: Mansfield, 2015.

Movimento de'via: uma história visual da (des)
colonização dos corpos surdos

Figura 32 - Chuck Baird, Minority, 2011

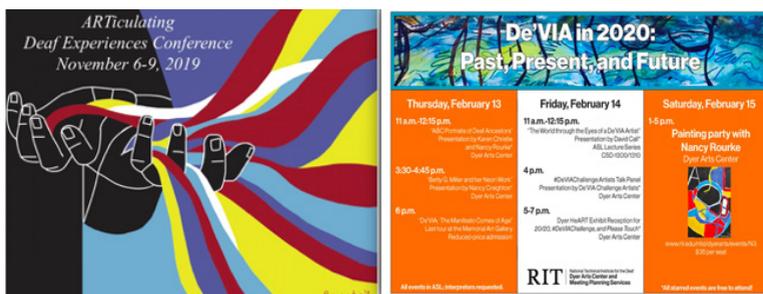


Fonte: Mansfield, 2015.

O movimento De'VIA continua atuante, produzindo arte e resistindo no propósito de expor as experiências de surdidade. Grande parte dos artistas aqui mencionados está viva e criando, incorporando às suas obras as novas possibilidades e desafios de ser surdo(a) na contemporaneidade. Em novembro de 2019, na Rochester Memorial Art Gallery, aconteceu a exposição “De'VIA: Manifesto Comes of Age”. Na ocasião, foram apresentados trabalhos dos precursores, fundadores e artistas do movimento De'VIA, que completou seu 30o aniversário neste ano. Além das exposições, O Rochester Institute of Technology (RIT) sediou a conferência internacional “ARTculating Deaf Experiences” que retomou o legado dos artistas De'VIA e buscou atualizar as discussões sobre a arte surda na contemporaneidade.

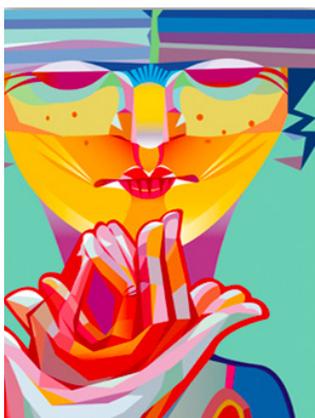
Movimento de'via: uma história visual da (des) colonização dos corpos surdos

Figura 33 - Cartazes do evento ARTculating Deaf Experiences (2019) e De'VIA in 2020: Past, Present and Future (2020)



Fonte: <https://www.rit.edu/events>.

Figura 34 - Yiqiao Wang, Lady Signs Flower, 2010



Fonte: Wang, artista surda chinesa, 2012.

Figura 35 - Zeinab Sadegh Kaji, sem título



Fonte: Kaji, artista surda iraniana, 2020.

Movimento de'via: uma história visual da (des)
colonização dos corpos surdos

Figura 36 - Sara Young Bear-Brown, sem
título



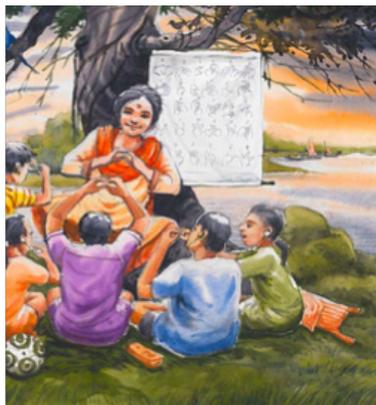
Fonte: Bear-Brown, artista indígena norte-americana da nação Meskwaki, nação de Tama. Página do Facebook do RIT, 2020.

Figura 37 - Erge Doamba, sem título



Fonte: Doamba, artista surda de Burkina Faso. Página do Facebook do RIT, 2020.

Figura 38 - Jana Swastik, Língua gestual
é uma língua materna dos surdos



Fonte: Swastik, artista surda indiana. Globi, 2020.

Figura 39 - Jennifer Tandok, sem título



Fonte: Tandok, artista indonesiana, 2020.

Movimento de'via: uma história visual da (des) colonização dos corpos surdos

Figura 40 - Daniel Katz-Hernández, Perfilado



Fonte: Katz-Hernández, artista cubano, sobre a natureza hostil das abordagens dos policiais nos Estados Unidos contra as populações latinas, Página do Facebook do RIT, 2020.

Conclusão

Apesar do caráter prescritivo e em certa medida normativo do Manifesto De'VIA, que pode ser questionado como sendo um fator limitante da criatividade e da liberdade dos artistas, ele continua sendo um documento importante para entender a história das produções artísticas da comunidade surda. Vale ressaltar que o texto foi escrito em um período de grande movimentação política e de consolidação das lutas surdas, e que nem tudo que foi produzido depois seguiu estritamente essas indicações. Talvez o papel mais importante do manifesto não tenha sido o de normatizar as produções artísticas, mas sim de se tornar um marco para a autoafirmação do movimento cultural dos surdos.

Além disso, as iconografias surdas produzidas pelo movimento De'VIA são uma possibilidade de recontar a história dos surdos de outro modo, que não seja pelo discurso da vitimização, nem da normalização, mas uma história de resistência e de afirmação. E não se trata de converter as experiências de surdidade em evidências, mas de entender como a diferença surda opera e como ela constitui os sujeitos surdos. Afinal, os indivíduos não têm experiências, são constituídos por elas (SCOTT, 1998). As experiências de surdidade expostas na arte De'VIA tornam visíveis as posições assumidas pelos sujeitos surdos ao longo das suas trajetórias e, como sugere Scott

(1998), as experiências são contextuais, contestadas e contingentes. Assim, também podemos pensar na historicidade da surdidade como produto de relações de poder que subalternizaram as comunidades de pessoas surdas em todo o mundo. Uma vez que grande parte das experiências de (des)colonização ocorreu em espaços escolares, a voz dessa surdidade exposta reafirma a urgência de práticas educativas que respeitem e se fundamentem na diferença surda, nos saberes e nas experiências vividas pelo seu povo.

Em consonância com Hooks (1995), que diz ser pelo relato da história que se permite a autorrecuperação política, Skliar afirma que essa reconstrução histórica é uma nova experiência de liberdade e um ponto de partida para as lutas dos “movimentos sociais surdos pelo direito à língua de sinais, pelo direito à educação que abandone os seus mecanismos perversos de exclusão e por um exercício pleno da cidadania” (SKLIAR, 2005, p. 29). Do manifesto De'VIA emerge uma comunidade política declarada, que se afirma como potência criativa no campo epistemológico das artes, até então tido como território da normalidade. Dessa forma, pode-se pensar que o documento criado em 1989 foi, acima de tudo, um manifesto político. Manifesto esse que opera sua batalha também no campo da linguagem, ao desnaturalizar o lugar do surdo de indivíduo sem palavra e a própria generalização decorrente do uso do termo “arte surda”.

Referências

BUTLER, J. *Corpos em aliança e política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. Tradução de Fernanda Siqueira Miguens. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

..... *Quadros de guerra: Quando a vida é passível de luto?* 3a Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

DUPOR, S. *Duporart*. 2007. Disponível em: <http://www.duporart.com>. Acesso em: 1 ago. 2018.

DURR, P. *Deconstructing the Forced Assimilation of Deaf People via De'Via Resistance and Affirmation*. *Art. Visual Anthropology Review* 15.2. (Fall 1999/2000): 47-68.

EDWARDS, R. A. R. Words Made Flesh: Nineteenth-Century Deaf Education and the Growth of Deaf Culture (The History of Disability). NYU Press. Edição do Kindle, 2012.

GALLAGHER, T. Website pessoal. 2005. Disponível em: <http://yenismymom.com/body.html>. Acesso em: 12 jun. 2019.

GELL, A. Art and Agency. Oxford: The Clarendon Press, 1998.

HOOKS, B. Art on my mind. New York: New Press, 1995.

LADD, P. Understanding Deaf Culture: in search of Deafhood. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

..... Comprendiendo la cultura sorda: en busca de la Sordedad. Gobierno de Chile. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Fondo Nacional de Fomento del Libro y la Lectura, Concepción, 2011.

LANE, H. A Journey into the Deaf-Worldl. DawnSignPress. Edição do Kindle, 1996.

LANE, H; SCHERTZ, B. A. Elements of a Culture: Vision by Deaf Artists. In: Visual Anthropology Review. Volume 15, number 2. Fall-Winter 2000.

NTID, National Technical Institute For The Deaf; RIT, Rochester Institute Of Technology. RIT/NTID's Deaf Artists website. 2018. Disponível em: <https://www.rit.edu/ntid/dccs/dada/dada.htm>. Acesso em: 2 out. 2018.

PERLIN, G. Identidade Surda e currículo. In: LACERDA, C. B. F. de; GÓES, M. C. R. de. Surdez: processos educativos e subjetividade. São Paulo, SP: Lovise, 2000.

RIBEIRO, D. Lugar de fala. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ROURKE, N. Nancy Rourke: The Latest Expressionist Paintings. 2018. Disponível em: <http://www.nancyrourke.com>. Acesso em: 1 out. 2018.

Movimento de'via: uma história visual da (des)
colonização dos corpos surdos

SACKS, O. Vendo Vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.

SANTIAGO, S. Uma literatura nos trópicos: Ensaio sobre dependência cultural. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SILVER MOON BRAND. Website pessoal. Disponível em: <http://www.silvermoonbrand.com>. Acesso em: 1 out. 2018.

SCOTT, J. W. A invisibilidade da experiência. Tradução de Lúcia Haddad. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/11183/8194>. Acesso em: 12 jun. 2019.

SKLIAR, C. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005.

STROBEL, K. As imagens do outro sobre a cultura surda. 2ª ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2016.

CAPÍTULO 12

Licenciaturas em Pedagogia Bílingue (Libras-português): percursos, possibilidades e desafios

Eliana Cristina Bär

*Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus Palhoça Bílingue
eliana.bar@ifsc.edu.br*

Introdução

A educação de surdos na perspectiva da educação bílingue (Libras-Português) vem ganhando destaque nas últimas décadas. Tem sido impulsionada pelo fortalecimento dos movimentos sociais, dos movimentos pós-coloniais, da reabertura democrática, a partir da década de 1980 no Brasil, e, especialmente, pelo reconhecimento do estatuto linguístico das línguas de sinais. Nesse sentido, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), por meio da Lei no 10.436/2002, e a respectiva regulamentação, via Decreto no 5.626/2005, possibilitaram a organização de políticas linguísticas e educacionais para surdos. Dentre tais políticas, merecem destaque a criação e implantação dos cursos de licenciatura e bacharelado em Letras Libras, a partir de 2006, e a inserção da Libras entre os componentes curriculares obrigatórios dos cursos de formação em Pedagogia, licenciaturas, Fonoaudiologia e Educação Especial (BRASIL, 2005).

Em 2011, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver Sem Limite, instituído pelo Decreto no 7.612/2011,

estipulou, além da expansão de oferta de cursos de Letras Libras, a implantação de cursos de Pedagogia Bilíngue (Libras-Português). A legislação educacional reconhece o estatuto linguístico da Libras e estabelece a necessidade de formação de professores bilíngues para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, além do ensino da Libras nos cursos de Fonoaudiologia e licenciaturas e, dentre elas, a Pedagogia.

Atualmente estão em andamento no Brasil três propostas de curso de licenciatura em Pedagogia Bilíngue. A primeira, cuja discussão iniciou em 2012, foi implementada em 2017 pelo Instituto Federal de Santa Catarina - Câmpus Palhoça Bilíngue (IFSC-PHB). A segunda está em ação desde 2015, pelo Câmpus Aparecida de Goiânia, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). A terceira proposta vem sendo coordenada pelo Instituto Nacional de Surdos (INES) e ofertada na modalidade de Educação a Distância (EaD). Este tipo de oferta de curso abriga diferentes questões políticas, linguísticas e pedagógicas, que carecem de um olhar mais acurado para compreender como as políticas educacionais e as diretrizes gerais que estabelecem os eixos curriculares dos cursos de licenciatura em Pedagogia Bilíngue dialogam (ou podem dialogar) com os objetivos da educação bilíngue, sem deixar de estabelecer conexões com as políticas educacionais e as diretrizes legais que definem os eixos curriculares dos cursos de Pedagogia no Brasil.

Nesse contexto, ocupamo-nos em dialogar, ainda que brevemente, com propostas de curso de licenciatura em Pedagogia Bilíngue, instituídos após a publicação do Plano Viver Sem Limite, e as implicações para a formação de profissionais que atuarão com crianças surdas na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Adicionalmente, indagamos de que modo as propostas de curso de licenciatura em Pedagogia Bilíngue em vigor no país articulam-se aos eixos político, linguístico e pedagógico do subcampo da Educação Bilíngue e à Pedagogia, como ciência e como área de formação.

A Educação Bilíngue como um subcampo: legitimidade e subversões simbólicas

Compreendemos que o subcampo da Educação Bilíngue é parte do campo educacional e se constitui assumindo o surdo em sua particularidade étnico-linguística, conforme acepção proposta por Assis Silva (2012). Com isso, torna-se lócus de discussões e disputas em torno da regulação da língua de sinais e de seus usuários. Embora não tenhamos nos proposto a marcar teoricamente a Educação Bilíngue como um subcampo fora da análise e do escopo proposto neste artigo, compreendemos, conforme Bourdieu e Chartier (2011a), que o conceito de campo/subcampo como um operador analítico possibilitaria compreender a configuração, formação e dinâmica de determinado espaço social, e de que forma as práticas e estratégias dos agentes são orientadas pela sua posição na estrutura social, sem, certamente, reduzirem-se a ela.

Nesta perspectiva, subcampo é um espaço social com autonomia relativa e que, por isso, possui um nomos próprio, ou seja, regras fundamentais que movimentam as ações internas a ele. Assim, importa compreender de que forma as pressões externas condicionam e questionam a autonomia, e de que forma se dá a correlação de forças e disputas internas ao campo que permitiram ou condicionaram a construção dos cursos investigados. Ser parte do subcampo em questão exige-nos, como pesquisadores, que nos coloquemos como ponto de objetivação também de nossa própria posição perante o problema e o espaço social em que este se insere. Podemos indicar como nomos, no subcampo da Educação Bilíngue, a própria composição de seus eixos estruturantes, quais sejam, o linguístico, o político e o pedagógico, permeados pela noção da Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua.

Para Bourdieu (1983, 2004, 2011) o campo apresenta-se como um espaço estruturado de posições e que, por ser regido por leis próprias, detém uma autonomia relativa. A noção de campo permite inter-relacionar dialeticamente sujeito e sociedade, de modo a afirmar a existência de espaços sociais específicos, nos quais os interesses, as hierarquias, as lutas têm formas e implicações particulares (BOURDIEU; CHARTIER, 2011). Isto é, falar em campo implica compreender que este possui regras próprias de funcionamento, as quais fazem sentido

apenas para os agentes vinculados ao próprio campo.

O subcampo da Educação Bilíngue constitui-se como proposta educacional tendo a Libras como eixo estruturante principal, em torno do qual as posições dos agentes se refletem. Nesse sentido, tais agentes organizam-se em algumas posições, a partir do eixo estruturante: área de tradução e interpretação da língua de sinais e ensino de língua (Libras e Língua Portuguesa como segunda língua), por exemplo. Quanto maior o domínio da língua de sinais e, principalmente, dos discursos linguísticos sobre ela, maior o volume de capital simbólico e, conseqüentemente, maior domínio sobre as regras do jogo e do próprio campo. Por outro lado, a educação bilíngue é atravessada por outros campos, além do campo linguístico – o campo político e o educacional – que no interior dela também assumem a forma de eixos estruturantes. Estes dois últimos, apesar de orientarem a atuação de agentes no campo, detêm menor volume de capital frente ao eixo linguístico.

Para a problematização do eixo político do subcampo da Educação Bilíngue, faz-se necessário que analisemos, primeiramente, a emergência desse subcampo, fortemente atrelada à organização dos novos movimentos sociais possibilitados pela reabertura democrática entre os finais da década de 1970 e 1980. Se inicialmente os grupos surdos abrigavam-se nos movimentos das pessoas com deficiência, aos poucos forjaram rupturas, evidenciando diferenças linguísticas e culturais tanto com os movimentos das pessoas com deficiência quanto com grupos surdos não sinalizantes.

Os direitos à língua e à cidadania foram assumidos como bandeiras desse movimento até a virada do século, quando a legitimação normativa da Libras (2002) passou a impulsionar o discurso acerca da educação bilíngue propriamente dita. Tais discursos propõem certa curvatura da vara, no sentido de deslocar a surdez de uma perspectiva patológica para uma perspectiva socioantropológica, que passou a conduzir grande parte das publicações e pesquisas na área.

Tais posturas indicam uma estratégia fundamental de rompimento do arbitrário cultural então dominante, posto que é nas lutas de classificação que se reivindica o direito à representação que, em última instância, significa o direito de nomear a sua própria identidade ou a do outro. Apesar de conflitos internos, no que diz

respeito a estratégias de organização e de reivindicação acerca de noções de surdez e da regulação da língua de sinais, houve certo acordo discursivo entre diferentes agentes – acadêmicos, pesquisadores, lideranças surdas – vinculados ao subcampo da Educação Bilíngue. Além disso, conforme Brito (2013, p. 37), os movimentos surdos foram beneficiados por meio de “recursos materiais e simbólicos disponibilizados pelo Estado brasileiro [...]”, recebendo “apoio e influência de instâncias e órgãos estatais” e, ao mesmo tempo, influenciando e demandando “medidas e iniciativas destes”.

Por outro lado, é pertinente observar que a Libras assume diferentes posições como língua legítima no subcampo da Educação Bilíngue e em outros espaços sociais. Assim, se do ponto de vista normativo a Libras assume caráter de língua oficialmente reconhecida e, portanto, legítima, uma análise mais pormenorizada de sua condição como bem simbólico requer a análise das condições sociais e do volume de capital linguístico de seus usuários. Capital linguístico, na acepção de Bourdieu, envolve tanto a capacidade comum de fala e comunicação quanto os mecanismos que permitem a validação dos discursos. Nesse sentido, para além da língua como sistema de signos ou da competência linguística do usuário (Chomsky), seria necessário observar atentamente as condições de produção e circulação social da língua, que envolvem também as posições sociais que os seus usuários ocupam, nos diferentes espaços sociais. Em outras palavras, compreender a condição social da Libras requer a análise das condições sociais e das posições que os surdos ocupam tanto no subcampo da Educação Bilíngue quanto no mundo social.

Outra estratégia a ser considerada é a condução do subcampo da Educação Bilíngue como juridicamente codificado (CHARTIER, 2002). Neste tipo de condição, tanto o passaporte de entrada quanto parte das estratégias de legitimação internas se dão por meio de aparatos jurídicos objetivados (diplomas, testes, etc.). Com efeito, alguns desses aparatos podem ser destacados, para além da Lei de Libras, como as normatizações acerca da profissionalização das funções de tradutores e intérpretes de língua de sinais, tanto no sentido da regulamentação quanto da definição dos que são aptos ou não para exercê-las, e de que forma elas devem ser exercidas; igualmente, a legislação que permite ou incentiva a proposição de cursos de formação de professores para a área de Educação Bilíngue, como os

cursos de Letras/Libras e de Pedagogia Bilíngue, e situa possibilidades e limites para o próprio subcampo, como o Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Sendo o Estado detentor de violência simbólica, a dominação via instituições (escola, sistemas de ensino, currículo, normas jurídicas) é uma importante estratégia para institucionalizar determinados modos de pensamento e representação. Tal estratégia é fundamental, especialmente, para aqueles grupos com pouco domínio de capital cultural e econômico, garantidores em primeira instância da dominação simbólica. Deste modo, a escola – sendo o campo educacional considerado com pouca autonomia relativa – é uma instituição estratégica para diferentes grupos e demandas sociais, tendo em vista que sua contribuição para a reprodução de capital cultural e produção de habitus atuará, via violência simbólica, na produção e inculcação de um arbitrário cultural de quem puder marcar sobre ela a legitimidade do próprio campo e de seus regimes discursivos. De forma mais objetiva, é sobre o currículo escolar que essas disputas têm se debruçado historicamente. E nesse sentido foi possível observar as marcações das lutas político-sociais vinculadas ao subcampo da Educação Bilíngue, nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de licenciatura em Pedagogia Bilíngue.

As apropriações do subcampo da Educação Bilíngue nos projetos de curso de Pedagogia Bilíngue

Quanto às marcações do eixo político nos PPCs, observamos inicialmente que os cursos de licenciatura em Pedagogia Bilíngue, além de partilhar as dificuldades inerentes aos cursos de formação de professores e às políticas educacionais (valorização da carreira docente, condições de trabalho e infraestrutura), agregam questões específicas vinculadas ao interior do subcampo da Educação Bilíngue. Isso porque, diferentemente das licenciaturas em Letras/Libras ou dos cursos de bacharelado em Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais, os cursos de licenciatura em Pedagogia Bilíngue não possuem até o momento uma delimitação clara de atuação. Essa situação pode ser observada nas ambiguidades presentes no Decreto no 5.626/2005, que, ao mesmo tempo em que determina a necessidade de professores bilíngues para a Educação Infantil e os anos iniciais do

Ensino Fundamental, o que sugere a atuação do professor mediando os conhecimentos dessas etapas em Libras, circunscreve em outros momentos a atuação do pedagogo no ensino de Libras. Alia-se a isso a falta de delineamento, no âmbito da Educação Especial e da Educação Bilíngue, das abordagens didático-pedagógicas e das diferentes atuações profissionais na educação de surdos.

É interessante ainda observar que o eixo linguístico, ao possuir hegemonia discursiva no subcampo da Educação Bilíngue, prepondera também nas marcações teórico-conceituais dos PPCs. Esse eixo, entretanto, permanece fortemente atrelado à perspectiva formalista da linguagem. Tal vinculação, ao condicionar as ações pedagógicas para a educação de surdos – na Educação Bilíngue e na Educação Especial – pode mascarar a complexidade que envolve os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos surdos. Dessa maneira, embora a questão linguística predomine discursivamente, percebeu-se nos PPCs, a exemplo de outros cursos de formação na área de educação de surdos, um predomínio do ensino sobre a língua, ao invés do ensino específico da língua e do desenvolvimento linguístico dos alunos.

Ao observar as marcações do eixo pedagógico do subcampo da Educação Bilíngue nos PPCs, é possível inferir que tanto os princípios e elementos orientadores que têm povoado discussões teórico-acadêmicas da área são evidenciados, quanto os atravessamentos da Educação Especial nos processos pedagógicos e nas políticas educacionais referentes à educação de surdos. Esses atravessamentos tendem a pautar o surdo sob a égide da deficiência e dos serviços de atendimento complementar, para os quais a Libras é vista como mais um dos recursos de acessibilidade. No que concerne aos princípios – diferença cultural, interculturalidade e desenvolvimento linguístico – e aos elementos – visualidade, letramento, registro e avaliação –, observamos que as investigações realizadas, em sua maioria, privilegiam discussões de natureza teórico-conceitual, frente a questões didático-metodológicas, embora presentes em números expressivos de pesquisas e trabalhos acadêmicos.

A falta de clareza dos contornos teórico-práticos dos princípios e elementos orientadores do subcampo da Educação Bilíngue tem reflexo nos PPCs de curso, e dificulta a sua inserção efetiva nos processos didático-metodológicos desses cursos e na educação bilíngue, de forma mais ampla. Compreendemos que tais dificuldades

estão intimamente relacionadas à própria condição posta aos conhecimentos pedagógicos no subcampo da Educação Bilíngue, e requerem um equilíbrio de forças entre os pressupostos da Linguística e da Pedagogia, especialmente no interior desta última, como é o caso das licenciaturas em Pedagogia Bilíngue.

O espaço da pedagogia nas licenciaturas em Pedagogia Bilíngue

Compreender a trajetória das mudanças históricas na compreensão da Pedagogia como ciência e dos cursos de Pedagogia no Brasil, e a relação com os cursos de licenciatura em Pedagogia Bilíngue, exige lembrar alguns dos marcos históricos e conceituais acerca dos sentidos da noção de pedagogia. Desde o emprego do termo *paidagogia* – arte de conduzir a criança à educação – na Grécia socrático-platônica, a pedagogia passou a ser designada ora como processo prático, ora como teoria pedagógica, até ser compreendida como ciência, já no século XIX, especialmente com os trabalhos de Herbart e Durkheim. A partir das primeiras décadas do século XX, a área foi sendo assimilada tanto por debates da esfera pragmatista – pautados na aprendizagem e na experiência do aluno –, quanto nos aspectos de ensino – com o primado do conteúdo. Nesta mesma época, um terceiro movimento, influenciado pelo debate marxista, passou a ressaltar o caráter político e social da educação.

Todos esses sentidos atribuídos à educação – e à pedagogia, como seu *locus* teórico prático –, influenciaram em maior ou menor medida a constituição das ideias pedagógicas no Brasil. Em 1939, a Pedagogia foi implementada no país como área disciplinar, ressaltando a noção de teoria pedagógica para a formação dos especialistas em educação e, em seguida, assimilando a prática (Didática) para a formação dos professores dos cursos normais (cujos egressos eram, à época, os professores das crianças). Muitos foram os agenciamentos e tensionamentos sobre o curso de Pedagogia no Brasil, até configurar-se como um curso de licenciatura, conforme posto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (DCNPs) (BRASIL, 2006). Tanto os movimentos e embates discursivos pela aprovação quanto o texto final das DCNPs refletem a complexidade e as ambiguidades da própria história da Pedagogia e, no que concerne à

função social da escola, da educação e do papel dos professores em diferentes momentos histórico-sociais. Essa retomada histórica da Pedagogia permitiu observar com mais clareza os desafios postos à formação de professores e ao debate educacional, os quais, em grande medida, afetam os projetos de curso de licenciatura em Pedagogia Bilíngue.

No que se refere à formação de professores para a educação de surdos em diferentes momentos históricos, no cenário brasileiro, é imperioso observar os processos de formação de professores de surdos no Brasil desde o século XIX, quando da implantação do INES, até as primeiras propostas de cursos de licenciatura em Pedagogia, no início do presente século. Essa leitura histórica nos permite observar que a educação de surdos serviu, ela também, a distintos agenciamentos político-sociais e fez parte, em grande medida, das políticas educacionais gerais.

A centralidade do debate em torno das línguas e dos métodos para ensiná-las atravessou as propostas de formação de professores de surdos desde o século XIX até, pelo menos, o final do século XX. Em que pese a vinculação aos pressupostos do modelo biomédico da surdez, é necessário ressaltar que, ao longo da história, os processos pedagógicos da educação de surdos estiveram atrelados aos conhecimentos científicos e às condições sociais de cada época. No caso brasileiro, paralelos podem ser feitos entre a educação de surdos e a educação dos chamados “desvalidos da sorte”, destinados às escolas de aprendizes e artífices (precursoras dos atuais Institutos Federais), aos quais, em uma época de extenso analfabetismo, era destinada a aprendizagem das primeiras letras e um ofício para inserção social.

Atrelados ao âmbito da linguagem, e vinculados em grande medida ao modelo biomédico de deficiência, os cursos de formação de professores de surdos no cenário brasileiro assumiram uma formação mais prática, pautada no ensino de técnicas de ensino da língua oral e escrita. Observa-se que as mudanças paradigmáticas acerca da língua de sinais, em contraposição à língua oral, foram paulatinamente se refletindo na formação de professores para a educação de surdos, culminando na hegemonia discursiva do modelo étnico-linguístico nos cursos promovidos a partir da primeira década dos anos 2000. Apesar disso, no que se refere às políticas educacionais, compreendemos

que não foi efetivada uma ruptura formal com o modelo social da deficiência que vigora na área da Educação Especial, à qual a Educação Bilíngue ainda está atrelada.

Esse contexto traz influências para a organização dos projetos de curso de licenciatura em Pedagogia Bilíngue e disputa espaço com as bases conceituais e normativas da Pedagogia no que diz respeito à estruturação dos projetos de curso em questão. Uma vez mais é possível observar que, aos desafios postos às licenciaturas em geral, outros são acrescentados à Pedagogia Bilíngue. Observa-se que esses projetos possuem uma menor oferta de conhecimentos da área de fundamentos epistemológicos da educação em favor de conteúdos da linguística, ou da particularidade étnico-linguística (INES), ou de conhecimentos didático-pedagógicos, em uma perspectiva pragmática (IFSC e IFG). Observa-se que tais cursos, também a exemplo do que ocorre de forma geral com cursos de licenciatura em Pedagogia, apresentam propostas curriculares que procuram atender a múltiplas demandas e atravessamentos temáticos, constituindo currículos extensos no acessório e restritos no essencial (SAVIANI, 2009).

Colocam-se como desafios adicionais a esses PPCs a articulação teórico-prática – cuja execução está condicionada às atividades de PCC e estágio –, o mesmo ocorrendo com as atividades de pesquisa, atreladas de forma mais direta aos trabalhos de conclusão de curso ou às atividades específicas de coleta de dados em ambientes educativos. Além disso, observou-se que o corpo docente desses cursos, em maior ou menor medida, possui reduzido tempo de experiência prática na docência em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, embora os PPCs e as DCNPs privilegiem tais áreas para atuação dos licenciados; observou-se ainda que um menor número de professores possui atividades de pesquisa na área de Pedagogia.

O distanciamento dos fundamentos da pedagogia e de abordagens crítico-reflexivas acerca da área de gestão educacional, aliado a uma visão de pesquisa fragmentada, pode comprometer os avanços necessários para o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem no subcampo da Educação Bilíngue. Com efeito, a tríade teoria-pesquisa-prática, a partir da compreensão teórica aqui assinalada, é o que permitiria a elaboração de saberes pedagógicos

que, para além do pragmatismo ou do teoricismo, pudessem funcionar como os articulados da práxis pedagógica, tal qual compreende Fabre (2004). De acordo com este autor, a produção dos saberes pedagógicos a partir da articulação entre teoria e prática (possível por meio da pesquisa como princípio educativo) caracterizaria o pedagogo. Desse modo, ele não se confundiria com um teórico da educação, tampouco com um “pedagogista” que, no contexto aqui assinalado, remeteria ao professor na função de docência restrita.

Apesar disso, observa-se que os cursos de licenciatura em Pedagogia Bilíngue podem assumir posição privilegiada como espaço de investigação e pesquisa acerca das questões relativas à relação entre linguagem, conhecimento e aprendizagem, podendo contribuir para a construção de novos alicerces para a área. Para isso, seria necessário considerar que, para além dos desafios postos ao conjunto dos cursos vinculados ao subcampo da Educação Bilíngue, os cursos de licenciatura em Pedagogia Bilíngue congregam desafios inerentes à esfera mesma da Pedagogia, em que o desenvolvimento linguístico dos alunos, a rigor, deverá estar vinculado à apropriação dos fundamentos das diferentes ciências e conhecimentos próprios deste curso.

Parece necessidade inerente ao processo de desenvolvimento dos cursos de licenciatura em Pedagogia Bilíngue trazer à luz reflexões em torno dos riscos do distanciamento, no âmbito do subcampo da Educação Bilíngue, entre as concepções linguísticas e as questões epistemológicas acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, além da amplitude das práticas educativas. Assim, a consolidação da Pedagogia Bilíngue, como área de formação que possa contribuir para forjar novos pressupostos teórico-práticos no subcampo da Educação Bilíngue, está relacionada às contribuições da Pedagogia como ciência da práxis educativa e a uma melhor apropriação das bases normativas postas pelas DCNPs.

Entendemos também a Pedagogia como a ciência que investiga teoricamente os processos educativos e fornece elementos e orientações para a ação prática sobre esses processos. Ao fazer isso, trata não somente da reflexão acerca da questão educativa, mas propõe normas e princípios que viabilizem processos pedagógicos nos diferentes ambientes educativos. Ela permite, além disso, a reflexão e análise do fenômeno educativo sob diferentes condicionantes históricos, políticos e sociais, a partir de referenciais interdisciplinares.

Desse modo, “a prática docente sem a presença ‘cientificizadora’ da Pedagogia torna-se tecnologia do fazer” (PIMENTA; LIBÂNEO; FRANCO, 2007, p. 68).

Os cursos de licenciatura em Pedagogia Bilíngue têm como grandes desafios constituir-se na dialogicidade entre pesquisa, teoria e prática, com base em sólida formação teórica acerca da Pedagogia. Esse desafio é, ao mesmo tempo, um potencial da área que pode contribuir substancialmente para o fortalecimento dos pressupostos pedagógicos vinculados ao subcampo da Educação Bilíngue, contribuindo, de modo mais específico, para questionamentos, reflexões e orientações teórico-práticas sobre os desafios postos à escola para a inclusão radical das diferenças surdas.

Ao colocar em relação necessária os eixos pedagógico, político e linguístico do subcampo da Educação Bilíngue, evidenciando seus atributos históricos, e tensionar algumas das suas bases conceituais, procuramos contribuir para o avanço dos estudos na área, especialmente ao colocar em evidência aspectos pedagógicos que têm ocupado posições de menor volume de capital simbólico nesse subcampo. Essa abordagem permitiu localizar o contexto discursivo e normativo que possibilitou a criação de cursos de licenciatura em Pedagogia Bilíngue, além de observar os atravessamentos teórico-conceituais sob os quais tais cursos foram forjados. Assim, ao inserir a Pedagogia no contexto de análise desses cursos e analisar sua organização pedagógica tendo-a como filtro, espera-se ofertar à Educação Bilíngue outros elementos para a expansão de suas bases.

Considerações Finais

A partir da problemática aqui posta, toca-nos, entretanto, pontuar uma vez mais a intrínseca relação entre o campo educacional (e sua autonomia restrita) e o subcampo da Educação Bilíngue. Desse modo, as rupturas, construções ou desconstruções desse subcampo dificilmente se farão à revelia do campo educacional. Em outras palavras, observar (ou defender) outra educação de surdos implicaria em observar (e defender) o fortalecimento da educação como projeto de Estado. À luz do constructo teórico-metodológico que nos orienta, defendemos um projeto de Estado para educação respaldado pela ciência pedagógica, pela educação pública, universal e laica. Projeto

este que, inaugurado por escolanovistas como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando Azevedo, no início do século XX, ainda não foi concretizado.

Nessa medida, passados cerca de 100 anos das primeiras tentativas de cientificação da formação de professores em nível superior, o país não venceu o que foi, ao longo da história, seu principal e por vezes único projeto educacional – a alfabetização e a aquisição linguística (de surdos e ouvintes). Nessa medida, o projeto moderno da Pedagogia, tal qual defendeu Durkheim no século XX, ainda não foi efetivado no Brasil do século XXI.

Por fim, uma vez mais é necessária a retomada do pensamento bourdieusiano segundo o qual, se o campo educacional tem se constituído em um dos elementos centrais da reprodução das condições sociais, ele é, por outro lado, esfera privilegiada para a produção de resistências e rupturas com essa mesma reprodução. Isso somente seria possível, entretanto, com a adoção de uma “pedagogia racional” comprometida em possibilitar ao contingente dos alunos o acesso a – e o manejo de – diferentes formas de cultura, via conhecimentos escolares. Sem supor que devessem tê-las como predisposição, dadas as discrepâncias de capital cultural entre as famílias. A formação de licenciados em Pedagogia Bilíngue para atuação em uma área que historicamente tem contribuído para a produção de um contingente de excluídos do interior pode ter nessas reflexões um fio condutor da pedagogia que se vislumbra forjar.

Referências

ASSIS SILVA, C. A. Cultura surda: agentes religiosos e a construção de uma identidade. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. O sociólogo e o historiador. Belo Horizonte: Autêntica, 2011a.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Orgs.). Escritos de Educação. 11a ed. Vozes: Petrópolis, 2011b.

..... A economia das trocas linguísticas. 2a ed. São Paulo: Edusp,

2008.

..... Coisas ditas. São Paulo: Brasiliense, 2004a.

..... Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Ed. da UNESP, 2004b.

BRASIL. Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 25/04/2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/2002/L10436.htm> Acesso em: 14 jun. 2019.

..... Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 14 jun. 2019.

..... Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 3/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. CNE, Brasília, 21 fev. 2006a. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: jun. 2019.

..... Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 16 mai. 2006b, Seção 1, p.11.

..... Secretaria Nacional da Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Viver sem Limite: Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, SDH-PR/SNPD, 2013.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 26 jun. 2014, P. 1 Edição Extra.

Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2013.005-2014?OpenDocument. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRITO, Fabio Bezerra de. O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da Língua Brasileira de Sinais. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. DOI: 10.11606/T.48.2013.tde-03122013-133156.

CHARTIER, R. Pierre Bourdieu e a história. In: Topoi, v. 3, no 4, p. 139-182, Rio de Janeiro, jan.-jun., 2002.

FABRE, M. Existem saberes pedagógicos? In: HOUSSAYE, J.; SOËTARD, M.; HAMELINE, D.; FABRE, M. Manifesto a favor dos pedagogos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia. In: Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. Projeto Pedagógico de curso de Pedagogia Bilíngue (Libras-Português), Aparecida de Goiânia, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA. CÂMPUS PALHOÇA BILÍNGUE. Projeto Pedagógico de curso de Pedagogia Bilíngue (Libras - Português), Palhoça, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. Projeto pedagógico do curso de licenciatura em pedagogia. Modalidade Educação a Distância. Rio de Janeiro, 2015.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: Revista Brasileira de Educação. n. 40, pp. 143-155, jan./abr., 2009.

Autores



Eliana Cristina Bär

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e Letras - Inglês e Literaturas (UFSC). Pesquisa temáticas relacionadas à Pedagogia Bilingue, Organização Escolar e Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. É professora do IFSC - Câmpus Palhoça Bilingue desde 2010, respondendo atualmente pela Direção-Geral (2020-2024). Contato: eliana.bar@ifsc.edu.br



Ana Paula Jung

Mestranda em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Especialista em Gestão Pública pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). É graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Pesquisa temáticas relacionadas à Pedagogia Bilingue, Educação de Surdos, Aprendizagem na Infância, Políticas Públicas da Educação, História dos Movimentos Surdos e dos Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais, Tradução e Interpretação em Libras-Português. Pesquisadora do grupo de pesquisa “Cultura, Educação e Tecnologias em Língua de Sinais” (UFSC) e “InterTrads” (UFSC), ambos cadastrados no CNPq. Atuou por mais de uma década como Tradutora Intérprete de Língua de Sinais em entidades representativas da Comunidade Surda e como educadora em escolas e classes de surdos na Rede Estadual de Ensino (RS). Desde 2016 é docente do Curso Superior em Pedagogia Bilingue – Libras-Português no Câmpus Palhoça Bilingue do IFSC. Contato: ana.jung@ifsc.edu.br



Roberta Cantarela

Doutora em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora Adjunta de Português como Segunda Língua (PSL) no Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) e docente do Programa de Pós-graduação em Literatura do Instituto de Letras (IL), da Universidade de Brasília (UnB). Pesquisadora do grupo de pesquisa “Literatura, Educação e Dramaturgias Contemporâneas” cadastrado no CNPq. Desenvolve pesquisas na área de Teatro Performático, Teatro Político e Teatro Bilíngue (Libras e português). Contato: roberta.cantarela@unb.br



Berenice Santos Gonçalves

Professora e pesquisadora na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde ministra disciplinas nas áreas de Ergonomia e usabilidade e Design Digital para o curso de Graduação em Design. Atua no Programa de Pós-Graduação em Design (Mestrado e Doutorado). Desenvolve e orienta pesquisas nas linhas de Mídia e Mídia e Tecnologia a partir dos seguintes eixos: Interação e Interface, Mídias para Aprendizagem e Design Editorial no contexto das tecnologias digitais. É líder do grupo de pesquisa credenciado pelo CNPq intitulado "Publicações digitais" e vice-líder do grupo de pesquisa "Ambientes Hiperídia para apoio ao processo ensino aprendizagem". Contato: Bereni.gon@gmail.com



Bianca Antonio Gomes

Mestra em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul). Doutoranda no programa de pós-graduação de Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisadora e docente do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), atuando principalmente na área de Design (especialmente nas subáreas de produção gráfica e projeto gráfico), pintura, desenho e fotografia. Contato: bianca.antonio@ifsc.edu.br/
biancaantonio@gmail.com



Bruna Crescêncio Neves

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2017), mestra em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2013) e graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul). Atualmente, é professora de Português como Segunda Língua para Surdos no Instituto Federal de Santa Catarina - Câmpus Palhoça Bilíngue (IFSC-PHB). Tem experiência na área de Linguística, principalmente nos estudos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais, aquisição da língua de sinais e ensino de Português como Segunda Língua para Surdos. Contato: bruna.neves@ifsc.edu.br



Daniel Henrique Scandolara

Doutorando em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mestre em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela UFSC (2019) e graduado em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pela Universidade Norte do Paraná (2011). Atualmente, é professor de Comunicação Digital e Educação Bilíngue no Instituto Federal de Santa Catarina - Câmpus Palhoça Bilíngue (IFSC-PHB). Atua no curso técnico integrado de Comunicação Visual e no Curso Superior de Tecnologia em Produção Multimídia. Membro pesquisador do Grupo de Pesquisa Cultura, Educação e Tecnologias em Língua de Sinais do CNPq. Contato: daniel.henrique@ifsc.edu.br



David Pereira Neto

Doutorando em Engenharia e Gestão do Conhecimento, graduado em Design pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2010) e mestre em Design pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC, 2013). Professor de desenho e animação no Câmpus Palhoça Bilingue - Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC-PHB). Membro do Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento de Objetos de Ensino e Aprendizagem Bilingues do CNPq. Atuação e pesquisa principalmente nos seguintes temas: infografia, design de animação e design instrucional e multimídia instrucional. Contato: david.pereira@ifsc.edu.br



Elis Regina Hamilton Silveira

Mestranda em Educação Profissional Tecnológica (PROFEPT/IFES/IFSC), Pós-Graduada em Gestão Escolar e Metodologia de Ensino Interdisciplinar (Faculdade Dom Bosco - Uniesc), Pós-Graduada em Gestão Escolar (UFSC), Pós-Graduada em Formação Pedagógica para EPT (IFSC), Graduada e Licenciada em Filosofia pela (UFSC). É Técnica em Assuntos Educacionais desde 2015 no IFSC Câmpus Palhoça Bilingue (Libras-Português). Desenvolve pesquisa em Acessibilidade em Mídias, Letramento digital, Políticas Linguísticas e Educação Bilingue (Libras-Português). Contato: elis.regina@ifsc.edu.br



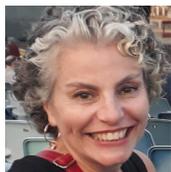
Gabriele Vieira Neves

Doutoranda em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), Mestre em Educação (2011), Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2014), e Licenciada em História (2008) pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Docente de Fundamentos e Metodologias da EaD e Educação Bilíngue no Instituto Federal de Santa Catarina - Câmpus Palhoça Bilíngue (IFSC-PHB). Professora de surdos desde 2007, atua como pesquisadora nas áreas de educação bilíngue, cultura surda e tecnologias educacionais. Contato: gabriele.neves@ifsc.edu.br



Laíse Miolo de Moraes

Professora e pesquisadora do Instituto Federal de Santa Catarina - Campus Palhoça Bilíngue (Libras-Português), onde ministra aulas no curso Tecnólogo em Design e Multimídia e no curso Técnico em Comunicação Visual. Possui graduação em Desenho Industrial (UFSC) e é Mestre em Design (UFRGS, 2011). Atualmente, está em fase de conclusão do Doutorado em Design, na Universidade Federal de Santa Catarina (Pós-Design UFSC), onde realiza pesquisas sobre Recursos Educacionais Digitais Bilíngues (Libras-Português), interfaces digitais bilíngues, avaliação de recursos educacionais e acessibilidade para surdos. Contato: laise.moraes@ifsc.edu.br



Luciane Maria Fadel

Doutora em Typography & Graphic Communication - University of Reading (2007) e Pós-Doutora em Narrativas na Simon Fraser University. Professora adjunta do Departamento de Design e Expressão Gráfica da Universidade Federal de Santa Catarina.

Co-lidera o Grupo de Pesquisa Núcleo de Acessibilidade Digital e Tecnologias Assistivas e participa do Grupo de Estudo de Ambiente Hipermídia voltado ao processo de Ensino-Aprendizagem e do Grupo MIAU - Mídias Arquitetura e Urbanismo, na UFSC. Contato: liefadel@gmail.com



Maria José Baldessar

Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP, 2006), Mestre em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 1999), coordenadora do Grupo

de Pesquisa Geografias da Comunicação, da Intercom e do grupo de pesquisa MidiaCon - Mídia e Convergência, certificado pelo CNPq. Professora Associada da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente permanente nos programas de Pós-Graduação de Engenharia e Gestão do Conhecimento e no de Estudos da Tradução. Ministra disciplinas na graduação em Jornalismo relacionadas ao jornalismo online, economia da mídia e produção textual. Contato: mbaldessar@gmail.com.



Ramiro Marinho Costa

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2015); Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2001). Graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM, 1991). Especialização em Educação Sexual pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC, 1997). É vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Ontologia Crítica (GEPOC), da Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação (CED/UFSC). Atualmente, é Técnico em Gestão e Planejamento Educacional na Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina e desenvolve estudos nas áreas de Políticas Educacionais para a Educação Básica, Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Integração da Educação Profissional com a Educação Básica e Educação Escolar Indígena. Contato: ramiromarinhocosta@gmail.com



Renata Krusser

Professora de Multimídia e Design no Instituto Federal de Santa Catarina - Câmpus Palhoça Bilíngue (IFSC-PHB). Doutora em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e mestre em Engenharia de Produção e Sistemas, Área de Ergonomia, pela UFSC (2002). Possui graduação em Design Gráfico pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC, 2005) e em Educação Artística - Artes Plásticas, pela Universidade Federal de Rio Grande (FURG, 1996). Tem experiência em desenvolvimento de projetos de design, atuando principalmente nas áreas de identidade visual, design editorial e web design. Contato: Renata.krusser@ifsc.edu.br



Tarcísio Vanzin

Arquiteto, Mestre e Doutor em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente no Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento (PPGEGC) na UFSC. Desenvolve pesquisas com foco em mídias digitais e inclusão, coordenando o Laboratório de Mídias Digitais - LAMID do PPGEGC. Contato: vanzin@egc.ufsc.br



Tatiane Folchini dos Reis

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - Câmpus Palhoça Bílingue (IFSC-PHB). Mestra em Educação pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra). Especialista em Educação de Surdos (Ulbra). Graduada em Letras pela Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras



Vânia Ribas Ulbricht

Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Licenciada em Matemática pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisadora da Université Paris 1 (Panthéon-Sorbonne). Coordenadora do projeto Mídias, Tecnologias e Recursos de Linguagem para um Ambiente de Aprendizagem Acessível aos Surdos, aprovado pelo CNPq através da Chamada no 84/2013 MCTI-SECIS/CNPq- Tecnologia Assistiva/B - Núcleos Emergentes. Foi bolsista do CNPq na modalidade DTI-A. Contato: vrulbricht@gmail.com

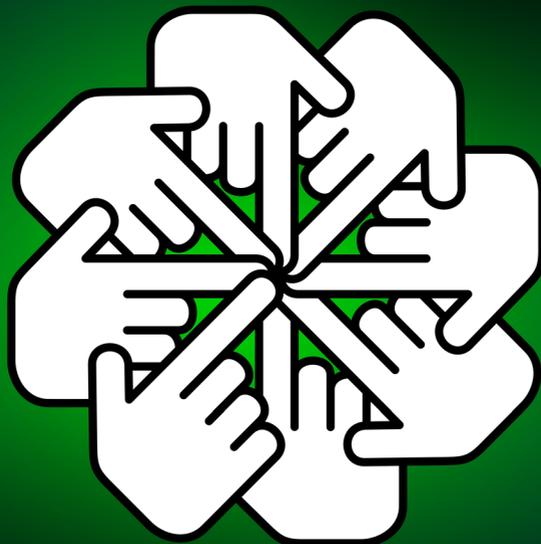
(Fapa). Experiência na educação de surdos e no ensino de Língua Portuguesa, em turmas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, em escolas bilíngues para surdos (Escola Especial Ulbra Concórdia e Escola Estadual Especial Padre Réus), desde 2003, e no Ensino Médio Técnico, Ensino Superior e em Projetos de Pesquisa e Extensão do IFSC-PHB. Contato: tatiane.reis@ifsc.edu.br



Vera Lúcia de Azevedo Ferreira

Especialista em Educação de Surdos: Aspectos Políticos, Culturais e Pedagógicos pelo Instituto Federal de Santa Catarina - Câmpus Palhoça Bilíngue (IFSC-PHB). Graduada em Artes Cênicas pela UFSC e

Pedagogia pela Furb. Atuou como professora na rede pública: Ensino Fundamental e Pré-escolar. Na área artística, é atriz e dramaturga. Criou uma peça teatral juntamente com um aluno surdo do curso de Libras, Raniere Alislan. A peça, resultante do projeto de pesquisa “Toque Sensível”, tem a finalidade de tocar o coração das pessoas ouvintes para a realidade “Surda”, sua língua, cultura e percalços. Contato: vera26bra@gmail.com



“Não posso deixar de lembrar aqui que o Câmpus Palhoça Bilíngue tem o diferencial de pôr em pauta uma política linguística que desafia, cotidianamente, o fazer pedagógico perante o bilinguismo surdo. O livro é fruto desse desafio e nos oferece uma leitura que, além de conhecimento, traz reflexões sobre quão diferente é o mundo dos surdos e dos ouvintes, mas também, quão próximos estão.

Mostra-nos como esses dois mundos podem interagir por meio da língua brasileira de sinais, utilizando artes, línguas, políticas e tecnologias. É uma leitura útil, não só a profissionais e estudantes da educação de surdos. Estende-se a profissionais de áreas como artes, multimídias, educação, políticas e afins”.

Dr^a Simone Lima da Silva