

PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação

Sônia Marta de Oliveira

**OS ARTEFATOS CULTURAIS SURDO NOS CURRÍCULOS DE GRADUAÇÃO DO
TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS/LÍNGUA PORTUGUESA**

Belo Horizonte

2020

Sônia Marta de Oliveira

**OS ARTEFATOS CULTURAIS SURDO NOS CURRÍCULOS DE GRADUAÇÃO DO
TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS/LÍNGUA PORTUGUESA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Professor Dr. Teodoro Adriano Costa Zanardi

Área de Concentração: Conhecimento, Currículo e Tecnologias

Belo Horizonte

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

O48a Oliveira, Sônia Marta de
Os artefatos culturais surdo nos currículos de graduação do tradutor e intérprete de língua de sinais/língua portuguesa / Sônia Marta de Oliveira. Belo Horizonte, 2020.
135 f. : il.

Orientador: Teodoro Adriano Costa Zanardi
Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Língua de sinais - interpretação. 2. Língua de sinais - Tradução. 3. Língua brasileira de sinais - Educação. 4. Intérpretes para surdos - Estudo e ensino. 5. Surdos - Socialização. 6. Cultura surda. 7. Linguística. 8. Surdos - Formação. I. Zanardi, Teodoro Adriano Costa. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 376.33

Ficha catalográfica elaborada por Fernanda Paim Brito - CRB 6/2999

Sônia Marta de Oliveira

**OS ARTEFATOS CULTURAIS SURDO NOS CURRÍCULOS DE GRADUAÇÃO DO
TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS/LÍNGUA PORTUGUESA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Conhecimento, Currículo e Tecnologias

Prof. Dr. Teodoro Adriano Costa Zanardi – PUC Minas (Orientador)

Prof. Dra. Ronice M. de Quadros – Universidade Federal de Santa Catarina
(Banca Examinadora)

Prof. Dra. Ana Regina de Souza Campello – Instituto Nacional de Educação de Surdos
(Banca Examinadora)

Prof. Dra. Sheilla Alessandra Brasileiro de Menezes – PUC Minas
(Banca Examinadora)

Prof. Dr. Amauri Carlos Ferreira – PUC Minas
(Banca Examinadora)

Belo Horizonte, 10 de junho de 2020

AGRADECIMENTOS

Estudar nos faz melhores, nos faz mais humanos! Digo isso porque “sou filha da PUC” desde a graduação e, nessa universidade, tive professores que me fizeram mais humana, me fizeram olhar o outro sob a ótica do outro e não sob a minha ótica. São muitos anos de PUC e concluir a etapa do doutoramento é encerrar um ciclo de estudos importante na minha vida. Um ciclo em que compreendi a importância do posicionamento político, acadêmico e profissional; ser político é ter consciência do meu papel como educadora e cidadã. É acreditar que, com os saberes que tenho comigo e com os saberes aprendidos na academia, eu posso fazer a diferença e posso levar o outro a fazer a diferença comigo. Por isso, agradeço aos meus professores, meus mestres; ao Teodoro Zanardi, mais que um orientador, que acreditou em mim e se aventurou pelo universo surdo, pelo campo da tradução e da interpretação! Agradeço à professora Sandra Tosta, um exemplo de professora, mulher e profissional! Tenho imenso orgulho de ter sido sua aluna na graduação e na pós-graduação! Você fez a diferença na minha vida! Agradeço aos meus colegas de estudo, Nédia e Marden; foi bom caminhar com vocês! Agradeço à secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, na pessoa da Valéria, pelo carinho e pelo cuidado. Obrigada por cuidar da gente!

Agradeço e peço perdão aos meus amores Renato e Vinícius; vocês são minha força pra seguir em frente. As minhas muitas ausências se devem aos meus mergulhos na escrita e na pesquisa deste estudo por vezes solitário. Meu amor por vocês é único e verdadeiro.

Agradeço à Maria, minha companheira do dia a dia. Obrigada pela disposição Maria, em cuidar sempre de mim, da minha família e dos meus amigos.

Agradeço ao amor dos meus irmãos, que me deram meus sobrinhos que tanto amo (meus outros amores). O amor dos meus sobrinhos é minha força também.

Agradeço ao amor dos meus irmãos Codas (amores meus). Minha herança cultural que levarei pra sempre comigo!

Agradeço sempre à Pastoral do Surdo da Arquidiocese de Belo Horizonte, espaço em que eu me encontro e encontro Deus! Obrigada!

Agradeço aos amigos (amores especiais). Sou grata porque tenho amigos! “meninas poderosas”; “grupo comunicação”; “sisters”; “imprestáveis”; “Praça do Papa”; Luluzinha; Ories; vocês enchem minha vida de alegria e amor!

Agradeço à Éricka Macedo e à Ivonne Azevedo Makhoul, pelas conversas sobre vidas surdas e pelo sinal de epistemologia surda.

Agradeço à professora Ronice Quadros e ao professor Amauri Carlos Ferreira, pareceristas no processo de qualificação deste trabalho como membros da banca avaliadora, bem como aos professores Ana Regina Campello, Sheilla Alessandra Brasileiro de Menezes, Stela Maria Marques e Márden de Pádua Ribeiro.

Agradeço às professoras Marianne Stumpf e Ronice Quadros, pelas riquíssimas referências bibliográficas cedidas e indicadas para leitura deste estudo.

Agradeço à CAPES, pela concessão da bolsa de estudos que tornou possível a realização deste estudo.

Agradeço à Amandinha, pela revisão muito cuidadosa deste texto. Amandinha, sempre presente nas minhas escritas. Obrigada!

Agradeço a Luciana Pais pela discussão sobre Talking Culture and Culture Talking de Tom Humphries. Muito obrigada!

Agradeço sempre à direção, ao corpo docente e aos alunos surdos da Escola Municipal Paulo Mendes Campos. Lugar onde a diversidade linguística do surdo é reconhecida e valorizada! Obrigada!

Agradeço ao Movimento Surdo de Educação Bilíngue no Estado de Minas Gerais pela oportunidade de aprender sobre a educação de surdos com os surdos!

Agradeço aos meus pais Ivan e Francisca, pessoas de quem eu tenho imenso orgulho de ser filha! Obrigada pela vida, pelo amor, pela língua que tenho de herança, obrigada por tudo que me ensinaram!

Agradeço a Deus, que me proporcionou a possibilidade de vivenciar grandes experiências e saberes singulares! Obrigada pelo dom da vida!

“A originalidade não está no fantástico, mas no novo uso de coisas conhecidas.”

(FREIRE, 1983, p. 122)

RESUMO

A presente tese teve por objetivo identificar artefatos culturais presentes nas propostas curriculares dos cursos que formam os tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa (TILS) nas instituições de ensino superior públicas e propor conteúdo de estudo para a formação desses profissionais que venha contribuir para a construção de saberes em torno dos artefatos culturais. Para isso, ficou definido que os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das instituições que oferecem o curso de formação na modalidade presencial seriam o objeto de leitura e análise deste estudo. Na leitura dos PPP, selecionamos três categorias para análise: objetivos, metodologia e matriz curricular. A hipótese foi de que os artefatos culturais percorrem, de alguma forma, a formação dos TILS. Tomamos como base a análise de conteúdo e a pesquisa documental. Este estudo caminhou para uma interpelação também qualitativa, com a realização uma entrevista semi-estruturada com profissionais surdos, que colaboraram para a identificação dos artefatos culturais nos currículos dos cursos, a apresentação de mais um artefato cultural e a proposta de inclusão de um tema de estudo nos currículos de formação dos TILS que os leve a compreender que o processo de tradução e interpretação vem imbuído de particularidades culturais relevantes para o entendimento por parte do surdo do que está sendo traduzido e/ou interpretado.

Palavras-chave: Artefato cultural. Cultura. Formação. Cultura dos Surdos. Tradutor e Intérprete.

ABSTRACT

The purpose of this thesis was to identify cultural artifacts present in the curricular proposals of the courses that train Libras/Portuguese Language (TILS) translators and interpreters in public higher education institutions and to propose study content for the training of these professionals that will contribute to the construction of knowledge around cultural artifacts. For this, it was defined that the Political-Pedagogical Projects (PPP) of the institutions that offer the training course in the face-to-face modality would be the object of reading and analyzing this study. In reading the PPP, we selected three categories for analysis: objectives, methodology and curriculum matrix. The hypothesis was that cultural artifacts go through the formation of TILS in some way. We take as a basis the content analysis and documentary research. This study led to a qualitative interpellation, with a semi-structured interview with deaf professionals, who collaborated for the identification of cultural artifacts in the curricula of the courses, the presentation of another cultural artifact and the proposal to include a theme of study in the training curricula of TILS that leads them to understand that the process of translation and interpretation has been imbued with cultural particularities relevant to the understanding by the deaf of what is being translated and/or interpreted.

Keywords: Cultural Artifact. Culture. Formation. Culture of the Deaf. Translator and Interpreter.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Instituições de ensino superior que ofertam formação de TILS, na modalidade presencial, no Brasil	26
Quadro 2 – Universidades e os Títulos de Bacharel em Tradução e Interpretação	91
Quadro 3 – Grupo 1 de Disciplinas da UFSC	102
Quadro 4 – Grupo 2 de Disciplinas da UFSC	102
Quadro 5 – Grupo 3 de Disciplinas da UFSC	103
Quadro 6 – Grupo 4 de Disciplinas da UFSC	104
Quadro 7 – Grupo 1 de Disciplinas da UFRJ	104
Quadro 8 – Grupo 2 de Disciplinas da UFRJ	105
Quadro 9 – Grupo 3 de Disciplinas da UFRJ	106
Quadro 10 – Grupo 4 de Disciplinas da UFRJ	106
Quadro 11 – Grupo 1 de Disciplinas da UFG	107
Quadro 12 – Grupo 2 de Disciplinas da UFG	107
Quadro 13 – Grupo 3 de Disciplinas da UFG	108
Quadro 14 – Grupo 1 de Disciplinas da UFES	109
Quadro 15 – Grupo 2 de Disciplinas da UFES	109
Quadro 16 – Grupo 3 de Disciplinas da UFES	110
Quadro 17 – Grupo 1 de Disciplinas da UFRR	110
Quadro 18 – Grupo 2 de Disciplinas da UFRR	111
Quadro 19 – Grupo 3 de Disciplinas da UFRR	111
Quadro 20 – Grupo 1 de Disciplinas da UFSCAR	112
Quadro 21 – Grupo 2 de Disciplinas da UFSCAR	112
Quadro 22 – Grupo 3 de Disciplinas da UFSCAR	113
Quadro 23 – Grupo 4 de Disciplinas da UFSCAR	113
Quadro 24 – Grupo 1 de Disciplinas da UFGRS	114
Quadro 25 – Grupo 2 de Disciplinas da UFGRS	114
Quadro 26 – Grupo 3 de Disciplinas da UFGRS	115
Quadro 27 – Grupo 4 de Disciplinas da UFGRS	115

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBDS	Confederação Brasileira de Desportos de Surdos
CODA	Childrens of Deaf Adults
EI	Estudos da Interpretação
ET	Estudos da Tradução
FEBRAPILS	Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores Intérpretes e Guia-intérpretes de Língua de Sinais
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo
INES	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAD	Associação Nacional dos Surdos
ONU	Organização das Nações Unidas
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROLIBRAS	Exame de Proficiência em Libras
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TILS	Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais
SESI	Serviço Social da Indústria
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	Percurso da Profissionalização do Tradutor e Intérprete	16
1.2	Objetivos, Problematização e Hipótese da Pesquisa	21
1.3	Caminhos Metodológicos da Pesquisa	22
<i>1.3.1</i>	<i>Coleta de Dados</i>	<i>26</i>
<i>1.3.2</i>	<i>Análise de Dados</i>	<i>28</i>
2	A PEDAGOGIA CRÍTICA E OS ESTUDOS CURRICULARES	32
2.1	Henry Giroux	34
2.2	Michael Apple	36
2.3	Paulo Freire	41
2.4	Jurjo Torres Santomé	45
2.5	E os Currículos que formam os TILS?	48
3	OS ESTUDOS SURDOS	51
3.1	Estudos da Tradução e da Interpretação na Perspectiva Cultural	62
<i>3.1.1</i>	<i>Tradução Cultural</i>	<i>64</i>
<i>3.1.2</i>	<i>A Tradução e a Interpretação no Brasil</i>	<i>67</i>
4	A CULTURA SURDA E OS ARTEFATOS CULTURAIS	72
4.1	Os Artefatos Culturais	77
<i>4.1.1</i>	<i>Ouvintismo e Audismo</i>	<i>80</i>
<i>4.1.2</i>	<i>Perspectiva surda sobre os artefatos culturais</i>	<i>82</i>
<i>4.1.3</i>	<i>Surdidade como Artefato Cultural</i>	<i>85</i>
<i>4.1.4</i>	<i>As Narrativas Surdas como elemento fundante da Literatura Surda</i>	<i>87</i>
4.2	Os TILS e os Artefatos Culturais	89
5	OS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DOS CURSOS: CATEGORIAS E ANÁLISES	91
5.1	Objetivos dos Cursos	93
5.2	Análise dos Objetivos dos Cursos Objetivos dos Cursos	94

5.3	Metodologia dos Cursos	96
5.4	Análise da Metodologia dos Cursos	99
5.5	Matriz Curricular dos Cursos	101
5.6	Análise da Matriz Curricular dos Cursos	116
5.7	Os artefatos culturais que integram os currículos como parte de um PPP.	119
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
	REFERÊNCIAS	123

1 INTRODUÇÃO

Ao retornar para a academia em busca de conhecimentos que contribuíssem com a minha prática profissional, identifiquei-me com a linha de pesquisa *Currículo: Políticas e Práticas: questões e perspectivas do currículo na contemporaneidade: políticas e práticas curriculares; diferenças e multiculturalidade, a sala de aula e a materialização do currículo*. Primeiro, porque abordava a diferença, as questões culturais e o currículo. Como profissional da educação, esses pontos são caros no meu fazer pedagógico. No ano de 2015, defendi minha dissertação de mestrado na qual analisei questões inerentes aos artefatos culturais surdo no currículo da educação de surdos e as interfaces da construção desse instrumento educacional e político com dispositivos legais que abordam essa temática cultural.

Como professora de surdos e tradutora intérprete da língua de sinais e da língua portuguesa, o estudo que desenvolvi no mestrado me instigou a rastrear mais saberes em torno da constituição dos artefatos culturais surdo também nos currículos de formação de tradutores intérpretes de língua de sinais/língua portuguesa. Essa curiosidade se acentuou porque atuo como tradutora intérprete há mais de 20 anos no contexto educacional e partilho da cultura surda desde a mais tenra idade, em razão de ser filha de pais surdos – *Childrens of Deaf Adults* (Coda). Geralmente, crianças ouvintes, filhas de pais surdos, são expostas primeiramente à língua de sinais. Importante ponderar que as experiências dos Codas não são idênticas, elas assemelham em vários momentos e circunstâncias. A marca principal que todos os Codas partilham é a herança linguística e cultural herdada de seus pais surdos.

A língua de sinais é a língua que eu e meus irmãos aprendemos de forma natural com os nossos pais, uma vez que crescemos num universo linguisticamente visual. Visualidade compreendida, neste estudo, como artefato da cultura surda, à qual acessei, primeiramente, na relação visual com os meus pais, com o olhar, na forma de dialogar, contar histórias, nas expressões faciais, nos sons das mãos.

A expressão cultural visual refere-se a uma diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar. (...) do movimento cultural que orienta a reflexão e as práticas relacionadas a maneiras de ver e de visualizar as representações culturais e, em particular, refiro-me às maneiras subjetivas e intrasubjetivas de ver o mundo e a si mesmo. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 22).

Vygotsky (1989) defende a ideia de que o desenvolvimento cognitivo das crianças é organizado por meio de processos biológicos e, posteriormente, guiado pelas relações sociais

que contribuem para a promoção das habilidades cognitivas. Aprender é diferente de desenvolver. Entretanto, para evoluir é necessário aprender. O processo do desenvolvimento do pensamento da criança vem em consequência das experiências sociais. Inicia-se pelo social para o individual, tendo como caminho a interação.

Meus pais nasceram surdos (casamentos consanguíneos entre os pais) e a relação de ambos com o outro, ouvinte, com sua língua e sua cultura, foi de forma diferenciada. Minha mãe não frequentou um espaço educacional que compreendesse sua especificidade linguística. Ela foi a primeira pessoa surda na família. Depois veio o irmão caçula e dois sobrinhos, além de primos de primeiro e segundo graus.

Na família do meu pai, já havia pessoas surdas: tio paterno e primos de segundo grau. Meu pai estudou no Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), como aluno visitante, por um curto período, conviveu com surdos do Instituto e com professores que compreendiam sua especificidade linguística.

Entretanto, a relação com os familiares ouvintes sempre enfrentou obstáculos de comunicação. Lembro-me de minha mãe dizer que *sempre tinha que partir de mim o interesse em entender o que o outro dizia numa língua que não é a minha. O ouvinte nunca se interessou em entender o que eu tinha pra dizer na minha língua*. De acordo com as necessidades, com o meio, desenvolvemos linguagem. “Buscar alternativas para se comunicar sempre fez parte da trajetória da pessoa surda.” (OLIVEIRA, 2015, p. 29).

Por meio da língua passamos a compreender o mundo, constituindo nosso cognitivo e subjetividade, criado pelas nossas experiências e concepções próprias, de tudo e todos que fazem parte de nosso meio. Dessa forma, a criança surda necessita de uma língua que possibilite a ela a integração ao seu meio, no qual ela seja capaz de compreender o que está ao seu redor, significar suas experiências, em vez de uma língua que a torne um ser apto para reproduzir um número restrito de palavras e frases feitas, que para ela não terão nenhum significado comunicativo, restringindo sua potencialidade para construir e utilizar a linguagem no processo dialógico. (DIZEU; CAPORALI, 2005, p. 590).

Cercar-me e me relacionar com a comunidade surda e participar dos movimentos surdos atravessou minha trajetória privada e profissional. Considero que as aptidões e as práticas adquiridas coadjuvaram para meu desenvolvimento e minha constituição. As experiências e os saberes profissionais adquiridos como intérprete e professora ao longo de 23 anos trabalhando na educação de surdos na rede estadual de Minas Gerais e na rede municipal de Belo Horizonte remetem-me a Paulo Freire, no livro *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, 1987, p. 30): “uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas.” Aprender é algo que conquistamos e que construímos diariamente com o surdo e conosco; um

constante inquietar-se consigo mesmo, um movimento que se dá no entre, na direção e na relação estabelecida com e para o outro (MARTINS, 2013).

Busco neste trabalho de doutoramento um olhar preliminarmente de respeito à língua de sinais e à cultura surda, artefatos herdados do povo surdo e que devem interpor todo pesquisador que se arvora na investigação em torno da comunidade surda, da sua história, do seu processo educacional e das ramificações que sua história gera. A língua de sinais é para os surdos artefato de luta, avanço de direitos e formação de identidade (OLIVEIRA, 2015).

Para o surdo a língua de sinais não tem importância somente por ser o elo de comunicação entre o surdo e o outro. A linguagem permite ao ser humano construir conhecimento sobre si e sobre o mundo. É a possibilidade de interação e formação de sujeito. (OLIVEIRA, 2015, p. 33).

Ao mediar a construção do conhecimento, deve-se conceber a ideia de que as experiências e as histórias do outro, das minorias, devem ser partilhadas, conhecidas e consideradas com o objetivo de propiciar ao aluno o conhecimento de outras culturas, outros olhares. Trechos de questões levantadas na introdução deste estudo estão contemplados em um artigo publicado na revista *Translatio* (Tradução e Interpretação de Língua de Sinais) nº 15/2018, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulado “Os Currículos de Formação de Tradutores Intérpretes e os Artefatos Culturais”, de minha autoria.

Concebendo o currículo como lugar de significados diferentes sobre o político, o cultural e o social, pondero que sua construção deve ser distante dos padrões hegemônicos, permitindo a discussão e a elaboração de um documento pautado na diferença para que esse instrumento possa, de fato, contribuir com uma formação que atenda às necessidades reais de quem aprende e apreende.

[...] o currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um determinado local ou país, mas uma parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo. (SOARES, 2011, p. 146).

Educar é permitir-se aprender com o outro, conhecer seu jeito de se colocar no mundo. Os cursos de graduação que formam os tradutores e intérpretes de língua de sinais/língua portuguesa (TILS) foram criados tendo como diretrizes os dispositivos legais que reconhecem a língua de sinais – Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002) e Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL,

2005), que orientam a formação de TILS por meio de cursos de extensão, graduação específica e pós-graduação na área de língua de sinais.¹

No ano de 2008, foi lançado pela Universidade Federal de Santa Catarina o curso de Letras Libras – Bacharelado – na modalidade à distância, formando, em 2012, por volta de 400 bacharéis em tradução e interpretação. Desse montante de profissionais, muitos TILS já exerciam a atividade tradutória e interpretativa. Os conteúdos e as avaliações das disciplinas do curso foram, em sua maioria, mediados em Língua Brasileira de Sinais (Libras), evidenciando, assim, o status linguístico dessa língua e o caminho pedagógico adotado que estabelece a Libras como língua de instrução dos alunos do curso. Desse modo, a partir de 2008, estabeleceram-se os cursos de graduação na área de tradução e interpretação de língua de sinais no Brasil. A repercussão desses cursos contempla fatores relevantes para a área da tradução e da interpretação da Libras (STUMPF; QUADROS, 2019):

- Reconhecimento da Libras, pelo fato de essa língua compor um currículo de graduação na área de Letras, o que propiciou um novo olhar sobre a língua, visto que a Libras ocupa doravante o grupo de línguas que compõem os cursos de formação de línguas no Brasil. A Libras compõe a categoria linguística no quadro de línguas brasileiro;
- Titulação dos profissionais que já trabalhavam na área da tradução e da interpretação de Libras, que se tornaram bacharéis;
- Desenvolvimento e aperfeiçoamento das pesquisas na área da tradução e da interpretação de Libras;
- Disseminação da Libras em diferentes espaços midiáticos. A assiduidade de TILS no conjunto de meios de comunicação é indiscutível: presença nos debates políticos, nas entrevistas, em shows, etc.;
- Fomento da cultura surda em suas várias formas de expressão: artes plásticas, filmes, poesia, informática, dramaturgia;

A formação em nível superior dos TILS expressa algumas concepções básicas recomendadas pela Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU), no documento sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em 13 de dezembro de 2006 e ratificado pelo Brasil, por meio do Decreto nº 6.949/2009, conforme segue (BRASIL, 2009):

- Identificar a correspondência do status da língua de sinais e da língua oral;
- Legitimar e confirmar a língua de sinais e a cultura surda;

¹ A organização dos cursos de graduação para a formação do TILS tem como modelo o currículo do curso de Letras-Libras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), nas modalidades à distância e presencial.

- Assentir que a comunidade surda deve ter o direito assegurado de vivenciar de forma ativa a elaboração de políticas e programas que tratam sobre os surdos;
- Procurar as entidades representativas dos surdos sobre assuntos e temas que são de trato específico da comunidade surda.

Atualmente, sete universidades públicas federais de quatro regiões brasileiras oferecem cursos de graduação que formam o tradutor intérprete na modalidade presencial: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Estado de Goiás (UFG), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

1.1 Percurso da Profissionalização do Tradutor e Intérprete

As atividades profissionais dos TILS no Brasil despontaram na década de 1980 em organizações religiosas e nas comunidades surdas (SANTOS, 2006). A formação desse profissional caminhou durante muito tempo com uma visão empirista, na informalidade, sendo realizada por instituições religiosas e associações de surdos. Nesses espaços e nos Movimentos Surdos ainda incipientes, o tradutor intérprete era visto como a pessoa que “quer aprender minha língua para se comunicar comigo e colaborar com meu grupo de alguma forma”. A atividade interpretativa surge e se institui pela ação de pessoas que experienciaram uma precisa relação em comum com os surdos que, por necessitarem se colocar em sua língua para a sociedade, demandaram outras pessoas que sabiam sua língua e sua cultura para intermediarem e/ou interpretarem para o outro o que ouvia (NASCIMENTO, 2011).

Nos finais dos anos 80 e no começo da década de 1990, um grupo de TILS, sob a organização da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), inaugurou uma interlocução sobre as atividades interpretativas buscando dar andamento à profissionalização dessa atividade laboral. Foram realizados dois encontros nacionais de intérpretes promovidos pela FENEIS (1988 e 1992). O segundo encontro teve grande relevância para esse grupo de profissionais, uma vez que foi votado e aprovado o primeiro de Código de Ética da profissão e a criação do Departamento Nacional de Intérpretes da FENEIS. Esse departamento passa a ser o primeiro instrumento a regular a atividade interpretativa do TILS, por meio de bancas de avaliação de proficiência linguística e emissão de certificados para os profissionais considerados aptos e reconhecidos pela comunidade surda (QUADROS, 2004).

Os TILS que exerciam essa atividade eram provenientes de instituições religiosas e das famílias de surdos. Para além do trabalho dos cristãos facultativos, os Cudas, da mesma forma, atuaram e se converteram em pessoas qualificadas para a validação da interpretação no Brasil (MARTINS; NASCIMENTO, 2015). As reuniões e os encontros desse grupo de intérpretes, com o objetivo de cruzar vivências e rascunhar a possibilidade da construção de um coletivo, foi um caminho importante para a consolidação da profissionalização.

De acordo com Santos (2010), a organização política e associativa dos TILS foi de gigantesca valia para a promoção profissional, o status social e a composição como coletivo. Essa coletividade cooperou substancialmente com os direitos linguísticos dos surdos, que tiveram os TILS como colaboradores em seus movimentos pela sua inserção na sociedade.

Esses movimentos, embalados especialmente pela tenacidade da comunidade surda em resistir aos discursos clínicos que viam a surdez como deficiência, lutaram pelo reconhecimento legal da língua de sinais. Dessa maneira, construíram uma visão sócio-antropológica sobre o sujeito surdo, produzindo a implantação de instrumentos legais que fundaram caminhos para a discussão em torno de uma política linguística dos direitos de uso da Libras pelos surdos (MARTINS; NASCIMENTO, 2015).

A Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como “a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002), sempre citada nas publicações que tratam das questões surdas, e o Decreto nº 5.626/2005, que regula esse instrumento legal e dá diretrizes também sobre a formação do professor de Libras e do TILS (BRASIL, 2005), afirmaram um movimento viável, praticável dos surdos em seus estados linguísticos e na sua visualidade da Libras.

Também a Lei nº 10.098/2000, Lei de acessibilidade (BRASIL, 2000), teve seu artigo nº 18 regulamentado pelo Decreto nº 5.626/2005, cuja definição coloca que o

Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação. (BRASIL, 2005).

Ainda no Decreto nº 5.626/2005, fica implantada a formação profissional em nível superior, por meio de cursos de bacharelado em tradução e interpretação, assim como a formação em nível médio, de acordo com o capítulo V do Decreto:

CAPÍTULO V
DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE
LIBRAS - LÍNGUA PORTUGUESA

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras- Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras- Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III. (BRASIL, 2005).

Além disso, o Decreto anteviu que, anterior ao início da formação, uma certificação de caráter normativo para a atuação dos profissionais da tradução e da interpretação da língua de sinais deveria ser organizada. Em parceria com a UFSC, o Ministério da Educação (MEC), respeitando as diretrizes do Decreto, empreendeu no Brasil, em 2006, o primeiro Exame de Proficiência em Libras (PROLIBRAS), com o objetivo de avaliar o entendimento e a elaboração na língua de sinais (QUADROS *et al.*, 2009), oportunizando aos outorgados um certificado profissional para a atuação como tradutores e intérpretes de Libras/Português e para professores de Libras.

Em 2010, a profissão do tradutor e intérprete foi reconhecida pela Lei nº 12.319/2010 (BRASIL, 2010), mas os artigos que determinavam a graduação na área de tradução e interpretação e a criação de um conselho federal para fiscalizar e normatizar a profissão foram vetados pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Os vetos justificavam-se pelo fato de que muitos profissionais que já atuavam não tinham formação na área de tradução e interpretação.

A Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais (FEBRAPILS) apresentou, em conjunto com outras entidades representativas do coletivo de TILS brasileiro, uma proposta de alteração na Lei nº 12.319/2010 (BRASIL, 2010), que resultou no Projeto de Lei nº 9.382/2017 (BRASIL, 2017), que dispõe sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, do guia-intérprete e do intérprete de Libras, revogando a Lei nº 12.319/2010. A proposição baseia-se nos instrumentos legais (Decreto nº 5.626/2005 e Lei nº 10.436/2002) e visa a garantir amparo legal aos profissionais que exercem a profissão e também aos profissionais que passaram por formação específica na área de tradução e interpretação de Libras/Português. Da

mesma forma, a proposição abarca os profissionais que possuem experiência ou que realizarem um exame de suficiência. Os termos da proposta para o exercício da profissão de TILS que constam no Projeto de Lei são:

- I – Dos portadores de diploma em cursos superiores de bacharelado em tradução e interpretação em Libras - Língua Portuguesa ou em Letras com habilitação em tradução e interpretação de Libras e Língua Portuguesa, oficiais ou reconhecidos pelo Ministério da Educação;
- II – Dos portadores de diploma em cursos superiores em outras áreas que, na data de publicação desta lei, tenham sido aprovados em exame de proficiência em tradução e interpretação em Libras - Língua Portuguesa;
- III – Dos portadores de diploma em cursos superiores em outras áreas que possuam diplomas de cursos de extensão, formação continuada ou especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentos e sessenta horas) e tenham sido aprovados em exame de proficiência em tradução e interpretação em Libras - Língua Portuguesa;
- IV – Dos profissionais habilitados nos termos do art. 4º da Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, até a data de publicação desta Lei;
- V – Dos profissionais que comprovarem atuação de 5 anos, até a publicação desta lei;
- VI – Dos portadores de certificado de exame de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa, até a data de publicação desta lei. (BRASIL, 2017).

O Projeto foi encaminhado para a Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania da Câmara dos Deputados para análise e parecer do relator, deputado Herculano Passos.

No trilhar da profissionalização dos TILS, outro instrumento legal que contribuiu para a qualificação desses profissionais foi o Decreto nº 7.612/2011, que trouxe novas perspectivas para o cenário de formação dos TILS no Brasil (BRASIL, 2011). Esse Decreto cria o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limites – que delineia mecanismos do governo federal para abranger as pessoas com deficiência no Brasil, no acesso à educação, à inclusão social, à acessibilidade e à saúde. Nos critérios, o projeto predizia a organização de 27 cursos de Letras-Libras (Licenciatura) para a formação de professores e (Bacharelado) para a formação de tradutores e intérpretes, além de 12 cursos de Pedagogia Bilíngue nível superior (BRASIL, 2013), garantindo às pessoas surdas a possibilidade de uma educação bilíngue e asseverando a formação em nível superior de TILS. De acordo com o Plano Viver Sem Limites, havia sido destinado incremento para a abertura de cursos de formação de TILS no território brasileiro. Por esses momentos e contextos que o trabalho do TILS se instituiu e permanece a se instituir. O empoderamento da comunidade surda e a urgência de posicionamento de múltiplos profissionais requereram a necessidade desse trabalho, dessa profissão.

A formação do TILS tem fundamentalmente dois objetos importantes de estudo: a composição técnica e a composição cultural do profissional. Este estudo de doutoramento busca

uma discussão em torno da composição cultural do TILS no decorrer de sua formação, trilhando por temas que versam sobre a diferença linguística e cultural do público com o qual o TILS trabalha, interage e convive: os surdos. Neste cenário acadêmico, o universo do processo histórico de afirmação dos surdos se faz presente. Contudo, a ideia de deficiência/déficit ainda persiste e vem acompanhada do olhar etnocêntrico sobre o surdo, que é visto como alguém que falta algo. Por vezes, o olhar sobre a pessoa surda ainda é carregado de etnocentrismo, pois o outro, que ouve, olha e avalia, julga a pessoa surda sob a ótica de quem ouve.

Ladd (2003) defende a ideia de que a grande diferença entre um grupo que se considera superior ao outro é que esse grupo não se sente obrigado a explicar os valores e os princípios que regem suas ações. Mas do outro grupo que é considerado inferior é exigido que explique, argumente sobre seus valores e seus princípios sem a possibilidade de expor seu pensamento em condição de igualdade com o grupo que se considera majoritário.

As premências de estrutura psicológica e social organizam uma função importante da cultura, uma vez que fornecem às pessoas confiança, desembaraço, determinação, proteção e alívio. Em um grupo de surdos em que é partilhada uma língua em comum, essas premências podem ser realizadas. Há um complicador significativo quando os surdos estão com pessoas que ouvem e que não compartilham da língua sinais. A língua portuguesa é geralmente percebida pelos surdos como uma língua incompleta e fracionada (STUMPF; QUADROS, 2019).

Essas inquições concebem a academia como espaço de significados diversos sobre a política, a cultura e a sociedade, propiciando ao outro a construção do conhecimento que deve ser distante de paradigmas etnocêntricos. Isso abre discussão para a constituição de um profissional pautada na diferença para que ele possa, de fato, reconhecer a diferença cultural que permeia a língua de sinais e a comunidade surda.

Assim, compreendemos que a língua e a cultura são elementos substanciais que fazem da tradução e da interpretação um exercício intelectual e que o assenhoreamento de uma língua estrangeira é um saber intenso e vívido, pois implica apropriação de conhecimentos, perspectivas e concepções.

Compreender e reconhecer as nuances culturais como diferença é indispensável para a garantia de cidadania como direito. Entender diversidade cultural como diferença propicia um novo olhar sobre cultura e humanidade, sobre multiplicidade e interseccionalidade, além de impedir o essencialismo (STUMPF; QUADROS, 2019).

De acordo com Hall (2003), nos localizamos em vocábulos culturais e necessitamos deles para criar enunciados na qualidade de seres culturais. As pessoas surdas constroem

territórios de cultura formando conexões com pessoas que partilham o mundo surdo e são diferentes dos ouvintes.

As criações da cultura surda se alargaram como a língua de sinais, a identidade, a diferença e a literatura surda. Esses artefatos ocupam demandas indispensáveis à tradução da originalidade da pessoa surda (PERLIN, 2006).

1.2 Objetivos, Problematização e Hipótese da Pesquisa

Este trabalho encontra-se no contexto educacional, assim como se situa no campo dos Estudos Surdos, elegendo Ladd (2013), Bechter (2008), Murray (2008), Bauman (2008), Quadros e Perlin (2007) e Perlin (2006) como leituras que contribuem para concebermos a cultura dos surdos e a sua história. A partir dessas leituras, temos uma compreensão cultural dos surdos; compreendemos suas diferenças, seus valores e suas representações culturais, assim como integramos um estilo de vida incorporando atitudes, linguagens, ideias e espaços de poder. Elegemos também a Pedagogia Crítica de Giroux (1983, 1987), Apple (1982, 1984, 1999, 2000, 2005, 2006) e Paulo Freire (1979, 1980, 1986, 1987). E, ainda, partimos de Santomé (2011, 2013), que defende a ideia de que no currículo como campo político deve conter as “vozes dos outros”, os seus desejos e os seus anseios, evitando situações de injustiça ou opressão. Traçamos um paralelo entre essas teorias, propondo um diálogo entre currículo e artefatos culturais e viabilizando a possibilidade de conhecimentos necessários e relevantes no que corresponde às questões culturais dos surdos nos cursos que formam os tradutores intérpretes de língua de sinais e língua portuguesa.

Os currículos dos cursos de graduação de TILS retratam o processo histórico das comunidades surdas e as suas histórias culturais, apontando fundamentos consistentes e apresentando os artefatos que atravessam as comunidades surdas? Para que o TILS se torne um profissional capaz de compreender e apreender as particularidades e as singularidades da cultura dos surdos, é primordial o acesso aos fundamentos dos processos históricos das comunidades surdas e da sua cultura. Ao ponderar sobre a questão dos artefatos culturais na formação dos TILS, suscitamos a questão de problematização deste estudo: os artefatos culturais compõem e/ou atravessam os currículos de graduação do TILS? Qual a perspectiva da relação desses artefatos com o conhecimento mediado durante a formação?

A hipótese que esta investigação alvitra é que os artefatos culturais surdo percorrem, de alguma forma, seja teórica ou prática, a formação desses profissionais.

Com base nos pressupostos acima, esta pesquisa de doutoramento realizará um estudo documental dos currículos e dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das sete instituições de ensino superior que ofertam a formação do TILS na modalidade presencial, apresentando dois objetivos principais:

- Identificar se os artefatos culturais estão presentes nas propostas curriculares dos cursos;
- Propor, com base nas leituras realizadas para a construção teórica deste estudo, na leitura dos PPP dos cursos e nas entrevistas feitas, um conteúdo de estudo para a formação dos TILS que venha contribuir para a construção de saberes em torno dos artefatos culturais.

1.3 Caminhos Metodológicos da Pesquisa

A hesitação sobre as normas, os métodos e os procedimentos como preceitos para a valência de um valor pleno à ciência pertence ao processo histórico da Teoria do Conhecimento. Borda (2013) argumenta que a utilidade da ciência depende dos interesses dos grupos sociais envolvidos nas estruturas e nos conjuntos de conhecimentos, ou seja, na sua elaboração. Elucida a ciência como produto cultural do intelecto humano, produto que responde a necessidades coletivas concretas e a objetivos determinados por classes sociais que aparecem como dominantes em certos períodos históricos. Constrói-se a ciência mediante a aplicação de regra, métodos e técnicas que obedecem a um tipo de racionalidade convencionalmente aceita por uma comunidade minoritária constituída por pessoas chamadas de científicos, que, por serem humanas, ficam precisamente sujeitas a motivações, interesses, crenças, superstições, emoções e interpretações de seu desenvolvimento social específico. Por isso mesmo, não pode haver nenhum valor absoluto atribuído ao conhecimento científico (BORDA, 2013).

Por consequência, não há imparcialidade da produtividade da ciência. Encontram-se preceitos substanciais para se alcançar saberes acadêmicos legitimados como metódicos e que, em tempo algum, foram reconhecidos como exclusivo, a despeito da hegemonia desse tipo de pensamento.

Brandão (1999) defende a oportunidade de transformação a que uma prática científica pode levar. A atividade científica tem seu papel de caráter político. Ainda de acordo com Brandão:

[...] é necessário que o cientista e sua ciência sejam, primeiro, um momento de compromisso e participação com o trabalho histórico e os projetos de luta do outro, a

quem, mais do que conhecer para explicar, a pesquisa pretende compreender para servir. (BRANDÃO, 1995, p. 12).

O saber é história, se locomove, se transforma de acordo com o desenvolvimento histórico dos povos. Contudo, se a ciência não é uniforme, a Teoria do Conhecimento também não o é. A pesquisa qualitativa está envolta em debates sobre os propósitos epistêmicos da ciência, porque há diálogo com os padrões e as normas tradicionais sem uma submissão.

A epistemologia é uma análise de segundo estágio sobre a ciência, que se compõe pelas premissas do posicionamento científico. Epistemologia tem relação com a filosofia do conhecimento e com os fundamentos do conhecimento, em que os limites não estão claramente definidos. A Teoria do Conhecimento é organizada como um conteúdo que se dispõe a entender a ciência como resposta do exercício mental das pessoas ou a elucidar como o pensamento real das pessoas pode gerar o saber como estrutura coesa de conhecimentos claros.

A definição de epistemologia auxilia na interpretação da presença de polêmicas em relação à natureza científica ou à legitimidade das conclusões alcançadas por meio das metodologias, sejam as tradicionais, sejam as que abandonam o modelo clássico de cientificidade. Contudo, discorrem outras normas eficazes e hábeis para assimilar noções elementares, processos e particularidades nas relações sociais, mantendo a precisão teórica.

Conceber que a pesquisa vai além da intervenção é entender que uma investigação abrange procedimentos de construção de pensamentos acadêmicos, compreendendo a ação investigativa como uma possibilidade de formulação de conhecimentos que levam à autoformação dos sujeitos envolvidos (LONGAREZI; SILVA, 2013).

Para Minayo e Sanches (1993), a formulação de conhecimento e o conhecimento científico se dão por meio da junção entre a prática e a teoria, sendo a metodologia o caminho fundamental para vincular esses pensamentos (teoria e prática) e propiciar uma direção clara para a pesquisa. A pesquisa é aqui compreendida como procedimento em que o pesquisador tem “uma atitude e uma prática teórica de constante busca, que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente” (MINAYO, 1994, p. 23), pois realiza uma atividade de aproximações sucessivas da realidade, sendo que esta apresenta “uma carga histórica” e reflete diferentes posições (MINAYO, 1994).

Assim, pensar na pesquisa qualitativa é considerar um objeto de estudo que tem particularidades, porque é (MINAYO, 1994):

- Histórico: está posto interinamente e pode ser alterado;

- Apresenta pensamento histórico: não é somente o pesquisador que lhe dá significado, mas também a integralidade das pessoas, uma vez que vivemos por meio das práticas sociais e conferimos significados e intenções a nossas ações e composições de ideias;
- Apresenta uma similitude com o objeto de pesquisa – ao pretender pesquisar as relações humanas, de uma forma ou de outra, o investigador figura-se com o sujeito da pesquisa;
- É natural e superficialmente ideológico, porque sustenta predileções e posições produzidas historicamente que se sujeitam às demarcações impostas pelos padrões hegemônicos atuais;
- É basicamente qualitativo, uma vez que a prática social tem mais valor que os estudos teóricos realizados sobre ela. Contudo, não se descarta a aplicação de elementos quantitativos.

O processo de investigação configura-se como uma ação científica básica que, por meio de uma pergunta, elucida a estruturação de uma realidade que estimula o exercício de ensinar e o renova, associando ação e pensamento. Isso porque para se tornar uma questão acadêmica foi, antes, uma questão social (MINAYO, 2001).

De acordo com Santos (2001), o conhecimento científico leva à investigação científica estabelecida como ação intelectual que se propõe a lidar com atividades humanas para entender e modificar os fatos à nossa volta. Quer dizer, empreender energia para pesquisar, encontrar, criar, conhecer. Deparar-se de forma qualitativa com o que já foi produzido cientificamente em uma área determinada é ter na pesquisa documental um alicerce substancial, fomentando o aprender, a edificação, o desenvolvimento de novas pesquisas nas diversas áreas do conhecimento.

No positivismo, a forma de registro dos historiadores era o documento oficial, que ostentava força de confirmação histórica e assertividade em garantir integridade ao texto oficial. Os historiadores da época fomentaram o início da História como ciência, contudo a concepção de documento era empregada praticamente no texto e, especialmente, em documentos oficiais (CELLARD, 2008).

A relevância do documento como segurança de assertividade, marca inesquecível dos historiadores positivistas, desconsidera a ideia intencionada presente na atividade do investigador, procedimento historicamente produzido. O termo documento, com significado de comprovação jurídica, entendimento mantido até os dias de hoje, era também utilizados pelos romanos, utilizado no século XVII, na Europa Ocidental. Dessa maneira, os historiadores positivistas, ao se apoderarem do termo, mantiveram a ideia de prova, não jurídica, mas de

condição científica. Ao mencionar a palavra documento nos arquivos históricos, é descrita uma visão da história que enreda a realidade com o documento transformando esse enredo em conhecimento histórico (VIEIRA; PEIXOTO; KHOURY, 1995).

Para esses historiadores o acontecer histórico se faz a partir dos homens. Daí o documento histórico se produzir com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem. Nesse caso, ao documento incorporam-se outros de natureza diversa, tais como objetos, signos, paisagens, etc. (VIEIRA; PEIXOTO; KHOURY, 1995, p. 14-15).

O significado do termo documento foi sendo transformado concomitantemente à evolução da História como método e disciplina, sendo o movimento organizado pela Escola de Annales, basilar. Esse movimento surgiu na França, em meados do século XX, e foi inovador na construção de um novo olhar sobre a História, defrontando, assim, com a visão positivista que dava muita importância a fatos e datas, sem aprofundamentos e reflexões do contexto social.

A *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, criada por Marc Bloch e Lucien Febvre, tornou-se marco desse movimento, trazendo componentes novos para a sociedade. A revista expunha uma História diversa, diferente da posição até então apresentada. A História agora apresentava as particularidades dos sujeitos sociais (CELLARD, 2008). A escola de Annales expande significativamente o significado de documento: “pode tratar-se de texto escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos etc.” (CELLARD, 2008, p. 296-297). Corroborando com as ideias de Cellard (2008), Appolinário (2009) concebe um documento como instrumento que carrega informação de alguma forma registrada e que pode ser consultado. Esse instrumento pode ser impresso, audiovisual, manuscrito, imagens, etc.

Para Evangelista (2012), na pesquisa documental, a teoria tem atribuição decisória na mediação entre o investigador e o documento. O aporte teórico contribui para o investigador dialogar com a pesquisa. O modo pessoal de pensar do investigador e o conjunto de ideias e concepções nortearão o processo da análise documental. A pesquisa documental deve proporcionar a produção de reflexões, compreensão da realidade e de possibilidades de mudança do contexto investigado.

1.3.1 Coleta de Dados

A coleta de documentos é etapa importante da pesquisa documental, demandando do investigador atenções e meios técnicos sobre os caminhos para a seleção das fontes de sua investigação.

Segundo Callado e Ferreira (2004), os locais de investigação são guiados pela ordem do estudo. A origem dos documentos pode ser variada e requer conhecimento do investigador. A diferenciação reivindicará do investigador conhecimento dos modelos de registro e referências que contêm os documentos selecionados.

Esta investigação aborda os currículos e os PPP das instituições de ensino federais que formam o TILS como documentos que apontam diretrizes e orientam a formação desses profissionais. Considerando esses instrumentos pedagógicos como materiais que exprimem princípios teóricos e metodológicos e que foram organizados e baseados em dispositivos legais que sustentam sua estrutura, a leitura e a análise desse material tornam-se um dos pontos centrais deste estudo.

Como apresentado anteriormente, o objetivo desta pesquisa foi identificar elementos culturais que possam subsidiar as propostas curriculares de formação dos tradutores e dos intérpretes de Libras/português e uma proposição de conteúdo curricular que apresente os artefatos culturais que pode ser abarcado na formação do TILS, nas universidades federais que oferecem a formação na modalidade presencial (Quadro 1).

Quadro 1 – Instituições de ensino superior que ofertam formação de TILS, na modalidade presencial, no Brasil

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Universidade Federal de Goiás (UFG)
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Universidade Federal de Roraima (UFRR)
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Um levantamento das pesquisas que versam sobre os caminhos propostos nesta investigação foi feito no Catálogo de Teses e Dissertações, da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Ministério da Educação. Foram identificados trabalhos que discorrem sobre a formação, a constituição da profissão, a identidade profissional e a atuação de tradutores e intérpretes; estudos que discutem sobre a comunidade surda, a sua história cultural social, educacional e política; e investigações em torno dos aspectos constitutivos e linguísticos da Libras. De meados da década de 1990 até o os primeiros três meses de 2018, encontramos 36 teses que convergem para as áreas que investigaremos neste trabalho: currículo, formação de tradutores e intérpretes e cultura surda.

Uma investigação que abrange os Estudos Surdos e a Pedagogia Crítica, encaminhando a discussão para o currículo que forma o TILS e buscando contemplar a formação desse profissional com conteúdos que comportem os artefatos culturais, não foi identificada no levantamento feito.

A pertinência desta pesquisa está associada ao, até então, parco número de investigações relacionadas aos elementos culturais surdo nos currículos de formação dos TILS, nas universidades federais que oferecem a formação na modalidade presencial.

A opção pelas instituições públicas deve-se ao fato de serem somente esses espaços acadêmicos (sete) que ofertam a formação em tradução e interpretação na modalidade presencial. A procura pela formação nas instituições particulares aumentou nos anos de 2018 e 2019.

A maior parte dos PPP foi encontrada nos sites das universidades; outros foram requisitados via e-mail e apenas duas instituições retornaram a essa requisição. Colegas professores dos cursos de formação de TILS contribuíram para esta pesquisa, enviando os PPP.

Os PPP trazem em sua constituição essa sistematização: processo histórico de criação do curso, justificativa para criação do curso, público alvo, forma de acesso, princípios gerais, objetivos, perfil do egresso, competências e habilidades, estrutura curricular, caracterização das disciplinas, carga horária do curso, eixos estruturantes e/ou princípios norteadores, metodologia, regulamento do estágio, regulamento para o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), avaliação do processo ensino-aprendizagem, avaliação do curso, atividades complementares, corpo docente, corpo técnico administrativo, infraestrutura (espaço físico).

Dentro da estruturação dos PPP, selecionamos três categorias nos documentos que consideramos pertinentes ao objeto de estudo desta investigação: objetivos, metodologia e matriz curricular. A seleção desses pontos é motivada pelo fato de serem temas nos quais são expostos os propósitos e as finalidades do curso, as formas de condução dos conteúdos e as disciplinas mediadas durante o curso, propiciando, desse modo, uma interpretação dos aspectos culturais presentes nas áreas do conhecimento eleitos para a formação dos TILS.

1.3.2 Análise de Dados

A fase de análise do documento sugere a produção ou a reelaboração de conhecimentos e novas formas de interpretar os acontecimentos e os fatos. É necessária a menção dos fatos, porque representam os objetos da investigação, mas que, se isolados, não têm elucidação. Cabe ao investigador interpretar, resumir as informações e, quando possível, inferir (MAY, 2004).

Os documentos são elementos localizados em contextos definidos e a sua análise deve ser feita com base em seus significados e suas relações sociais quanto à autenticidade, à credibilidade, ao significado e à representatividade/relevância (SCOTT, 2006).

A análise é aperfeiçoada por meio da discussão que os dados apontam e abarca, em geral, o corpus da investigação, as referências bibliográficas e o arcabouço teórico. Para a análise de documentos, utiliza-se usualmente a metodologia de análise de conteúdo:

Conjunto de técnicas de investigação científicas utilizadas em ciências humanas, caracterizadas pela análise de dados linguísticos. [...] Normalmente, nesse tipo de análise, os elementos fundamentais da comunicação são identificados, numerados e categorizados. Posteriormente as categorias encontradas são analisadas face a uma teoria específica. (APPOLINÁRIO, 2009, p. 27).

Dentre as diversas formas de interpretar o conteúdo de um texto, a análise de conteúdo é uma delas, abraçando regras ordenadas de como retirar conceitos temáticos ou expressões lexicais, por meio de componentes do texto. Baseia-se em correlacionar a regularidade de citações de determinados temas e ideias em um texto para mensurar a influência referida a um dado conteúdo pelo autor. Presume-se que um texto tem significados e sentidos, visíveis ou invisíveis, que podem ser compreendidos por um leitor que apreende a ideia apresentada nele. A ideia do texto pode ser interpretada dividindo-se o conteúdo em partes que realçam as singularidades do texto. Essas partes são vocábulos, frases importantes (CHIZZOTTI, 2006).

O método de pesquisa adotado foi um estudo descritivo, com procedimento técnico, alicerçado na investigação documental e assentado na análise de conteúdo. A investigação caminhou sobre os estudos dos currículos, com a discussão em torno dos artefatos culturais e a identificação de fatores que colaborem para a formação desses profissionais na esfera cultural (GIL, 2008).

Em relação ao procedimento técnico, este estudo ocupou-se de uma pesquisa documental (CELLARD, 2008), que é um caminho metodológico determinante nas ciências humanas e sociais, pois a maioria das fontes (escritas ou não) é geralmente a base do trabalho

da pesquisa. Em posse dos documentos, iniciou-se a análise de conteúdo, por meio da qual se verificaram elementos que podem subsidiar o objetivo e a hipótese da pesquisa.

Documentos são produtos sociais, localizados em contextos específicos, e, como tal, precisam ser interrogados e interpretados, em vez de serem simplesmente aceitos. Muitas vezes, são seletivos, excluindo deliberadamente determinados detalhes ou informações e fins de serviço e público diferente do pesquisador. (COHEN; MANION; MORRISON, 2007, p. 141).

Na análise documental, foram empregados como fonte os currículos dos cursos das sete universidades federais que oferecem a formação superior de tradução e interpretação Libras/Português na modalidade presencial e os PPP que embasaram a construção desse instrumento pedagógico e político.

Desse modo, esta investigação observou os seguintes passos para organização da tese:

- Levantamento dos PPP dos cursos que formam os TILS nas universidades federais na modalidade presencial;
- Descrição e análise de categorias selecionadas nos PPP para um descortinar analítico dos artefatos culturais.

Em consonância com o pensamento de Borda (2013), no qual a ciência é constituída por meio de métodos que seguem uma logicidade estabelecida por um grupo disposto por razões e concepções específicas, esta investigação selecionou nos PPP categorias que expressam procedimentos didáticos do curso, o que viabilizou uma compreensão dos elementos culturais que se encontram nos conteúdos elegidos nos cursos. As categorias são: objetivos, metodologia e matriz curricular.

Em um segundo momento, a pesquisa caminhou para interpelação também qualitativa, com a realização de entrevista semiestruturada com profissionais surdos que discorreram sobre aspectos dos artefatos culturais surdo. Esses profissionais são professores surdos de instituições de ensino da rede pública federal que participaram anteriormente de uma pesquisa para elaboração de um mini corpus com expressões linguístico-culturais que não possuem um correspondente na língua portuguesa, com o objetivo de contribuir para a compreensão das particularidades da Libras e da cultura surda e de proporcionar um conhecimento mais profícuo dos falantes de Libras como segunda língua para a disciplina “Documentação das Línguas de Sinais: gravação, transcrição e escrita”, da UFSC.

A entrevista, na investigação qualitativa, ao singularizar a fala de sujeitos sociais, consente em alcançar um grau de entendimento da realidade humana por meio de manifestações e falas, além de possibilitar a percepção de como as pessoas veem o mundo, veem o outro.

Assim, a entrevista permitiu, para quem participou, a fala sobre o que vem à mente no instante de diálogo com o entrevistador, em uma sequência de ingerência recíproca que organiza uma linguagem compartilhada entre participante e pesquisador (FRASER; GONDIM, 2004).

O conteúdo da entrevista foi elaborado tendo como norte os elementos culturais levantados na leitura dos currículos e dos PPP das sete universidades que oferecem a formação do tradutor e intérprete de Libras/Português.

O tema da entrevista realizada por vídeo e e-mail tratou sobre os artefatos culturais surdo: primeiramente um diálogo em torno do conceito de artefato cultural e, em seguida, a apresentação das questões:

- Você como surdo membro da comunidade surda, pesquisador, qual sua compreensão sobre os artefatos culturais surdo?
- Com base em suas vivências e leituras, quais são os artefatos culturais surdo?
- Você considera os estudos sobre esses artefatos importantes na formação do tradutor e intérprete de Libras/Português? Por quê?

Na interpelação qualitativa, o que é pretendido, para além de se informar sobre os pontos de vistas das pessoas sobre determinado assunto, é compreender os motivos, os conceitos, os valores que ratificam suas visões e suas posições no mundo. É importante saber ver o que o outro tem a dizer e entender o seu lugar de fala.

Para que o objetivo seja atingido, o entrevistador deve ser menos diretivo, propiciar um diálogo aberto com o entrevistado e possibilitar o surgimento de tópicos interessantes ao tema. A reciprocidade é relevante, pois a abordagem qualitativa defende que a realidade social é constituída de meios sociais (FRASER; GONDIM, 2004). A proposta de entrevista no contexto desta tese foi, portanto, interpelar os surdos sobre a compreensão do que vem a ser artefato cultural pela lente dos próprios surdos, a relevância desse tema na formação dos TILS para, assim, termos subsídios para a identificação dos artefatos culturais nos currículos e na proposição de um tópico que trate sobre esses pontos nesses cursos.

A partir das entrevistas, do retorno que esses surdos nos trouxeram, conseguimos identificar os artefatos culturais nos currículos dos cursos, a apresentação de mais um artefato cultural, e a proposta de inclusão de um tema de estudo nos currículos de formação dos TILS.

Esta investigação está dividida em seis capítulos. No primeiro capítulo, há um curto memorial pessoal e profissional fazendo uma relação com o processo histórico de profissionalização do TILS e com a abertura dos primeiros cursos de formação de TILS em nível superior nas instituições federais no Brasil; apresenta também os objetivos, a problematização e a hipótese da pesquisa, com os caminhos metodológicos da investigação de

cunho qualitativo, apresentando uma leitura descritiva, metodologia e técnica embasada na pesquisa documental e fundamentada na análise de conteúdo, com análise de dados pela aproximação qualitativa.

O capítulo 2 disserta a respeito dos estudos sobre currículo, com base em teóricos da Pedagogia Crítica que discorrem sobre esse instrumento político, pedagógico, econômico e social.

O capítulo 3 aborda os Estudos Surdos, compreendendo a comunidade surda como minoria linguística e motivada à produção cultural surda, deixando a visão clínica da surdez e ocupando uma visão socioantropológica.

Na sequência, o capítulo 4 trata dos Artefatos Culturais e da Cultura Surda, apresentando os artefatos identificados na cultura surda, a possibilidade de outro artefato cultural presente na comunidade surda e, no campo da literatura surda, a apreciação das narrativas surdas como aspecto promotor desse campo.

O capítulo 5 apresenta os currículos dos cursos das sete universidades federais que formam os TILS presencialmente e a análise das categorias selecionadas. Em seguida, finalizo com as considerações deste estudo.

2 A PEDAGOGIA CRÍTICA E OS ESTUDOS CURRICULARES

Tratar dos artefatos culturais nos currículos de formação dos TILS nos remete às discussões sobre a constituição desse instrumento que é interposto de posições sobre a língua de sinais, a cultura dos surdos e a pessoa surda. Nesse cenário, a organização de um currículo percorre esses campos buscando caminhos pedagógicos na formação que contribua na relação do futuro profissional com a comunidade de trabalho e de relação, os surdos e os surdocegos. Este capítulo traça uma linha de estudos sobre o currículo, apresentando teóricos que têm posicionamento alinhado à Pedagogia Crítica, a qual compreende as relações de poder e as diferenças culturais, sociais, políticas e econômicas em suas heterogeneidades e, assim, busco suscitar o debate sobre essas questões com o objeto de estudo desta investigação.

A pedagogia crítica fundamenta-se, principalmente, em estudos de Henry Giroux, Michael Apple, Paulo Freire, Julgo Torres Santomé, dentre outros que se dedicaram a estudos associados a temas como cultura, justiça, dominação, opressão e conhecimento.

A pedagogia crítica, como ciência, surgiu na Alemanha, devido ao gradativo aprofundamento da desigualdade social na Europa do século XIX. Essa linha de estudo trouxe a ideia de fortalecimento da possibilidade de encontrar respostas pedagógicas para dilemas sociais (RYYNRÄNEN, 2014).

O contexto em que irrompe a Teoria Crítica acontece num cenário em que operários e trabalhadores não realizam a revolução, como havia predito Karl Marx. A Teoria Crítica torna-se uma possibilidade à Teoria Tradicional. É ideia basilar para as Ciências Humana do século XX (RYYNRÄNEN, 2014).

A estruturação da teoria crítica evoluiu consideravelmente nos programas críticos do Instituto de Investigação Social e do grupo de intelectuais, com a denominação de Escola de Frankfurt a datar de 1914, em Frankfurt, na Alemanha, e depois em 1933, na Universidade de Columbia, nos EUA (CARIDE, 1997; PUCCI, 1994).

A Escola de Frankfurt é compreendida como complexo de pesquisas interdisciplinares que, no início do século XX, particularizou-se por pensar de forma radical o significado da autonomia dos sujeitos sociais. Os intelectuais da chamada “primeira geração” da Escola foram Max Horkheimer (1895-1973), Theodor W. Adorno (1903-1969) e Herbert Marcuse (1898-1979). Em seu célebre texto Teoria Tradicional e Teoria Crítica, divulgado em 1937 pela revista *Zeitschrift für Sozialforschung*, Horkheimer elaborou uma nova classe de teoria, a teoria crítica. Para Horkheimer, a teoria tradicional adotava uma separação entre teoria e prática, entre o grau de conhecimento e o grau da mudança histórica, ao passo que a ocupação da teoria crítica foi

extrapolar essa diferenciação, ao ter um posicionamento contrário em relação à orientação positivista da teoria tradicional, descrita pela inclinação dos investigadores de se afirmarem como analisadores extrínsecos, neutros em relação à realidade social. A teoria crítica colocou-se como fomentadora de mudança social, gerando conhecimentos sobre o capitalismo e efeitos de suas desigualdades (RYYNRÄNEN, 2014).

A ação dos intelectuais da Escola de Frankfurt restringiu-se ao espaço teórico, contudo a importância da referência prática da pesquisa foi ressaltada (HORKHEIMER, 1991). Um dos objetivos da teoria crítica foi desvencilhar o pensamento dos prejulgamentos e do controle de hegemonia, orientado pelas organizações de poderio das elites, como o mercado, a propaganda e os meios de comunicação.

Por volta de 1950, o prestígio da teoria crítica foi se fortalecendo no campo da pedagogia social, com o aparecimento de recentes pensamentos críticos e de autonomia. A inserção dos marginalizados na sociedade, que era pensada como finalidade principal do trabalho sócio-pedagógico, viu-se questionada pelas novas compreensões, nas quais o ponto central de análise foram os alicerces da sociedade capitalista, vistas como matrizes centrais dos problemas sociais (RYYNRÄNEN, 2014).

O estudo dos sistemas sociais e os empreendimentos de instigar as políticas públicas e a sociedade de uma maneira mais global tornaram-se atribuição inerente à ação pedagógica e social, assim como o apoio ao desenvolvimento dos sujeitos e dos seus grupos como agentes aptos a desempenhar o pensamento crítico. Assim, a pesquisa começou a ser considerada como artifício metodológico para conhecer a realidade social e transformá-la (DÍAS, 2006; SERRANO, 2003).

A tarefa da pedagogia social/crítica foi expor a realidade educacional e favorecer a emancipação dos sujeitos das limitações colocadas pela sociedade. A pedagogia social/crítica não buscou a promoção de métodos de adaptação. A análise somente da relação entre professor e aluno não é o bastante. É necessário atentar para as condições sociais em que estão aluno e professor, procurando transformá-las (RYYNRÄNEN, 2014).

A pedagogia crítica procura criar vínculos entre práxis educacional e cultural e se empenhar pela justiça social, pelos direitos humanos e por uma sociedade participativa, na qual a compreensão crítica possa se expandir aliada às atitudes libertadoras, com a finalidade de possibilitar mudanças individuais e sociais. Esse campo de estudo baseia-se na percepção da relevância das diversas ações que contribuem para as relações de dominação e exploração que subsistem em diversos contextos sociais (RYYNRÄNEN, 2014).

2.1 Henry Giroux

Giroux é um autor que se guiou pela Escola de Frankfurt e que analisa as implicações da teoria crítica nos desdobramentos das críticas ao positivismo.

[...] a Escola de Frankfurt oferece uma análise histórica, bem como um arcabouço teórico penetrante que condenam a cultura do positivismo em seu sentido mais amplo, enquanto, ao mesmo tempo, fornecem “insight” sobre como aquela cultura torna-se incorporada dentro do “ethos” e das práticas escolares. (GIROUX, 1983, p. 24)

Henry Giroux nasceu nos Estados Unidos, no dia 18 de setembro de 1943. Os pontos principais de seus estudos estão correlacionados à Pedagogia Crítica, às Teorias Sociais em Educação, aos Estudos Culturais e à Política Cultural, estudos sustentados na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. Com essa orientação teórica, Giroux elabora uma crítica à técnica e ao positivismo vigentes no currículo.

Nos Estados Unidos, Giroux discorreu sobre o currículo na sua configuração teórica e crítica. Sua ótica crítica caminha no sentido de entender o currículo como espaço de estagnação, já que esse instrumento pedagógico está embebido pela técnica, pelo positivismo (AUGUSTI, 2017).

O domínio das técnicas pedagógicas e a transmissão de conhecimento instrumental para a sociedade existente. Na visão do mundo tradicional, as escolas são simplesmente locais de instrução. (GIROUX, 1997, p. 148).

Giroux baseia-se na Teoria Crítica, porque esse estudo está alicerçado na dialética social e no particular, pois responde a um aspecto discursivo e crítico do pensamento sobre cultura como campo de criação das relações de dominação nas esferas política, pedagógica e do controle.

Para Giroux, as teorias tradicionais do currículo são espaços ideológicos particularizados como local de reprodução das desigualdades sociais. É necessário um estudo que se coloque criticamente em relação à teoria do conhecimento do currículo, se precavendo quanto à rigidez marxista. O autor compreende a Escola de Frankfurt como a via de crítica à sustentação cultural e social do currículo e aborda como esse mecanismo reproduz a cultura hegemônica (AUGUSTI, 2017). Giroux interpreta currículo como conteúdo político, isto é, está nesse instrumento a probabilidade de análise das organizações e das concepções dominantes.

De acordo com os princípios da Escola de Frankfurt, Giroux afirma que o currículo muitas vezes reproduz a lógica do mercado capitalista, seguindo uma política de determinação

economicista que fomenta, além da desigualdade social e econômica, uma desigualdade educacional dos diversos grupos que se encontram nesse espaço (GIROUX, 1986).

Cultura não se reduz a uma análise estática e super determinista do capital cultural dominante como a linguagem, o gosto cultural e maneiras. Ao invés disso, a cultura é vista como um sistema de práticas, um modo de vida que constitui e é constituído por um jogo dialético entre comportamento específico de classe e circunstâncias de um determinado grupo social, e os poderosos determinantes ideológicos e estruturais da sociedade maior. (GIROUX, 1983, p. 137).

Giroux, ao trazer a discussão em torno da cultura e dos grupos que se encontram no espaço escolar, promove a discussão sobre as resistências que se encontram nesses espaços, porque a hegemonia nunca é absoluta. Sempre há a resistência (GIROUX, 1983). Giroux marca três fatores primordiais para falar sobre resistência. O primeiro fator: os estudos sobre resistência colocam em evidência a questão econômica e a classe dentro de uma ótica cultural, revelando particularidades, linguagens, atitudes. Desse modo, alega a perspectiva de um estudo acurado de quais elementos culturais podem compor um espaço de contestação ou reprodução. O segundo fator: os estudos podem prover contribuições teóricas para uma investigação política associada de modo direto às classes, uma política real e que seja acessível para o grupo. E o terceiro fator: os estudos sobre resistência favorecem um aspecto positivo, destacam contrastes na respectiva concepção dominante e colocam como circunstancial o poder da resistência, refletindo de forma mais profunda o conceito de autonomia relativa e da ação criativa dos sujeitos. Giroux admite que os estudos sobre resistência têm limites que necessitam ser analisados, na comprovação de uma resistência que aponte para uma pedagogia radical (CUPELLI; GALIAZZI, 2008).

Giroux destaca a precisão de vincular os estudos da resistência aos anseios e às vontades dos sujeitos, visto que são formados dentro do raciocínio dominante.

Giroux (1986) discorre sobre seus pensamentos principais para construir uma Teoria da Resistência, em que apresenta o conceito de resistência para a organização de uma pedagogia crítica radical:

A noção de resistência indica a necessidade de se entender mais completamente as maneiras complexas pelas quais as pessoas medeiam e respondem à intersecção de suas próprias experiências de vida com as estruturas de dominação e coerção. As categorias centrais que emergem da problemática da resistência são a intencionalidade, a consciência, o significado do senso comum e a natureza e valor do comportamento não discursivo [...] a resistência acrescenta nova profundidade teórica à noção proposta por Foucault, de que o poder opera de forma a ser exercido sobre as pessoas e pelas pessoas, dentro de diferentes contextos que estruturam as relações interagentes de dominância e autonomia. (GIROUX, 1986, p. 147).

O conceito teórico de resistência toma em Giroux (1986) uma natureza necessariamente de domínio de uma classe social sobre as outras, da elite com a classe de trabalhadores, da minoria com a maioria, dos exploradores com os explorados.

Seria central à análise de qualquer ato de resistência uma preocupação com descobrir o grau em que ela fala de uma forma de recusa que enfatiza, seja implícita, seja explicitamente, a necessidade de se lutar contra o *nexus* social de dominação e submissão [...] a resistência deve ter uma função reveladora, que contenha uma crítica da dominação e forneça oportunidades teóricas para a auto-reflexão e para a luta no interesse da auto-emancipação e da emancipação social. (GIROUX, 1986, p. 148).

Trazer os estudos de Giroux para falar de currículo é cunhar a possibilidade de resistências e radicalismos necessários no discurso e no fazer pedagógico, ao organizar um PPP de uma instituição educacional e no instrumento que move essa instituição, o currículo. Esse instrumento pedagógico e político deve promover a autoemancipação e a emancipação social do sujeito.

Há instituições de ensino que silenciam a cultura do “outro” quando apresentam somente um padrão de cultura e reproduzem, assim, a exclusão cultural. As culturas que se interpõem no espaço educacional são desconsideradas em muitos currículos e as especificidades culturais dos grupos ali presentes são negligenciadas. Conceber que o “outro” pode ter leituras de mundo diferentes das proposituras pedagógicas concebidas e pensadas por sujeitos que não vivenciam e nem compreendem a diferença pela ótica de quem é diferente é o diagnóstico claro do etnocentrismo que perdura em quem elabora e organiza os currículos.

2.2 Michael Apple

Michael Apple nasceu no início de 1940, em Paterson (Nova Jérsei), EUA, uma região de indústrias, contexto em que os pais de Apple trabalhavam aproximando Apple de ideias sobre política e tendências sociais. As experiências pessoais de Apple contribuem para sua formação acadêmica na esfera educacional e sua defesa por uma instituição de ensino pública democrática (GANDIN, 2011).

Tendo como referência ideias e princípios de Raymond Williams, Gramsci e conhecimentos desenvolvidos na Inglaterra pelos pensamentos desenvolvidos pela Nova Sociologia da Educação e pela teoria de Bourdieu sobre a luta simbólica e a reprodução social e cultural, Apple situa o currículo no cerne de seus estudos críticos sobre educação, construindo um olhar de relação estrutural do campo curricular. Segundo o autor, currículo é um terreno

anexado aos alicerces econômicos e sociais da sociedade e que não pode ser examinado como espaço neutro do conhecimento. Nesse aspecto, a construção do conhecimento educacional também não se constitui como imparcial, mas como um conhecimento peculiar, que se dá por meio de relações desiguais de poder nos currículos, nos planejamentos curriculares e nos demais artefatos que compõem o espaço educacional.

Apple contribui com discussões para o campo educacional abordando tópicos culturais, sociais, ideológicos e econômicos, questões que atravessam o ambiente educacional. O autor advoga o pensamento de que a educação é um ato político (APPLE, 2006).

No final dos anos de 1960 e no início dos anos de 1970, nos EUA e na Inglaterra, iniciam-se, no campo do currículo, estudos em que os teóricos críticos empregaram esforços para denunciar a função da escola e do currículo na reprodução da organização social e indicar direções para a construção de uma instituição educacional e de um currículo ajustados com os desejos das minorias (ZOTTI, 2004).

O discurso educacional, mais especificamente no campo do currículo, estava basicamente centrado em responder a pergunta “como?”, ou seja, qual a melhor forma de “transmitir conhecimentos” ou de criar comportamentos de ajustamento aos grupos sociais. Michael Apple então propõe que a educação e o currículo deveriam propor outras perguntas: “o que?” e “para quem?” estas novas perguntas, que não tratam o conhecimento e as práticas escolares como dadas, mas como uma realidade a ser criticamente examinada representa uma ruptura com uma concepção dominante de currículo, vigente naquele momento histórico. (GANDIN, 2011, p. 30).

Apple (2006) concebe que a educação configura óticas, vertentes significativas, consideráveis da diferença e que a escolarização atua no grau econômico e simbólico por meio do capital cultural que o espaço educacional resguarda e dispõe. Dessa forma, o currículo elabora e reelabora modelos de pensamento e de consciência que possibilitam a permanência do poder social sem a imposição de corporações dominantes usarem instrumentos explícitos de hegemonia.

Apple (2005) debate currículo de uma forma intensa, confirmando que, na organização desse instrumento, não há como ter posições neutras. Apple, seguindo sua biografia, traz para a discussão do tema a resistência de Giroux (1986), as instituições de ensino, a formação dos alunos e dos professores. Apple possibilita o pensamento de um currículo emancipatório, com independência para operar e realizar a organização de conceitos implícitos à prática curricular e à sua emancipação. Destaca-se a eficaz associação entre conteúdo e metodologia, ao planejar o currículo a partir da cultura que atravessa o espaço educacional, as pesquisas, as formas de

resistir, questionar e articular o como, o porquê de fazer, por meio de uma diretriz crítica do currículo (BASTOS, 2013).

Para Apple (2000), currículo é um tópico ideológico e político. Significa cultura e poder. Sua finalidade principal é proporcionar conhecimento, objetivando a instrução e planejando etapas e ambientes. O currículo e as demandas educacionais constantemente vivenciaram debates sobre as diversidades sociais e econômicas presentes na sociedade. O autor afirma que o currículo não é uma organização neutra de conhecimentos, pois habitualmente parte de escolhas elaboradas por determinado grupo que detém o conhecimento coerente sobre o tema. A escolha de conhecimentos que constituem um currículo tem por objetivo proporcionar a elaboração de pensamentos e concepções de uma sociedade. A política do conhecimento oficial é decorrente de parcerias ou agendas determinadas em diferentes níveis, a começar das políticas de Estado até os padrões regulares das instituições de ensino. Por consequência, o currículo reproduz a hegemonia de ideias, valores, grupos definidos por meio dos conhecimentos oficiais do currículo obrigatório, como também por meio das relações que se constituem no dia a dia no espaço educacional, onde as regras, os valores e as convicções das classes dominantes são colocados de uma forma naturalizada e admitida por um tipo de senso comum (APPLE, 1999).

A centralidade na elaboração de hegemonia ideológica é considerada pela atenção no Estado, percebido como espaço de confronto entre classes, gêneros e etnias. Está relacionada ao Estado a ideia de hegemonia, o processo pelo qual as posições dominantes buscam conquistar uma concordância de ideias que possa ser acatada pelos membros da sociedade. Essa concordância necessita de uma conformidade, de um acordo com os diferentes e muitos grupos que são contrários, significando a incorporação de interesses de grupos diversos (APPLE, 1984).

Segundo o autor, as instituições educacionais desempenham funções que contribuem para a educação realizar sua função como dispositivo na obtenção dessa conformidade, desse consenso com os diversos grupos na sociedade:

- Contribuem no processo de concentração de bens, viabilizando situações que favorecem a conservação de uma economia que se sustenta na presença do desequilíbrio;
- Colaboram para que órgãos públicos, a burocracia, a economia e as políticas educacionais aparentem ser justas;
- Criam o conhecimento técnico-administrativo básico à formação, ao compartilhamento e à aplicação. Essas atribuições concernem aos contextos cultural, ideológico e econômico, nos quais os interesses das instituições educacionais quanto à aplicabilidade divergem.

Apple ressalta a importância do currículo para as três funções acima. No entanto, como instrumento central para o desenvolvimento de atividades contraditórias, o currículo pode ser usado por educadores progressistas em favor das crianças das classes subalternas. Uma das dificuldades que surgem, porém, é o ensino do currículo acadêmico para as crianças da classe trabalhadora. "Pela ausência total de conexão orgânica com a vida da classe trabalhadora e por agir, na verdade, como um instrumento estratificador, com base em gênero e classe social, o currículo acadêmico torna mais difícil a atuação dos professores. Além de estratificar os alunos por classe e gênero, tal currículo também estratifica os professores em hierarquias de prestígio, hierarquias estas que são um elemento constitutivo da escola. (APPLE, 1986, p. 455).

“É clara a rejeição da imposição do currículo acadêmico aos alunos da classe trabalhadora.” (MOREIRA, 1989, p. 23).

O destaque é dado para a relação dialética, a estrutura social e a luta de classe. O confronto e a divergência de ideias entre classes são compreendidos como fator que abala e lesiona frequentemente a estrutura da sociedade. Há um conhecimento prático no qual classe social não é somente ‘quanto eu ganho por mês’, mas a relação que é determinada com o domínio e a produção de capital econômico e cultural. O pensamento direciona para um intrincado e inovador processo. Resumindo, classe pode ser um lugar com referência estrutural. Alguma coisa existente. E não somente um ser imaterial ou um kit de normas de um determinado lugar, localizado em um campo econômico da sociedade também imaterial (MOREIRA, 1989).

As concepções curriculares elaboradas nos Estados Unidos na década de 1920, com Franklin John Bobbit (1876-1956), e na década de 1960, com Ralph Tyler (1902-1994), expressavam traços particularmente técnicos e procuravam um grupo de convicções que fosse capaz de guiar a preparação e a análise da educação e, principalmente, dos currículos. Os autores objetivavam preparar procedimentos competentes para a sistematização curricular e verificar a capacidade de praticidade nas escolas. A relevância que as teorias davam ao método direcionava o olhar dos educadores para a questão lógica e a competência, negando ou desconsiderando questões culturais, sociais, econômicas e políticas veladas, ou nítidas, nas ligações entre currículo e realidade educacional. A ideia de neutralidade omite e apaga a precisão do olhar para as questões sociais, culturais, econômicas e políticas. A crença na presumida neutralidade do conhecimento ensinado no espaço educacional amparava a legitimidade da desigualdade educacional (NOGUEIRA, 2019).

Apple (1999) argumenta em seus estudos que currículo consiste numa área abundante de paradoxo e enfrentamentos e a determinação de conhecimentos que compõem o quadro curricular de uma instituição educacional é decorrente de um processo de escolha criteriosa feita por uma equipe de profissionais em suas áreas de poder e ação social, cultural, econômica

e política. Por isso, é a consequência de processos de escolhas sérias de acordo com a interpretação de grupos estabelecidos que julguem determinados conhecimentos legítimos para a formação dos alunos que se encontram no espaço educacional (NOGUEIRA, 2019).

A inquietação de Apple (1982, 1999, 2000) sobre a função do currículo encontra-se em entender a causa de como um conhecimento é legitimado e selecionado para compor um quadro curricular, por qual razão determinado conhecimento é estabelecido dessa ou daquela forma e qual a fonte e as características desse conhecimento; quais objetivos embasam a escolha cultural; como são as relações de poder no método de seleção; qual foi a configuração adotada na organização do currículo. Essas questões merecem reflexão para que haja um entendimento crítico da função de uma instituição educacional na elaboração e no compartilhamento do conhecimento e da coparticipação na reprodução e na manutenção das desigualdades (NOGUEIRA, 2019).

Conforme Apple (1999), currículo é uma seara contestada e o conhecimento que é difundido nos materiais didáticos, nos discursos, nas expressões e no espaço educacional é um conhecimento peculiar e exclusivo. Por isso, a educação e o poder apresentam-se sobrepostos, inseparáveis. Os debates sobre as lutas das minorias para incluírem suas histórias e sobre os conhecimentos particulares e representativos incluídos nos currículos educacionais evidenciam esse vínculo. Os diferentes grupos sociais formam técnicas e procedimentos de luta para resguardarem e terem sua cultura reconhecida e admitida no currículo educacional (APPLE, 1999).

Com a finalidade de compreender o interior do espaço educacional, o núcleo da sala de aula, Apple (1982) utiliza o conceito de “currículo oculto”, ideia de que nem sempre tem relação com o ensino de regras, comportamentos e valores. O significado de “currículo oculto” permite-nos entender que há uma vasta distinção entre o que está oculto e o que é claramente predito, esperado e qualificado pela instituição de ensino como conhecimento, conteúdo a ser almejado e aprendido de forma efetiva pelos alunos no tempo de escolarização.

O conceito de currículo oculto surgiu no contexto conservador da sociologia funcionalista. Os primeiros autores que o utilizaram foram, provavelmente, Philip Jackson e Robert Dreeben, desenvolvendo uma definição funcionalista para o conceito, que se referia, no caso de Jackson, à combinação de elogio e poder que cada estudante e cada professor deveria dominar para obter êxito na vida escolar. A esse conjunto combinatório, Jackson chamou de currículo oculto. Os dois autores funcionalistas demonstraram a determinação estrutural do currículo oculto: as características estruturais da sala de aula e da escola ensinam coisas que não estão explícitas nos programas curriculares, como por exemplo, a organização do tempo e do espaço escolar, o conformismo e a obediência às regras e normas, como também o individualismo. No entanto, ressalta-se que essa visão funcionalista de currículo oculto determinava como desejável o ensinamento implícito destes comportamentos,

pois eram funcionalmente necessários para o desenvolvimento da sociedade. (NOGUEIRA, 2019, p. 125).

Em 1938, John Dewey referiu-se a uma “aprendizagem colateral” de comportamentos e ações que se dão concomitantemente ao currículo oficial. Muitos docentes não têm ciência do currículo oculto que se dá na relação pedagógica. A prática do professor para mediar o conhecimento é um dos caminhos do currículo oculto. De modo geral, o currículo oculto está imperceptível para os alunos, incógnito por demandas ligadas ao social e à política (MELO; OLIVEIRA; VERÍSSIMO, 2016).

Apple (1982) considera que as relações de poder atravessam o campo curricular. O autor reestrutura a concepção de currículo oculto, possibilitando uma discussão às voltas das relações de poder que se encontram no currículo (LOPES; MACEDO, 2011). No currículo dito público ou oficial, os tópicos e as temáticas aparecem organizados. Já no currículo oculto, são tratadas questões quanto a convivências sociais e formas de comunicação do conhecimento que levam a um currículo formador e real, oportunizando ao professor a mediação conhecimentos que não estão previstos no currículo oficial e que carecem ser proporcionados aos alunos (MACEDO, 2011).

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que, de algum modo, aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. É sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção de alguém, da visão de algum grupo do conhecimento legítimo. O currículo é produto das tensões, conflitos e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo. (...) a decisão de definir o conhecimento de determinados grupos como o mais legítimo, como conhecimento oficial, enquanto o conhecimento de outros grupos raramente consegue ver a luz do dia, revela algo de extremamente importante sobre quem tem o poder na sociedade. (APPLE, 1999, p. 51).

Para Apple, o currículo é um “desenho” do espaço educacional. Então, é da competência de quem o organiza apoderar-se da emotividade, da análise, da observação, da crítica e da autocrítica para ocupar-se com as demandas curriculares do espaço educacional, por meio de atitudes éticas, culturais, sociais e políticas.

2.3 Paulo Freire

A vida e a obra de Paulo Freire tornam-se um emaranhado, porque os registros de Freire não são abstratos. Ele registrou sobre o que era evidente, sobre o dia a dia, sobre o que ele via, o que contemplava e o que experienciava diariamente. Nasceu em 1921, na cidade de Recife.

Sua infância diz muito sobre o grande educador que foi: “Eu aprendi a ler na sombra da mangueira no quintal dessa casa, meus pais, sobretudo minha mãe; ela pegava os pequenos gravetos e escrevia palavras, escrevia frases de minha vida cotidiana, daquilo que eu estava presenciando, que eu estava vivendo”.²

Assim, Freire aprendeu, desde pequeno, que para aprender é importante ter à mão o real, o que vivenciamos e que a atitude de educar surge da certeza da vida, de termos a vida. E, assim, compreendemos a origem da palavra geradora de Paulo Freire: ela vem do que ele viveu à sombra da mangueira com sua mãe e, posteriormente, de sua relação dialógica com o outro.

Como ser da práxis, o homem, ao responder aos desafios que partem do mundo, cria seu mundo: o mundo histórico-cultural. O mundo de acontecimentos, de valores, de ideias, de instituições. Mundo da linguagem, dos sinais dos significados, dos símbolos. Mundo da opinião e mundo do saber. Mundo da ciência, da religião, das artes, mundo das relações de produção. Mundo finalmente humano. Todo este mundo histórico-cultural, produto da práxis humana, se volta sobre o homem, condicionando-o. Criado por ele, o homem não pode, sem dúvida, fugir dele. Não pode fugir do condicionamento de sua própria produção. (FREIRE, 1979, p. 46-47).

Freire estuda em uma escola particular de Recife por meio de bolsa e, em 1947, conclui o curso de Direito, mas não segue a profissão de advogado. No mesmo ano, assume a direção da Divisão de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI). Ao trabalhar com as camadas populares, Freire dá início a seu pensamento pedagógico, pois ele vai ter contato com as pessoas, ser sensível ao outro, valorizar o que o outro tem a dizer, o que é o grande traço da teoria freiriana. A sua teoria do conhecimento é o entendimento de uma educação comprometida e política e que tem a perspectiva de retirar da subordinação o sujeito esquecido pela vida. Esse compromisso é permeado pelo diálogo em torno desse sujeito, que não será mais esquecido, mas sim acolhido, com suas histórias, com sua vida valorosa.

O pensamento de educação e os estudos de Freire tinham e têm como objetivo a edificação de uma sociedade humana, emancipada e democrática. Freire teve o seu caminho de educador interrompido no Brasil pelo governo militar, estabelecido com o golpe de 1964, e pelas suas consequências, de acordo com a observação realizada por Scocuglia (2005). Em seu exílio no Chile, iniciou contato com outros países. Em 1970, quando chega à África e seu trabalho é divulgado internacionalmente, a experiência brusca do exílio leva Freire a ter um posicionamento absoluto em favor de uma educação que favoreça a construção de sujeitos e ações democráticas (MARCON; DOURADO, 2017).

² Extraído do texto elaborado a partir da palestra “Vida e obra de Paulo Freire”, proferida por sua esposa, Ana Maria Araújo Freire, no I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA, em 25 de abril de 1998, no Recife/PE.

Paulo Freire é um divisor de águas na história educacional mundial, com uma teoria alicerçada na formulação de princípios de uma educação popular, que colabora para a solidificação de um dos modelos mais valorosos da pedagogia atual quando assume o compromisso com o povo oprimido. Freire sempre lutou pela superação da opressão e da desigualdade social, compreendendo que o caminho para essa superação é o desenvolvimento da consciência crítica por meio da consciência histórica. A proposta educacional de Freire tinha e tem como norte o respeito ao aluno, o trabalho para a conquista de sua autonomia por meio do diálogo como caminho metodológico.

[...] penso que deveríamos entender o “diálogo” não como uma técnica apenas que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. Está claro este pensamento? Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem. (FREIRE, 1986, p. 64).

O debate teórico de Paulo Freire é imensamente profundo por ser fundamentado por inúmeras intervenções necessárias para entender as associações e ajustes de diferentes princípios teóricos e científicos. Descrever Freire é preciso ter percepção do seu olhar, que proporciona em conjunto um posicionamento de latino-americano com interferência católica, humanista, marxista. A composição de uma proposta curricular pedagógica crítica e emancipatória concebem sua luta política em movimentos socioculturais populares, princípios utópicos e o amparo da competência emancipadora dos oprimidos. (MARCON; DOURADO, 2017).

A teoria freiriana defende que a educação seja libertadora e que oportunize e assegure a interrupção com uma organização somente de transmissão de conhecimento. O relacionamento entre o aluno e o professor não tem o fundamento baseado em uma educação que somente deposita o conhecimento.

“A educação deve fundamentar-se na consciência da realidade cotidiana. Não no conhecer das letras, palavras, ou frases... o processo de alfabetização não pode ser dar sobre, nem para o aluno, ele tem que se dar com o aluno. Há que se estimular nele a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política”.³

³ Extraído do texto elaborado a partir da palestra “Vida e obra de Paulo Freire”, proferida por sua esposa, Ana Maria Araújo Freire, no I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA, em 25 de abril de 1998, no Recife/PE.

Freire propõe pensar aluno e professor como sujeitos na estruturação do conhecimento e da história. A educação libertadora é baseada em trocas dialogais e o aluno se torna o centro do processo de construção do conhecimento (FREIRE, 1987).

De acordo com Freire, depositar conhecimentos nos alunos de forma mecânica, objetivando seguir o cronograma da grade curricular sem que haja compreensão do que está sendo realizado, torna-se uma educação bancária, que não possibilita aos estudantes uma reflexão crítica, uma leitura de mundo, uma posição precisa e atenta dos acontecimentos sociais e científicos.

O que não percebem os que executam a educação 'bancária', deliberadamente ou não (porque há um sem-número de educadores de boa vontade, que apenas não se sabem a serviço da desumanização ao praticarem o 'bancarismo', é que nos próprios depósitos se encontram as contradições, apenas revestidas por uma exterioridade que as oculta. (FREIRE, 1987, p. 61).

Esse processo educacional leva à formação de um sujeito com visões tão-somente mecanicistas dos conhecimentos sociais e científicos. Freire (1987) defende uma educação crítica, que transforma, na qual os sistemas políticos e intelectuais são alcançados por intermédio do diálogo. O autor considera a importância de problematizar o conhecimento para que a educação seja "libertadora" e não "bancária" (FREIRE, 1987).

Ao construir caminhos para a concretude de uma educação libertadora, Freire argumenta que currículo necessita ser construído coletivamente e de forma democrática, garantindo assim a participação, a colaboração e a reflexão das pessoas que participam do processo educacional. Se o currículo obrigatoriamente precisa ser atravessado por métodos e conteúdo, da mesma forma deve ser assegurada a possibilidade de participação para proposições, reflexões e modificações no currículo a partir da prática reflexiva e crítica de quem faz o processo educacional diário, permanentemente respeitando o lugar e a voz do outro. Desse modo, para o conjunto de conhecimento ser assimilado pelos alunos é necessário envolvê-los (GIOVEDI, 2006). É preciso uma construção dialética do currículo. "[...] educação que o colocasse em diálogo constante com o outro, que o predispuesse a constantes revisões." (FREIRE, 1980, p. 90).

Sob o prisma de uma educação crítica e libertadora, a construção de um currículo crítico e libertador gera, com base nas experiências vivenciadas pelos sujeitos no espaço educacional, um cidadão consciente e transformador. Se não há a possibilidade de vivenciar as experiências dos sujeitos envolvidos no processo educacional, quais são as concepções filosóficas que norteiam esse instrumento pedagógico? Quais as orientações científicas, éticas, políticas,

culturais que ratificam as ações educativas propostas no currículo? O currículo crítico e libertador colabora para que os oprimidos abracem, de forma crítica, a luta pela superação da opressão que se encontra em diferentes contextos e a superação se dá pela práxis coletiva (GIOVEDI, 2006).

2.4 Jurjo Torres Santomé

Jurjo Torres Santomé nasceu em 1951, é pedagogo, professor de Didática e Organização Escolar da Universidade da Coruña, na Espanha, e Diretor do Departamento de Pedagogia e Didática na mesma instituição. Tem importantes estudos e pesquisas na área de currículo, formação de professores e políticas educacionais. É defensor da educação pública e crítico do neoliberalismo e da sua influência nas políticas educacionais.

Santomé (2011) destaca a ação de políticas de globalização e pensamentos neoliberais na composição da presente sociedade de informação e, como consequência, nas diretrizes da concepção capitalista. Para o autor, esse modo de pensamento está vinculado a propensões econômicas elitistas, que viabilizam a estrutura científica para a eficiência e a concorrência dos comércios capitalistas. Assim, os conteúdos tratados no currículo atendem a pontos estreitamente associadas ao desenvolvimento econômico.

Para Santomé (2013), as políticas educacionais neoliberais e a hegemonia do capitalismo são motivadoras para a elaboração de um currículo inacessível, que deve ser seguido pela instituição educacional considerando-se as subvenções que são cedidas por órgãos internacionais, os quais apresentam diretrizes educacionais a serem seguidas. Contudo, o autor ressalta a importância de conquistas na área dos direitos humanos de grupos sociais antes à margem da sociedade, como as pessoas com deficiência e outras minorias. Segundo Santomé, um currículo com foco no sujeito que permeia o ambiente educacional e com ações propostas e desenvolvidas nesse ambiente retorna para a sociedade cidadãos solidários e críticos (SANTOMÉ, 2013).

É preciso aceitar a pretensão de que o século XXI deve ser o século da justiça social, da paz, da compreensão e da solidariedade global e trabalhar com isso. Nosso século deve se caracterizar pela empatia e compaixão, mas no sentido etimológico da palavra: sofrer juntos, compreender o estado afetivo e emocional do outro; seguir uma via que facilite aprender a valorização dos demais como iguais e o respeito a eles. Portanto, é preciso dar maior ênfase à educação das emoções, à compaixão como meio de fomentar a ajuda e à compreensão do outro. (SANTOMÉ, 2013, p. 163).

Santomé vê como desafio a busca por uma educação democrática, justa. E o currículo é o caminho para valorizar, no decorrer do processo de ensino, as diferenças, o respeito, as emoções e o humano. Seguindo essa linha de pensamento, o autor defende que "mediante a deformação, o silenciamento e a manipulação de determinados dados e situações, busca-se construir uma história e uma ciência na medida, ou seja, uma ciência racista, sexista, classista e homofóbica" (SANTOMÉ, 2013, p. 284).

A instituição educacional, muitas vezes, forma sujeitos com base em um conhecimento retrógrado, distante do contexto social, acompanhando orientações e diretrizes de uma grade curricular que oprime e exclui por não reconhecer as diferenças e os saberes presentes no espaço educacional. Isso leva à reprodução da injustiça social para as dependências do ambiente educacional (SANTOMÉ, 2013).

A incorporação dos saberes e da cultura do outro, a implantação de relações horizontais com o outro, o contato com diferentes expressões artísticas, as análises sobre a função social de cada um na sociedade, um olhar e uma ação política consciente e o exercício da cidadania são pontos resultantes e indispensáveis para serem mediados no processo educacional, apresentando como princípios basilares no currículo (SANTOMÉ, 2013).

Discutir questões econômicas, educacionais e culturais na concepção do currículo é aprofundar sobre demandas em torno de vulnerabilidade, exclusão e desigualdade contidas no contexto educacional, negligenciadas pelas políticas educacionais e reproduzidas pelas instituições de ensino (SANTOMÉ, 2013).

Todo docente precisa estar consciente de que quando falamos de "cultura" e, particularmente nas instituições escolares, assim como de "diferenças culturais", estamos utilizando categorias de análise e de avaliação que carregam, mais ou menos, funções políticas implícitas. As diferentes culturas presentes em um mesmo território não comportam valores e funções semelhantes; mas, ao contrário, traduzem relações de poder assimétricas entre os diferentes grupos sociais que as geram e avaliam. Quando falamos de minorias linguísticas, culturais ou étnicas, o que toda instituição escolar precisa é não ignorar os significados e os julgamentos que são atribuídos nessa sociedade a cada um desses grupos sociais. É preciso que sejam esclarecidas as dimensões políticas e ideológicas que condicionam o trabalho e a vida cotidiana nas escolas, uma tarefa urgente em um mundo no qual a meritocracia e o avanço do positivismo nas políticas e nas pesquisas educativas estão encobrendo por completo as chaves que explicam a desigualdade e as injustiças na sociedade e, conseqüentemente, nas instituições educativas. (SANTOMÉ, 2013, p. 81).

Encaminhar para o currículo a diversidade e um conjunto de circunstâncias de uma dada situação experienciada no dia a dia é cooperar para a emancipação de cidadãos com consciência social e atitudes éticas de respeito ao outro, à sua diferença.

Santomé propõe o estabelecimento de redes que as instituições de ensino podem instituir com a sociedade civil para favorecer a compreensão de fenômenos culturais e sociais que se desenrolam diariamente em diversas esferas. Estabelecer redes possibilita trabalhar o currículo de forma plural, trazer a realidade para dentro do espaço educacional, fornecendo alternativas de discussões para resoluções de conflitos e impasses e, ao mesmo tempo, propiciando êxito na condução do currículo e na educação em voga (SANTOMÉ, 2013).

O compromisso social e político do corpo de profissionais de uma instituição educacional na elaboração do currículo promove a equidade e o reconhecimento das diferenças, além de permitir a superação de perdas históricas sofridas por quem sempre esteve à margem das políticas públicas educacionais. O currículo deve ter significado, ser próximo da realidade de quem vivencia o seu conteúdo (SANTOMÉ, 2013).

Para Santomé (2013), é necessário um projeto que valorize a diversidade e garanta uma educação de qualidade. O autor sublinha e destaca a necessidade de superação do cavalo de Tróia⁴ vigente no currículo, que controla o conhecimento e a informação. As estratégias curriculares que retratam os delineamentos controladores do discurso necessitam de análise.

O currículo pode tornar-se não um motivo de divisão, mas um espaço para nossa união – espaço em que o direito de ser diferente e de respeitar mutuamente nossos direitos legítimos torna-se possível. (SANTOMÉ, 2011, p. 97).

Ao pensar na correspondência entre o cavalo de tróia e o currículo, podemos pensar também na razão de os portões da cidade de Tróia terem sido abertos para receber o presente, porque ele era bonito, altivo, chamava a atenção. Mas, em seu interior, morava o perigo. Um currículo com conteúdos engessados e compartimentados não leva o aluno a vivenciar a prática social no espaço educacional. O currículo necessita de ser entendido como produto gerador de conhecimento, envolvido em práticas, atos, sentidos e junções de conceitos e estruturação de perspectivas, podendo ser local de enunciado e contraste. Os saberes e os conhecimentos são inerentes à cultura (OLIVEIRA, 2015).

Silva (2006) ressalta que currículo e cultura são relações sociais e devem ser entendidos pelos traços resultantes das discussões travadas no espaço cultural. Essas discussões são pela proeminência na área cultural, divergência que se constitui no interior dos saberes oficiais e dos

⁴ Santomé (2013) vincula a ideia do Cavalo de Troia ao papel que os conteúdos didáticos desempenham em sala de aula. Se forem analisados de forma bem detalhada, nos depararemos com universo de conhecimento à margem. Os conteúdos didáticos são muitas vezes impostos com leituras da realidade muito conservadoras, sexistas, racistas, militaristas e eurocêntricas. Um olhar mais acurado do conteúdo nos permite ver essas questões no estilo Cavalo de Troia.

saberes ocultos. O currículo funda-se por intermédio de relações de poder que determinam os conhecimentos classificados, analisados, avaliados socialmente e academicamente aptos. Entender a conexão do currículo e da educação com as relações de poder é fundamental para uma análise da educação, para uma desconstrução de seus componentes discursivos e para a construção de propostas de novos caminhos.

2.5 E os currículos que formam os TILS?

Um currículo que forma o tradutor e intérprete de Libras e português deve conceber, em sua estrutura organizacional, conteúdos que congreguem caminhos que possibilitem o diálogo entre a teoria e a experiência cultural vivenciada com os surdos.

Sacristán, professor de Didática da Universidade de Valência, sustenta que o “[...] currículo a ensinar é uma seleção organizada de conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática [...]” (SACRISTÁN, 2013, p. 17). O autor aponta que o currículo tem a atribuição de afiliar e estruturar o que vai ser assimilado e o que vai ser mediado. Currículo, para Sacristán, tem função reguladora de conteúdos, instrução e sujeitos, anexado ao conjunto de ensino.

Lidar com as diferenças no currículo é trazer à tona as possibilidades de interpelar temas, demandas, argumentos que levam à construção de um currículo que possibilite uma educação libertadora, tal como proposta por Freire (1980).

Nas instituições de ensino superior, deve ser um preceito a discussão contínua sobre a dimensão de uma grade curricular, buscando a materialização de proposições curriculares que não sejam fechadas, mas sim direcionadas para fundamentos que sustentem um método de discussão sobre a orientação na formação do futuro profissional.

Pensar uma proposta curricular é pensar também na relação do curso com a sociedade. Quais as necessidades da sociedade em relação ao profissional que o curso vai formar? Anterior aos conhecimentos que serão mediados em sala de aula, é de extrema relevância pensar no papel social do curso na esfera em que está estabelecido. O processo de formulação curricular necessita ter como finalidade que o futuro profissional do curso seja problematizador e crítico.

A formação desses profissionais deve primar por currículos que contemplem as questões aqui pautadas, buscando priorizar a mediação do conhecimento que valorize uma relação cultural dialética com a comunidade surda. Isso porque a diferença cultural geralmente é entendida como pessoas diferentes do meu, do nosso grupo apoiando-se no pressuposto de que a diferença cultural está alicerçada no radicalismo. Entretanto, as culturas nesses espaços são

construídas histórica e socialmente, nas quais os sujeitos desempenham funções ativas e buscam apoderar-se do conhecimento para se posicionarem no mundo. Cultura Surda entendida como jeito de vida dos surdos que partilham uma língua e constroem identidades que geram perspectivas para suas experimentações.

Santomé (2011) defende que o objetivo das instituições de ensino é propiciar o conhecimento de nós mesmos e do outro. Dessa forma, é indispensável que os currículos de graduação que formam o TILS pensem diálogos possíveis em que o aluno possa construir interações com os surdos, com a diferença.

[...]. Não nego a falta de audição do corpo surdo, porém desloco meu olhar para o que os próprios surdos dizem de si quando articulados e engajados na luta por seus direitos de se verem e de quererem ser vistos como sujeitos surdos, e não como sujeitos com surdez. Tal diferença, embora pareça sutil, marca substancialmente a constituição de uma comunidade específica e a constituição de estudos que foram produzindo e inventando a surdez como um marcador cultural primordial. Assim como o sexo, que aparece marcado no corpo feminino e no corpo masculino, a surdez também marca aquele que a possui, diferenciando os que ouvem daqueles que não ouvem. (LOPES, 2007, p. 9).

Os Movimentos Surdos marcam sua trajetória com lutas pela consolidação, pelo reconhecimento e pela conservação da língua, da identidade e da cultura surda. No final da década de 1980 e no início da década de 1990, muitos TILS participavam dessas lutas porque se sentiam parte da comunidade surda, parte da cultura surda.

[...] os intérpretes de língua de sinais também são intérpretes da cultura, da língua, da história, dos movimentos, das políticas da identidade e da subjetividade surda, e apresentam suas particularidades, sua identidade, sua orbitalidade. (PERLIN, 2006, p. 138).

Rodrigues (2019), ao analisar os modelos curriculares dos cursos de formação de tradutores e intérpretes de língua de sinais das universidades federais que oferecem o curso de bacharelado em tradução e interpretação, observou que, na maior parte, os conteúdos de linguística, educação, metodologia científica, literatura, cultura, tradução e interpretação compõem as grades curriculares dos cursos de uma forma generalista, diferenciando-se na carga horária ofertada. O autor reputa que não se pode desconsiderar que, apesar de alguns conteúdos de prática de tradução e interpretação referenciarem nas ementas das disciplinas o tópico dos efeitos da modalidade de idioma a respeito das etapas tradutórias de e para línguas de sinais, esse ponto não deve, de forma alguma, ser discutido como um tema mínimo ou com uma carga horária mínima. A matéria da modalidade gestual-visual e seus efeitos, não somente sobre a

tradução e a interpretação, necessita de ser assumida como um tema transversal para a formação dos tradutores e intérpretes que exercem um trabalho entre uma língua visual e outra oral.

Freire (1998) argumenta que a educação necessita de ser fundamentada no cotidiano e não no conhecer das letras. A formação do TILS não pode ser baseada somente na técnica. É fundamental o encontro cultural com os surdos, a interação com as sutilezas culturais da língua de sinais. A formação dos TILS precisa ser social, política e cultural.

Apple (1999) afirma que currículo é um campo controverso e o conhecimento que é apresentado nos materiais didáticos é sempre um conhecimento próprio desses materiais, quase que exclusivo. Assim, o autor compreende educação e poder como inerentes. As discussões em torno das lutas das minorias em buscar seus espaços, suas representatividades no currículo, nos remetem ao conhecimento posto no currículo. A cultura pode ser contemplada no currículo, mas é valorizada, resguardada?

Giroux (1986), quando apresenta a teoria da Resistência, endossa as ideias expostas por Freire, Santomé e Apple, ao afirmar que a cultura é entendida como um conjunto de práticas, uma forma de vida que é construída e organizada dialeticamente no modo de agir próprio de determinado grupo social.

Um fator prioritário é a compreensão da história cultural dos surdos como esfera de saber, com possibilidades ímpares de produção de conhecimento, nas manifestações sociais, lutas e políticas. As narrativas surdas apresentam-se como caminho no qual a língua de sinais, a cultura e as normas dos surdos são inscritas pelo próprio sujeito.

A grade curricular desses cursos deve construir caminhos que viabilizem a conexão de conteúdos que possibilitem aos futuros TILS a oportunidade de elaborarem ações embebidas na cultura dos surdos.

Pressupomos currículos que possibilitem ao TILS condições e capacidade de encontrar meios de traduzir e interpretar, de reconhecer e utilizar as sutilezas culturais dos surdos que contribuirão com a técnica apreendida no espaço acadêmico. Esperamos por currículos que tenham em sua organização disciplinas que fomentem a relação dialógica entre as teorias e a história cultural dos surdos na formação dos futuros profissionais.

3 OS ESTUDOS SURDOS

Neste capítulo, trataremos sobre o processo de surgimento dos Estudos Surdos, a relevância dessa teoria para a compreensão do sujeito surdo e da sua cultura e, substancialmente, a pertinência dos Estudos Surdos e as questões que apresentam para a formação dos TILS.

A Segunda Guerra Mundial expôs a circunstância humana moderna. A bomba atômica e os campos de concentração revelaram as organizações e os valores, e expressaram a vulnerabilidade e a incongruência que a sociedade insistia em acobertar. A Geração *beat*⁵ surge em resposta à inércia dominante e à indiferença presente no contexto social. Também ganha destaque a terminologia *hipster*, hoje hippie, de acordo com Norman Mailer (escritor e jornalista estadunidense, importante representante da contracultura). O *enfant terrible* tinha algo a dizer para si e para o outro; queria construir sua história com outra perspectiva. São descendentes que buscam conservar-se afastados dos padrões sociais impostos; gostavam de música, de negros, criticavam a estrutura familiar e tantos outros padrões (MAILER, 1959).

As manifestações culturais entre os anos 60 e 70 exprimiram o pensamento de um período acentuado de refutação dos paradigmas sociais e das interferências estrangeiras na cultura. Eram jovens que lutavam por liberdade por meio de ideologias contra culturais, políticas e progressistas. Mundialmente, esse período foi relevante em teor de organização social e cultural (GROPPO, 2000).

Para Maciel (1973), as ideologias contra culturais firmaram-se como uma postura de crítica rígida perante a cultura padronizada. Nessa lógica, ideologias contra culturais são fatos que aconteceram no passado, acontecem no presente e, decerto, acontecerão no futuro, sempre que as pessoas conseguirem esquivar-se do alienamento social e refletirem de forma crítica.

Contracultura como comportamento é uma negativa da cultura ocidental atual; cultura que se manifesta como inalterável e surge de uma prática fixa. É justamente esse pensamento de uniformidade da cultura que a contracultura tenciona romper, em razão de considerar que a cultura moderna é somente um modo de ver a realidade e de interpretá-la. Assim, há outros

⁵ “Por geração beat entendo um grupo de amigos que viveram nos Estados Unidos do pós-guerra e atuaram, principalmente, no final dos anos 1940 e no decorrer dos anos 1950, pregando um estilo de vida desregrado, opondo-se ao padrão moral e religioso de viver, além de abusar de drogas (não-alucinógenas), sexo e, principalmente, viagens. Esse grupo manifestou-se a partir da literatura, mas não apenas por ela, uma vez que sua literatura é reflexo direto de experiências reais. Assim, mais do que um movimento literário, encaro a geração beat como uma forma de vida.” RABELO S. L. Contracultura Norte-Americana nos anos 1950: notas sobre a proposta beat. Monografia apresentada à disciplina de Estágio Supervisionado em Pesquisa Histórica como requisito parcial à conclusão do curso de História – Licenciatura e Bacharelado do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal de Curitiba, 2012.

caminhos a serem percorridos alicerçados na transformação da noção de cultura que concebemos.

A contracultura teve uma relação importante de afinidade com grupos étnicos ou culturais que se viam em posição de marginalidade ou exclusão frente aos padrões e às regras sociais da sociedade ocidental (HOLLANDA, 1980).

A identificação não é mais imediatamente com o “povo” ou “proletariado revolucionário”, mas com as minorias: negros, homossexuais, freaks, marginal de morro, pivete, Madame Satã, cultos afro-brasileiros e escola de samba. (HOLLANDA, 1980, p. 66).

Com mudanças impactantes produzidas na cultura nos anos 60, houve uma revolução silenciosa de grande profundidade: a validação linguística das línguas de sinais e, conseqüentemente, uma reescrita da identidade surda. Os surdos iniciaram um processo para falarem de si, para falarem dos surdos para os surdos. Essa reescrita deve-se ao sofrimento linguístico, cultural e, conseqüentemente, educacional e social que os surdos passaram por quase 100 anos.

No ano de 1880, na cidade de Milão, foi realizado um congresso de educação de surdos, no qual ficou decidido que a metodologia de ensino dos surdos deveria priorizar a fala em detrimento da língua de sinais. Importante ressaltar que, até então, a educação de surdos, na maioria das instituições de ensino de surdos, dava-se por meio da língua de sinais. Os motivos que levaram os participantes do congresso (todos ouvintes) a essa decisão foram de ordem filosófica, religiosa e política.

[...] a Itália ingressava num projeto geral de alfabetização e, desse modo, se tentava eliminar um fator de desvio linguístico – a Língua de Sinais – obrigando a todos; por outra parte, o Congresso legitimava a concepção aristotélica dominante, isto é, a ideia de superioridade do mundo das ideias, da abstração e da razão – representado pela palavra – em oposição ao mundo do concreto e do material – representado pelos gestos; por último, os educadores religiosos justificavam a escolha oralista, pois se relacionava com a possibilidade confessional dos alunos surdos. (SKLIAR, 2000, p. 109).

Para Skliar (2000), com a primazia dada ao desenvolvimento da fala, a educação de surdos ganha um olhar clínico-terapêutico sobre o surdo e o coloca no grau de deficiente. Os artifícios elegidos para o desenvolvimento da fala têm a finalidade de tornar o surdo o mais próximo à condição de ouvinte (OLIVEIRA, 2015).

O Congresso de Milão é uma data tão densa para os surdos como é o ano de 1492, com a invasão da América, para os índios americanos. O congresso traz a marca da retirada da língua

de sinais e dos professores surdos da educação de surdos. Com isso, foi praticamente um século de desconhecimento da escrita e da leitura de uma língua (LADD, 2013).

Os surdos, com as transformações culturais dos anos 60 e 70, saem de um estado patológico de perda auditiva para a identidade cultural de uma minoria linguística. Outrora a esse período, as línguas de sinais eram consideradas sistemas rudimentares de comunicação. As línguas de sinais foram conceituadas como algo preocupante para a sociedade, porque, tendo a língua em comum, os surdos poderiam encontrar seus pares, fundar associações de surdos, casar entre si e aumentar o número de surdos. Contudo, como foi dito anteriormente, o congresso de Milão tinha nas entrelinhas um objetivo maior: tirar dos surdos as posições de professores que ocupavam desde as criações das escolas de surdos para, assim, garantir espaços puramente orais. A proibição de se comunicar em língua de sinais chegou ao extremo. As pessoas foram punidas fisicamente, porque conversavam em língua de sinais dentro das escolas. Muitos surdos adultos contam histórias em que suas mãos foram espancadas com paus; outros surdos contam que eram obrigados a se ajoelharem em cabos de vassouras enquanto seguravam dicionários com os braços esticados. A proibição de os surdos se comunicarem na própria língua e o seu espancamento aconteceram porque estavam exercendo sua humanidade, sua indomável vontade de se comunicar (BAUMAN, 2008).

Fazendo essa pequena retrospectiva histórica, podemos considerar que, ao proibirem a língua de sinais na educação de surdos, foi cometido um dos mais duradouros erros do pensamento humano, levando a um entendimento inconcluso sobre a natureza da linguagem humana das quais consequências têm ondulado ao longo dos tempos.

Os efeitos dessas implicações de pensamento podem ser traçados ao longo da história do entendimento ocidental, mas foram mais sentidos e profundamente vivenciados pelos surdos cujas potencialidades intelectivas foram bárbara e inadequadamente assimiladas e cuja humanidade foi posta em jogo. Com efeito, a história dos surdos, como a história das mulheres, dos negros e de tantos grupos considerados minorias, têm sido considerada párias e deturpadas. Os surdos foram desconsiderados pela ciência no século XIX, que desvalorizou as línguas de sinais, inferiorizou a pessoa surda como sujeito que tem uma língua e uma cultura diferente e o conceituou como um sujeito patológico (BAUMAN, 2008).

A reescrita da identidade surda renasce nos anos 70, com as mudanças culturais, com as pesquisas em torno das línguas de sinais americanas feitas por Stokoe (1960), Bahan e Supalla (1995), Baker e Padden (1978). No Brasil, a língua de sinais ganha espaço na academia com Brito (1995), Quadros, (2004) e Campello (2007). As pesquisas, ao construírem o status

acadêmico das línguas de sinais, potencializam o pertencimento da comunidade surda a uma cultura diferente.

Ao pertencer a uma cultura diferente e ter uma língua diferente, esse grupo começa a requerer demandas educacionais, políticas e sociais que englobam questões inerentes à sua língua e à sua cultura. Os surdos dão início a uma representação que se denomina de “falando por si”, em substituição ao “falando por”, como aconteceu durante muito tempo com conceitos patológicos sobre a surdez. O momento clamava por um corpo de conhecimento sobre a história, os valores, a literatura, as artes. A cultura dos surdos necessitava dos Estudos Surdos para encadear, investigar e oportunizar o evento da cultura surda para quem ouvia (os ouvintes) e para a própria comunidade surda (BAUMAN, 2008).

O surgimento dos Estudos dos Surdos como tópico foi descrito por significativos desenvolvimentos numa série de campos como a linguística, a história, a psicologia e a cultura. Esses desenvolvimentos encaminham os Estudos Surdos para o território da epistemologia e das ontologias surdas de maneira mais clara, no qual esses desenvolvimentos puderam ser delimitados de forma integral. Assim, os Estudos Surdos tornaram-se uma referência mais responsável da ação centralizada no surdo (LADD, 2008).

A primeira referência pública ao termo “Estudos Surdos” aconteceu no ano 1971, do diretor executivo da Associação Nacional de Surdos (NAD), Frederick Schreiber.

Se os surdos quiserem avançar no nosso tempo, eles devem ter uma imagem melhor de si mesmos e de suas capacidades. Eles precisam de exemplos concretos do que as pessoas surdas já fizeram para que possam projetar para si um futuro melhor. Se podemos ter estudos sobre negros, estudos judaicos, por que não estudos sobre os surdos? (KATZ, 1999, p. 120).

Internacionalmente, as comunidades surdas têm diligenciado esforços pela certificação de sua autêntica condição de ser ‘Surdo’. Países da Europa, como Suécia, Reino Unido, Alemanha e Irlanda tiveram por meio do poder público o estatuto de minoria linguística. Contudo, ainda persistem em diferentes partes do mundo, inclusive no Brasil, apesar de conquistas legais significativas, políticas públicas educacionais que desconsideram a diversidade linguística e cultural dos surdos. Ter um único discurso nas instituições educacionais sobre temas importantes, como economia, desigualdade social e diferença cultural, inviabiliza a possibilidade de vislumbrar outro olhar sobre temas conflitantes.

Na educação de surdos, o porquê de a comunidade surda defender uma educação bilíngue, uma educação na qual a língua de instrução deve ser a língua de sinais, não é debatido,

apreciado pelas pessoas surdas. Criam-se políticas educacionais sem a participação dos sujeitos que serão beneficiados por essas políticas (OLIVEIRA, 2015).

Podemos considerar que os Estudos surdos têm objetivos que levam à compreensão e à construção de significados sobre a comunidade surda elaborados principalmente pelos próprios surdos. Um desses objetivos é o de questionar as bases e as ações de órgãos, instituições públicas e sistemas nos quais a vida da comunidade surda está envolta para compreender o raciocínio desses pilares na elaboração de suas políticas e ações (BECHTER, 2008).

O início dos Estudos Surdos retratava um grupo fracassado educacionalmente devido a ações e políticas educacionais malsucedidas e limitado linguisticamente em sua luta com uma sociedade que não considerava sua língua. Trabalhos que se distanciaram desse tópico destacaram como a comunidade surda foi capaz de conservar, preservar sua cultura, mesmo com o imenso desconhecimento da língua de sinais e da cultura surda por parte da sociedade ouvinte (MURRAY, 2008).

Quando o clima cultural do século XIX mudou para tornar a língua de sinais proibida, as pessoas que ouviam podiam simplesmente dizer: "Afastem-se da língua de sinais", imaginando que isso poderia ser feito. Os surdos não podiam, pois são membros de um grupo que, por natureza, busca a comunicação visual que é a ideal por serem habitantes de um universo sensorial no qual esse fim, não pode ser alcançado. (BAYNTON, 2008, p. 10).

Os surdos compartilharam e compartilham uma experiência coletiva de viver como integrantes de uma comunidade visual em um universo auditivo, um saber que ultrapassa esferas locais e limites nacionais. Essa experiência foi respaldada por uma recusa dividida de significados equivocados e concepções profissionais que homogeneizou a comunidade surda como deficiente, desconsiderando a vida de seus membros como diferença cultural (MURRAY, 2008).

Um dos caminhos mais eficientes que os grupos hegemônicos encontram de manter o controle sobre o outro é negar a esse outro o direito de controlar o conhecimento da sua própria história (HART, 1998).

Para uma compreensão mais clara, Frantz Fanon, representante do movimento argelino contra os franceses na década de 1950, escreveu em seu livro *Wretched of the Earth* (Os Condenados da Terra) que “o colonialismo não se contenta apenas em controlar um povo em suas garras... mas por um modelo de método imoral, que se volta para o passado de um povo oprimido, deturpa, corrompe e destrói.” (FANON, 2005, p. 170).

Os Estudos Surdos empenham-se para ser um agente promotor de teoria, e não somente um consumidor dessa teoria, e buscam adentrar no discurso atual de seus princípios, seja no conteúdo, seja na forma. O surdo se apresentando, se expressando é vital para os Estudos Surdos (BECHTER, 2008).

A narrativa de histórias sobre os surdos e a poesia em língua de sinais contribuem como fundamento para os Estudos Surdos, concebendo a comunidade surda como comunidade cultural, com conjuntos de manifestações folclóricas e outras peculiaridades inerentes à comunidade surda, como acontece com outras comunidades culturais. As histórias e as poesias na comunidade surda são expressas por meio da língua de sinais e não pela escrita.

Assim, a análise narrativa dos surdos está no centro dos Estudos Surdos, embasando pensamentos políticos, pois oferece o sentido pelo qual os Estudos Surdos podem ser elaborados e compreendidos (BECHTER, 2008).

A importância das narrativas na cultura dos surdos deve ser entendida sob a perspectiva da informação, como um acesso ao conhecimento que foi negado na educação e na família pela negação ou pela exclusão da língua de sinais. Por meio das narrativas, os surdos ensinam-se uns aos outros (LADD, 2013).

A minha mãe, Deus a abençoe... três anos antes de ela morrer tivemos uma tremenda discussão... Ela disse: 'Disseram-me que nunca devia ter comunicado contigo por gestos e tinham razão...' Meu Deus! 'Pensas que tive uma boa educação só por não gestuares comigo?! Se não tivesse gestuado com os Surdos, não teria tido educação nenhuma! Raymond. (LADD, 2013, p. 104).

Ao falar das narrativas surdas, falamos de cultura surda, penetramos nas lentes dessas narrativas vistas também como uma “visão de mundo” particular que são descritas por meio dessas histórias. No olhar cultural surdo do mundo, este é composto de vidas surdas. A função das narrativas surdas, e quem sabe da cultura surda, é “ver vidas surdas” onde outras pessoas não veem (BECHTER, 2008).

As pessoas surdas narram histórias sobre suas vidas e a vida de outras pessoas surdas. As particularidades dessas histórias são importantes para compreender como a comunidade surda é organizada como grupo cultural e o real significado de uma “vida surda”. O fundamento de “vidas surdas” é mais adequado a partir da compreensão das “histórias de personificação”.⁶

⁶ Há nesta nota duas referências para esclarecer o conceito de personificação. O primeiro apresenta o significado no campo semântico e o segundo traz o conceito intrínseco à situação tratada na citação. 1) História de personificação está diretamente relacionada com o significado (campo semântico) das palavras e corresponde ao efeito de “personificar”, ou seja, dar vida aos seres inanimados. <https://www.todamateria.com.br/personificacao/> 2) As histórias de personificação representam o ambiente de uma entidade em movimento e o público deve adivinhar o que a entidade é nessa base. A narrativa não termina quando o público adivinha; em vez disso, é

A história de personificação mais impressionante que eu já vi é “The Pinball”, de Paul Johnston, que ele apresentou na conferência TISLR em 1998.⁷ De fato, essa história e o título sugerem o princípio do gênero como um todo. Nesta forma de narrativa surda, a cabeça do sinalizante (pessoa que apresenta a narrativa) desempenha o papel de uma bola renderizada com sensibilidade ou outro objeto preso dentro de um sistema totalizador, como um jogo de pinball, a cujas violentas vicissitudes ele está sujeito. Em uma palavra, histórias de personificação são histórias “subalternas” - ou seja, seguindo a famosa caracterização de Gayatri Spivak, essas histórias de personificação apresentam protagonistas que fundamentalmente “não podem falar”. Assim, o pinball, embora o protagonista da história tenha sentimentos, mesmo assim não recebeu as mãos - e, portanto, não pode sinalizar, não pode falar por si ou protestar contra sua situação. O pinball também não pode controlar seu próprio destino de forma alguma, sem membros. É um locus de abuso sistemático, subalternidade personificada. De fato, o pinball nem percebe que é um pinball - que as forças que o afetam são, de fato, parte de um sistema coerente e proposital em que desempenha o papel mais infeliz. Nem os narradores afirmam isso. Não há uma explicação prévia das histórias de personificação e, portanto, é tarefa do público discernir esses fatos - compreender a lógica externa que dá sentido à série de representações. “Ah! É um pinball”, percebem os membros da platéia. E para alguns, a lição nunca declarada da comédia é clara: não é bom ser um pinball. De fato, o fato de a lição não ser declarada é intrínseca à função cultural do gênero. Ver vidas surdas quando são apontadas é fácil; o que é essencial é ver vidas surdas “quando outros não”. (BECHTER, 2008, p. 62).⁸

Por que a escolha de personificar o jogo de pinball? Há algo que chama a atenção no jogo? A escolha perpassa a perspectiva de ausência de direitos (direitos da bola no jogo), como acontece em diversos contextos e jogos. É desse modo que acontece com as “vidas surdas”. O pensamento cultural surdo se dá na relação com o mundo ouvinte e com modelos de entender também dos ouvintes.

A apresentação de Paul Johnston é uma personificação construída com base em uma situação de “vidas surdas” em um mundo ouvinte, porque, no mundo ouvinte, os surdos são invisíveis; estão lá, mas não fazem parte. As narrativas de personificação são de grande

mostrada a “vida” completa da entidade (como uma xícara de chá ou um pinball). As histórias de personificação exploram a iconicidade. A entidade (o protagonista) tem “olhos” e pode ver o que está acontecendo; tem um “cérebro” e, portanto, tenta entender a situação e sentir o impacto das superfícies. O sinalizante mostra isso através da expressão facial (BAUMAN, 2008).

⁷ Conferência Teórica em Pesquisa de Língua de Sinais (Universidade Gallaudet, Washington, D.C., 12 a 15 de novembro de 1998).

⁸ The most impressive personification story I have ever seen is Paul Johnston’s “The Pinball”, which he performed at the TISLR conference in 1998. Indeed, this story’s title suggests the principle of the genre as a whole. In this unique deaf narrative form, the signer’s head plays the role of a sentiently rendered ball or other object trapped inside a totalizing system, such as a pinball game, to whose violent vicissitudes it is subject. In a word, personification stories are “subaltern” stories – by which I mean, following Gayatri Spivak’s famous characterization, that personification stories feature protagonists who fundamentally “cannot speak.” Thus, the pinball. While the story’s protagonist has feelings, nonetheless it has not been given hands – and hence cannot sign, cannot speak for itself or protest its plight. Nor can the pinball control its own destiny in anyway, having no limbs. It is a locus of systematic abuse, subalternity personified. Indeed, the pinball does not even realize that it is a pinball – that the forces impacting it are, in fact, part of a coherent, purposeful system in which it plays the most unlucky role. Neither do narrators state this. Personification stories are generally not introduced, and so it is the task of the audience to discern these facts – to grasp the external logic that gives sense to the series of representations. “Aha! It is a pinball,” audience members realize. And to some, the comedy’s never-stated lesson is clear: it is not good to be a pinball. Indeed, that the lesson is not stated is intrinsic to the genre’s cultural function. Seeing deaf lives when they are pointed out is easy; what is essential, rather, is seeing deaf lives “when others do not.”

relevância para a teoria dos Estudos Surdos, porque apresentam um jeito natural de pensamento ontológico. São ações de análise da ciência do ser. São estudos para ver, reconhecer o mundo de forma diferente e descrever vidas (BECHTER, 2008).

O caminho de análise investigativa para os Estudos Surdos preexiste na racionalidade de transformação da própria cultura surda. Os Estudos Surdos são uma forma de análise cultural sobre o lugar que os surdos ocupam no mundo, por meio das narrativas surdas, presentes na cultura surda. Um dos fundamentais objetivos dos Estudos Surdos precisa ser a conservação, a coleta, a classificação, a tradução feita de forma a respeitar a estética das narrativas surdas (BECHTER, 2008).

As narrativas surdas trazem para os Estudos Surdos pontos de submissão, protagonismo e transformação. Entendendo a vida social de forma dialética, o patrimônio cultural é compreendido como um caminho organizado pela política e pelo poder, de acordo com as opções feitas. Pontos de transformação e protagonismo são constituições do nível da emoção e da cidadania (BECHTER, 2008).

Lembro-me que, no ano de 2000, Patrícia Luiza Rezende, na época com 27 anos, concluía o curso de pedagogia em uma instituição particular de ensino superior em Belo Horizonte, Atualmente, é uma pessoa que compõe o quadro de líderes surdos do Movimento Surdo no Brasil. Patrícia, durante os quatro anos de estudos, buscou incansavelmente ter sua cidadania linguística garantida com a presença do intérprete nas aulas do curso. Conseguiu somente no último mês de aula e no dia de sua colação. O reitor da instituição disse que Patrícia era uma vitoriosa, porque venceu a surdez. Ela respondeu ao reitor dizendo que não se vence a surdez, mas que é possível vencer o preconceito lutando pelos seus direitos.

As narrativas surdas reiteram que tem alguma coisa superior ao bom sobre a cultura surda, relacionado ao seu estudo; alguma questão em que os surdos, em razão da cultura e não da surdez, são mais intensos. Talvez um dos sentidos para estudar a língua de sinais e os Estudos Surdos seja pela valorização da diversidade linguística e pelas lutas sociais travadas da comunidade surda (BECHTER, 2008).

Os Estudos Surdos são uma nova maneira de narrar histórias. As áreas da literatura, da linguística, da antropologia, da alfabetização e do multiculturalismo são os cenários para a exposição dessas histórias e o material de registro para os Estudos Surdos, pois, assim, a cultura surda estará falando e não alguém falando por ela. As histórias de personificação carregam em seu interior construções linguísticas que não comportam uma estrutura linear padronizada, mas sim uma junção de classificadores e expressões faciais e corporais que trazem as experiências reais das vidas surdas para os Estudos Surdos. Essas narrativas expressam o que os surdos

valorizam e compreendem que um rico artefato da cultura surda é seu registro devidamente organizado e resguardado, que servirá para estudo, pesquisa e memória (BECHTER, 2008).

Os Estudos Surdos necessitam intervir esforçando-se para gerar um espaço no qual a narrativa de vidas surdas seja possível. O *Deafhood*, traduzido para a língua portuguesa como ‘Surdidade’ (LADD, 2013) não é um estado clínico imóvel como a surdez. De maneira oposta, retrata um período que atravessa cada sujeito surdo para elucidar a si mesmo e ao outro sua vida no universo e compartilhar suas experiências em comunidade, tomando para si suas descrições para além do registro em livros. Os surdos têm na práxis do dia a dia uma troca contínua. Essa troca reconhece a presença como sujeito surdo e evidencia a importância de permanecer surdo, cogitando leituras diferentes sobre a Surdidade e sobre o significado de ser surdo em uma comunidade surda. A Surdidade afirma com segurança que há presença de uma consciência surda em grau particular e também coletivamente (LADD, 2013).

[...] um sentido Surdo de ser, [...] como um rio correndo contra uma barragem, não consegue descansar enquanto não encontrar uma maneira de se espalhar por um mar de vida, onde todas as almas humanas são passíveis de descobrir a sua máxima expressão pessoal e de se interpenetrarem uns nos outros. (LADD, 2013, p. 4).

Para a Surdidade, podemos pensar num lugar em que os surdos possam se permitir o autoconhecimento. Não há um conceito rígido para Surdidade e, da mesma forma como a história dos surdos é atravessada por discursos sobre a surdez, há similarmente concepções sobre a Surdidade. A busca principal é por uma epistemologia surda, ou seja, atitudes surdas de estar no mundo e de idealizar o mundo e o lugar que ocupa nesse mundo. Uma das questões centrais da epistemologia surda é tratar da relevância da relação dos surdos entre si (LADD, 2013). Esse lugar, a Surdidade, é construído na práxis diária entre os surdos; um processo de crescimento, de conhecimento do eu surdo estigmatizado como aquele que não sabe falar a língua da maioria, classificado como deficiente para o eu surdo, detentor de uma língua e de uma cultura diferente da maioria (LADD, 2013).

Ladd (2003) convida os leitores a construir de forma imaginária um museu sobre a surdez. Nesse museu, há uma sala em que estão expostos objetos que remetem ao oralismo vivenciado pelos surdos, como próteses auditivas e quadros que retratam situações sofridas pelos surdos em um período em que o seu direito linguístico foi negado, aproximando de um futuro em que a medicina extremamente avançada reconstitui a audição.

No entanto, nesse mesmo museu, há um espaço para a epistemologia surda. Uma sala em que há objetos como artefatos culturais que simbolizam uma realidade oposta à outra sala,

que procura um padrão ouvinte para o surdo. Nessa sala há fotografias, pinturas, imagens que marcam a visualidade surda. O autor faz o convite para conhecer essa sala, conhecer as narrativas surdas que compõem a construção da Surdidade e da consciência surda.

Surdidade entendida também como processo que permite a desconstrução de um modelo de pessoa surda pautado em padrões ouvintes para a tomada de consciência do processo histórico de opressão que os surdos viveram e para a manifestação de uma identidade cultural nova. Surdidade como condição estável de ser surdo. Sobre essa condição perdurável, Ladd (2003) preconiza que seja compreendida para além da experiência cultural e que seja aproximada de grupos que experenciam situações de opressão, como, por exemplo, mulheres e negros. Surdidade caminha nessa maleabilidade em mudança por meio dos processos históricos que os surdos percorrem. A Surdidade opera como agente de transformação que promove o aflorar de uma consciência que impulsiona a organização dos Movimentos Surdos na luta contra um padrão de modelo ouvinte imposto aos surdos durante praticamente 100 anos. Surdidade marca a diferença surda, entende o processo da história de opressão vivida pelos surdos (LADD, LANE, 2013).

Continuamos a ser diferentes em nossas formas. Continuamos a nos identificar como surdos. Continuamos a dizer que somos normais com a nossa língua de sinais, com o nosso jeito de ser surdos. Nossas posições de resistência, como referem nossas nostalgias, têm de reivindicar isenção à regra universal das identidades. Temos de seguir resistindo ou nos encontraremos em campos que nos obrigam a perecer. Daí, então, simplesmente surdos, com os direitos que nossas representações estão exigindo. (PERLIN, 2007, p. 10).

Na diferença os surdos se encontram. Os cenários de encontros surdo-surdo significam momentos de nutrição das raízes surdas, da língua de sinais. Trata-se de uma forma de conscientização surda para resguardar a herança surda (língua e a cultura surda) (QUADROS, 2017).

No encontro surdo-surdo, a Surdidade se constitui no crescimento coletivo, por meio de experiência dos movimentos surdos em defesa da língua de sinais e da educação de surdos, que impulsiona os surdos a uma mentalidade surda coletiva e empenha para manter o coletivismo dentro da Surdidade, dentro desse lugar. (LADD, 2013).

Sobre o coletivo e o lugar (Surdidade), há referências francesas datadas anteriores à Revolução Francesa sobre os surdos com questões como “O que é ser surdo?” ou “Quem somos?”, em que os registros apresentam um alto grau de compreensão do que é ser surdo e do conceito de Surdidade. Ferdinand Berthier, junto a colegas, defendia a educação de surdos travando uma luta com a escola de surdos de Paris, que caminhava na direção da metodologia

oralista. Uma das táticas políticas e culturais de Berthier e colegas era organizar os banquetes anuais para os quais o grupo convidava a imprensa, que veiculava os discursos dos surdos. Esses banquetes transformaram-se em grandes eventos nos quais os surdos proferiam discursos sobre a força e a capacidade da comunidade surda (LADD, 2008). Alguns fatores apontados por Ladd (2008), em que a Surdidade estava presente nos participantes dos banquetes de Paris: (i) a língua de sinais como sistema capaz de expressar sentimentos que a língua oral não era capaz; (ii) os surdos poderiam cruzar fronteiras territoriais e se comunicarem com outros surdos. Para as línguas orais, há empecilhos; (iii) os banquetes poderiam representar a elite dos surdos; seus membros tinham consciência de que a maioria dos surdos ainda não tinha acesso à educação. Os participantes tinham o compromisso de lutar pela garantia de todos os surdos. Para os participantes dos banquetes, todos os surdos eram importantes, todos tinham que ter oportunidades de aprender e crescer.

Por isso, hoje, os Estudos Surdos representam o único espaço em que a experiência em comunidade das pessoas surdas pode formar uma ação reflexiva organizada.

Respectivamente, ser privado biologicamente do som e ter experiências socioculturais, exemplificam os diferentes resultados da surdez e Surdidade. Além de um lugar, Surdidade pode ser concebida como processo, a luta de cada surdo, seja em que fase da vida for, para se auto-esclarecer, esclarecer ao outro a sua presença no mundo (LADD, 2003).

É de responsabilidade dos Estudos Surdos instituírem formalmente epistemologias e ontologias para os surdos e para a Surdidade, tendo como base as narrativas surdas por meio de investigações na comunidade surda. Trata-se de um desenvolvimento epistêmico dentro dos Estudos Surdos, em que o surdo deixa de ser objeto de pesquisa dentro dos Estudos Surdos e substitui o objeto. A cultura e a língua de sinais são o cerne epistemológico da comunidade surda. Reconhecer a língua sem validar a cultura pode levar à decadência das concepções da comunidade surda (LADD, 2008).

Surdidade direciona para o rompimento com discursos opressivos sobre os surdos, apresentando uma referência para a comunidade surda que foca nas narrativas surdas e se volta para a experiência de vida das pessoas surdas, levando ao empoderamento (KUSTERS; MEULDER, 2013).

Ocupar-se das narrativas surdas na formação dos TILS é trazer à discussão que o processo de tradução não se configura somente em referências linguísticas. Existem outros elementos que são necessários para compor o processo tradutório. Perlin (2006) entende os TILS como profissionais da história cultural da comunidade surda. A ação de traduzir e interpretar leva o TILS a ter uma lente cultural e intermediar sentidos que são definidos por

tensões subjetivas (MASUTTI, 2007). Os TILS trabalham com o desafio de realizarem ações interpretativas e tradutórias, tendo em vista fatores que são fulcrais em ambas as culturas inerentes ao processo.

3.1 Estudos da Tradução e da Interpretação na Perspectiva Cultural

A ação de traduzir e interpretar demanda incursão no mundo do outro, entendimento do lugar que esse outro ocupa e do seu jeito de ver e estar no mundo. Não é simplesmente ter saberes linguísticos das línguas envolvidas na ação interpretativa. Em determinado momento, é necessário atravessar, ir para a outra cultura, entrar e ficar. Conhecer efetivamente como pensam os surdos, como se sentem e entendem o mundo. Colocar-se no lugar do outro, assim relações mais próximas entre surdos e TILS caminham para um estabelecimento. A equidade nas relações se edifica nos instantes de interpretação, a partir do olhar do outro, surdo e/ou ouvinte (CALIXTO; GARCÊZ; OLIVEIRA, 2012).

Ao refletir sobre o ato de traduzir e interpretar neste estudo, as contribuições dos estudos da tradução (ET) são pertinentes, ao refletirmos que o exercício da tradução emergiu da necessidade de adequações de coletâneas de línguas diferentes. A atividade de traduzir não roga conhecimento somente em outro idioma, mas, especialmente, compreensão de particularidades culturais presentes na coletânea a ser traduzida.

São Jerônimo, o santo protetor dos tradutores, que traduziu a Bíblia para o latim, demonstrou propensão pela tradução do sentido, contestando a realização de uma tradução literal das obras sagradas. Da mesma forma, Martim Lutero, quando traduziu a Bíblia para a língua alemã, advogou das ideias de São Jerônimo de que a tradução deve ser do sentido e não uma tradução literal.

Apreendemos os Estudos da Tradução (ET) como significação pública e extensa para exercícios de investigação que têm eventos de tradução como base ou centro (KOLLER, 1971 *apud* HOLMES, 2000). Diferentes teóricos dos ET, Holmes (2000), Williams e Chesterman (2002), recomendaram uma sistematização com o objetivo de fazer com que os ET pudessem abraçar a heterogeneidade de interpelação de seu propósito e, simultaneamente, afirmar seus princípios metodológicos e teóricos.

Dissertando o historiador Marc Bloch, a história da tradução é o saber da atividade tradutória no período, o que, como resultado, circunda três momentos: o responsável pela tradução, o conteúdo a ser traduzido, o ato de traduzir estudado e exibido de forma diacrônica.

Na década de 1950 e ao longo dos anos 60, os ET foram vastamente relacionados como uma linha da linguística aplicada e, seguramente, a linguística era tida como a disciplina basilar capaz de absorver os ET. Nos anos 70 e, sobretudo, no decorrer dos anos 80, pesquisadores dos ET instauraram uma aproximação com outras disciplinas, abrangendo as Teorias da Comunicação, da Psicologia, da Antropologia e os Estudos Culturais (RODRIGUES, 2013).

De acordo com Pöchhacker (2009), os Estudos da Interpretação (EI) sobrevieram sincronicamente aos ET, em meados do século XX, mas a certificação ocorreu somente nos anos 90. Os profissionais da interpretação começaram a se atentar e a ponderar sobre seu ato interpretativo, minudenciando esse ato com a finalidade de colaborar com as formações de intérpretes.

Pöchhacker (2009) elucubra que, na área dos EI, bem como nos ET, há linhas diferentes e parâmetros que o descrevem e o particularizam. Dentre esses parâmetros, destacamos: i) Interpretação como tradução (as situações de elaboração do exercício traduzido perante a imposição do tempo); ii) Texto e discurso (questões textuais e explicativas do processo interpretativo); iii) Processamento cognitivo (questões intelectuais e mentais da interpretação); iv) Mediação intercultural (particularidades interculturais e intermediação linguístico-cultural do processo interpretativo).

Ainda que haja coparticipação entre os conceitos teóricos nesses campos de estudo, os EI têm um único objeto de instrução e “tradução humana em tempo real num contexto essencialmente compartilhado” (PÖCHHACKER, 2004, p. 28).

Pöchhacker (2004) exemplifica em Daniel Gile, que utilizou a terminologia “*interpretation studies*” em Viena, num congresso no ano de 1992 e, posteriormente, em um artigo intitulado “*The Distinctive Nature of Interpreting Studies*”, no ano de 1993. A independência da área da interpretação conquistada na academia, principalmente na Europa, na Austrália e no Canadá, elevou consideravelmente os estudos acadêmicos sobre o tema.

Traduzir e interpretar se diferenciam pelo *setting* e pelas categorias interacionais como são realizadas: a interpretação é feita em razão de atividades científicas, políticas, empresariais, jurídicas, educacionais, etc. E também podem ocorrer em situações de conferências, entrevistas e outros contextos semelhantes (STRANIERO SERGIO, 1999).

Traduzir requer contextos, espaços e tempo que mais satisfatoriamente convêm ao tradutor; os dois exercícios são definidos por encargos mentais distintos e os profissionais atuam em condições também distintas de tensão e prazo.

Assim, é possível, a partir de diferentes prismas, refletir sobre o ato de traduzir e interpretar, observando as particularidades de cada contexto, as particularidades mentais de

processo da interpretação e da tradução, as demandas interculturais e de interposição linguístico-cultural da interpretação e da tradução (RODRIGUES, 2013). Pöchhacker (2009) afirma que os pontos mais relevantes para os EI são: i) Organização cognitiva; ii) Prática; iii) Habilidade; iv) Ética; v) Tecnologia. Esses itens possibilitam aos EI um aprofundamento técnico e prático em torno do exercício interpretativo. Desse modo, aspectos extra linguísticos podem ser ponderados, favorecendo o entendimento dos conceitos circunstanciais e culturais que orbitam o processo de interpretação. Esses pontos relacionam-se entre si produzindo consequências entre eles.

As pesquisas de cunho cultural destacam a interpretação na esfera social em que pende a precisa tomada de decisão do intérprete na esfera em que estiver atuando, devido à proximidade física entre intérpretes e colocutores.

O objetivo da tradução e da interpretação é possibilitar que uma mensagem exteriorizada em uma dada língua possa ser entendida por um grupo linguístico que não conhece ou não domina a língua em que a mensagem foi produzida. O tradutor e o intérprete devem compreender perfeitamente as línguas envolvidas no processo, com os diversos elementos culturais inerentes a ambas (PAGURA, 2015).

Para Hurtado (1988), a tradução como atividade está dividida em três momentos: i) compreensão da concepção do contexto; ii) esquecimento dos termos, contudo lembrando-se do significado; iii) seleção do caminho mais correto de expressar a mensagem na língua alvo, preservando o conteúdo da mensagem o mais fronteiro possível do texto alvo e buscando resguardar os aspectos culturais das línguas envolvidas. Entende-se aqui a língua como fenômeno social, histórico, estabelecido por situações particulares de um grupo e de uma cultura. Desse modo, constata-se, no processo de tradução e interpretação, que o TILS precisa considerar os aspectos culturais e ter em mente que a palavra e/ou sinal só tem sentido em um contexto particularizado num cenário definido.

3.1.1 Tradução Cultural

Ao traçarmos leituras em torno dos ET, dos EI e dos Estudos Surdos, suscitando que esses campos se entrelacem ao se aproximarem de questões inerentes a traduções e interpretações interculturais, abrimos um diálogo com os Estudos Culturais, trazendo a tradução cultural como campo de estudo na formação dos TILS.

O estudo da tradução cultural durante longo período ficou sob responsabilidade da literatura e da linguística. Contudo, o aperfeiçoamento da terminologia aconteceu devido ao

encontro com outras áreas da ciência: Antropologia, História, Filosofia e, como dito anteriormente, os Estudos Culturais (BURKE; HSIA, 2009).

A tradução cultural, desde o final do século XX, é usada pela Antropologia como metodologia etnográfica para retratar e explicar o que acontece em encontros culturais, quando um esforça-se para entender as atitudes do outro (BURKE; HSIA, 2009). Com Bhabha (2010), apoiado na congruência dos pensamentos sobre a tradução em “A Tarefa do Tradutor”, publicado em 1921, por Walter Benjamin, dá-se o redimensionamento teórico da tradução na sua conexão com a língua e com a cultura. Nessa linha de pensamento, a cultura é compreendida como ambiente de caminho entre as línguas, de cruzamento de identidades, um lugar propício e flexível ao diálogo, nunca encerrado em si. Benjamin (2011) trouxe influência na teoria da tradução e, em Bhabha (2010), adquire certa peculiaridade por ser permeado para exprimir um conceito de cultura. Bhabha (2010) faz uma espécie de reescrita da teoria da linguagem e da tradução de Benjamin; o autor requisita um jeito simbólico da tradução para pensar a cultura.

Numa entrevista em 1990, percebemos a relevância das ideias de Benjamin (2011) para a construção dos conceitos de cultura e tradução cultural para Bhabha (2010).

O pressuposto de que em algum nível todas as formas de diversidade cultura possam se compreendidos nas bases de um conceito universal-particular, seja “ser humano”, “classe” ou “raça”, pode ser tanto perigoso quanto limitante ao tentar-se compreender os modos em que cada prática cultural constrói seu próprio sistema de significação e de organização social. Relativismo e universalismo ambos têm suas formas radicais, mas mesmo estes são basicamente parte do mesmo processo. Deste ponto gostaria de introduzir a noção de “tradução cultural” (e o meu uso é desenvolvido a partir das observações originais de Walter Benjamin sobre a tarefa da tradução e a tarefa do tradutor) para propor que todas as formas de cultura são de alguma forma relacionadas entre si pela cultura ser formada através da significação ou atividade simbólica [...]. (RUTHERFORD; BHABHA, 1990, p. 209).

Cultura em Bhabha (2010) é assimilada como exercício de interpretação ou símbolo. Segundo o autor, a tradução cultural torna-se perspectiva referencial para aprofundar a ação, de modo que não seja somente encaixada na ótica da diversidade cultural. Exige desatar-se de pressuposição adotada por diferentes caminhos de representação da alteridade sob a égide de interpretações e concepções pós-estruturalistas que, ao se moverem para a alteridade, culminam por encaixá-las na qualidade de conclusão investigativa.

O que está em jogo quando se chama a teoria crítica de “ocidental”? Essa é, obviamente, uma designação de poder institucional e eurocentrismo ideológico. A teoria crítica frequentemente trata de texto no interior de tradições e condições conhecidas de antropologia colonial, seja para universalizar seu sentido dentro de seu próprio discurso acadêmico e cultural, seja para aguçar sua crítica interna do signo logocêntrico ocidental, do sujeito idealista ou mesmo das ilusões e desilusões da

sociedade civil. Esta é uma manobra do conhecimento teórico, onde, tendo-se aberto o abismo da diferença cultural, um mediador ou metáfora da alteridade deverá conter os efeitos da diferença. Para que seja institucionalmente eficiente como disciplina, deve-se garantir que o conhecimento da diferença cultural exclua o Outro; a diferença cultural e a alteridade tornam-se assim a fantasia de um certo espaço cultural ou, de fato, a certeza de uma forma de conhecimento teórico que desconstrua a “vantagem” epistemológica do ocidente. [...] O déspota turco de Montesquieu, o Japão de Barthes, China de Kristeva, os índios nhambiquara de Derrida, os pagãos de Chashinnahua de Lyotard, todos são parte desta estratégia de contenção onde o Outro texto continua sempre sendo o horizonte exegético da diferença nunca o agente ativo da articulação. O Outro é citado, mencionado, emoldurado, iluminado, encaixado na estratégia de imagem/contra-imagem de um esclarecimento serial. A narrativa e a política *cultural* da diferença tornam-se o círculo fechado da interpretação. O Outro perde seu poder de significar, de negar, de iniciar seu desejo histórico, de estabelecer seu próprio discurso institucional e oposicional. (BHABHA, 2010, p. 59).

Bhabha (2010) compreende a tradução cultural como o tenro que adentra no mundo. O descentramento (sair do centro), que seria constituidor das culturas e lhes concederia característica criativa, em especial o contexto de grupos minoritários em dispersão na atualidade, seria uns poucos entre outros exemplos relacionados e estudados em suas relações culturais e políticas como tradução ou tradução cultural.

Por tradução eu antes de tudo me refiro ao processo pelo qual, no sentido de objetivar um significado cultural, sempre tem que haver um processo de alienação e secundarização *em relação a si mesmo*. Nesse sentido não existe “si mesmo” ou “para si mesmo” nas culturas porque estas são sempre sujeitas a intrínsecas formas de tradução. Esta teoria da tradução é próxima a teoria da linguagem como parte do processo de traduções. Usando esta palavra como anteriormente, não no sentido linguístico estrito de tradução como na “tradução do livro inglês para o francês”, mas como um motivo ou tropo com Benjamin sugere para a atividade de deslocamento dentro do signo linguístico. (RUTHERFORD; BHABHA, 1990, p. 210).

Bhabha (2010) salienta a imediação entre os fundamentos da linguagem e os fundamentos da cultura alicerçada na tradução: a locomoção no interior do signo linguístico como fonte de referência. Ocorre que esse descentramento da traduzibilidade das culturas precisa ser entendido com base na transposição de particularidades adicionais da tradução indicada em Benjamin e referidas em Bhabha (2010): a intraduzibilidade/intraduzível ou a estrangeiridade das línguas. Apoiando essas caracterizações, Bhabha (2010) propõe pensar a deslocamento das culturas e a sua não absorção globalizante.

A “estrangeiridade” da língua é o núcleo do intraduzível que vai além da transferência do conteúdo entre textos ou práticas culturais. A transferência de significado nunca pode ser total entre sistemas de significados dentro deles, pois a linguagem da tradução envolve seu conteúdo como um manto real de amplas dobras...ela significa uma linguagem mais exaltada do que a sua própria e, portanto, continua inadequada para seu conteúdo, dominante e estrangeiro. (BHABHA, 2010, p. 230).

A “essência do intraduzível” ou a “estrangeiridade”, relacionados a datar de Benjamin, se constituem para Bhabha (2010) como a impraticabilidade de uma tradução cultural totalizante. Não seria realizável ao acaso a substituição plagiadora e imperativa de significados, enquanto a “estrangeiridade das línguas” encaminha ao não encerramento das culturas.

Bhabha (2010) compreende a tradução cultural como exercício de corroboração, consonância e criatividade cultural. O autor discorre sobre tradução cultural levando em conta a esfera pós-colonial, desenhada pela globalização cultural e econômica, optando por princípios como território, raça, hibridismo e diferença. Para o autor, a cultura é uma composição híbrida concentrada na sentença tradução cultural, em que as diferenças e as divergências não têm solução. Entre-lugar e entre-tempo (espaços afastados, difundidos) são praticáveis, porque a cultura é tradutória, posto que requer das pessoas e dos grupos padrões e condutas de ressignificação dos símbolos e definições das culturas clássicas: arte, música, literatura, festivais etc. A tradução expõe caráter diversificado e conflituoso dos sentidos, tal como a inauguração, o hibridismo e o vigor produzido pelos jogos de poder, pela alteridade e pela diferença.

Segundo o autor, a tradução cultural não é exclusivamente adequação de particularidades de determinada cultura; é um meio de consentimento de autoavaliação de significados, referências, valores e normas, apartando-se do que é usual e natural e se aproximando do que é estranho e diferente. Por essa razão, toda atividade tradutória oportuniza hesitação, adversidade, divergência e ajustes, descortinando a imprecisão do processo de tradução.

A tradução é uma forma de meditar a cultura e, em razão disso, é necessário inquiri-la em outros aspectos. A cultura é tradutória, pois o lugar, as diásporas e as épocas são destacadas por histórias cruzadas pelas diferenças culturais. A tradução é a marca da diferença e não é somente polêmica e antagônica. Por meio da diferença cultural, há um choque de valores através de práticas que enjeitam e reformam, permitindo a interconexão de sentidos desse e de outra época e espaço (BHABHA, 2010).

3.1.2 A Tradução e a Interpretação no Brasil

No que corresponde à história da tradução no Brasil, quando os portugueses aqui chegaram e encontraram indígenas, surgiu a necessidade de proximidades linguísticas que, muitas vezes, foram associadas a imagens e gestos para que indígenas e portugueses desenvolvessem uma comunicação básica.

Por volta do século XVI, despontam no Brasil as feitorias, locais em que se guardavam os recursos da colônia para depois serem despachados para Portugal. A acumulação desses recursos acontecia devido ao escambo que, de alguma forma, era realizável com a presença do língua, um tipo de intérprete que falava a língua dos índios. O língua era obrigado a aprender a língua do índio, porque a maior parte dos homens que tinham essa profissão era expatriada de Portugal, vinha para o Brasil e, com os índios, aprendia a língua e trabalhava como intérprete para a coroa (REIS; BAGNO, 2016).

Os línguas não funcionavam apenas como intérpretes linguísticos, mas também (e principalmente) como mediadores que atuavam quer nos processos de desvelamento, para o europeu, da geografia, da sociedade e da cultura dos territórios visitados ou ocupados; quer nos processos de imposição, às populações locais, da lógica colonial nas relações econômicas, políticas e socioculturais. Nesse sentido, os línguas, pelo seu saber linguístico, dispunham de uma dose de poder que fazia deles agentes cruciais nas sociedades criadas ou recriadas pelo colonialismo europeu. Nas feitorias eram efetivos funcionários da administração e muito bem remunerados. (FARACO, 2016, p. 63).

A proximidade de línguas era tanta no período colonial que os jesuítas, quando vieram para o Brasil, criaram escolas para ensinar português para os indígenas, o tupi para os portugueses e latim para ambos. Igualmente, foram organizados estudos gramaticais da língua tupi e determinaram a língua geral e/ou língua *brasílica*, falada na costa brasileira (RODRIGUES, 2006).

Se o Brasil colônia vivia contextos de línguas diversos, no século XVII, o plurilinguismo foi maior. Para além do espaço territorial tomado pelos portugueses, havia territórios tomados pelos franceses e pelos holandeses. Isso demandava uma convivência grande de línguas e a precisão de intérpretes para a apoderação e a preservação das terras desses povos aqui. Nesse período, começou também o comércio de escravos vindos da África e que não falavam português. Como resultado, a variedade linguística no Brasil crescia e, da mesma maneira, a primordialidade de comunicação por meio de intérpretes também crescia.

No ano de 1759, os jesuítas foram banidos do Brasil pelo primeiro-ministro português, senhor Marquês de Pombal, que fez muitas reformas administrativas na metrópole que atingiram a colônia. Uma dessas reformas foi a reforma educacional, que removia da igreja a responsabilidade sobre a educação, deslocando essa obrigação para o Estado.

Com a reforma educacional, Marquês de Pombal publica o “Diretório dos Índios”, documento em que se proíbe, sob pena de morte, o ensino em qualquer língua que não fosse o português, o que levou a desaparecimento da *língua geral* de base tupi. O papel do tradutor e intérprete contribuiu de diversas maneiras para se pensar e constituir o Brasil.

Chega ao Brasil, no ano de 1855, na cidade do Rio de Janeiro, a convite de D. Pedro II, Ernest Huet⁹ para educar crianças surdas e, após dois anos, com anuência do Imperador, é inaugurado no Rio de Janeiro o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Rocha (2009) argumenta sobre a atuação dos repetidores INES, em sala de aula.

[...] era comum, em alguns períodos de sua história, a contratação de ex-alunos para trabalhar no próprio Instituto quando terminassem o curso. Com apenas oito anos de funcionamento, a instituição já havia feito a contratação de ex-alunos para atuarem como repetidores. (ROCHA, 2009, p. 118).

Os repetidores eram ex-alunos que assistiam alunos que apresentavam dificuldade em algum conteúdo e repetiam o conteúdo durante a aula. A repetição poderia ser por meio da língua de sinais ou por meio da língua oral. Repetir é usar recursos linguísticos que facilitem a compreensão do conteúdo pelo aluno. Podemos dizer que temos nessa situação um contexto de mediação linguística, um caminho para a interpretação.

A tradução e a interpretação no Brasil pluralizaram muito em conteúdos e especialização, devido às transformações vividas pelo país: saiu de um estado agrícola para uma fase industrial, propiciando mudanças políticas. A ditadura de Vargas no ano de 1930, com um caráter nacionalista, exerceu um papel relevante no tom das traduções. Em 1938, Vargas proibiu o ensino de línguas estrangeiras nas escolas a crianças menores de 14 anos. Foi proibido falar em público, falar em língua estrangeira e jornais de língua estrangeira foram fechados. Com o golpe de 1964, a democracia no Brasil ressurgiu somente em 1989. A história da tradução e da interpretação no Brasil percorreu trilhas, buscando entender a cultura do outro e se apropriando dessa cultura.

Segundo Rocha (2009), há registro nos arquivos do INES de solicitação de profissional que pudesse atuar como intérprete de língua de sinais para polícia do Rio de Janeiro, em 1907.

A aproximação das diligências no Brasil em torno da tradução e da interpretação de língua de sinais, no âmbito dos ET e dos EI, delongou muito em relação às investigações europeias e americanas. Podemos assegurar que a pesquisa e o estudo em tradução e interpretação em língua de sinais obtêm evidência e reconhecimento a datar do I Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais, realizado na UFSC, no ano de 2008. Esse evento congregou pesquisadores, profissionais e estudantes surdos e ouvintes de várias regiões brasileiras (RODRIGUES, 2013).

⁹ Professor francês, diretor do Instituto de Surdos-Mudos de Bourges.

Houve a participação de conferencistas internacionais e nacionais da área da tradução e da interpretação e a apresentação de pesquisas brasileiras. Variados temas foram tratados: proficiência dos intérpretes, processo cognitivo durante o ato interpretativo do intérprete, a inclusão dos estudos da tradução e da interpretação em língua de sinais no cenário dos ET, a relevância da bibliografia como referência fundamental para o progresso profissional do intérprete, o carecimento peculiar da formação do intérprete educacional, a composição da interpretação em língua de sinais, a tradução e a interpretação da língua portuguesa escrita para a língua de sinais e a atividade interpretativa do tradutor intérprete surdo (RODRIGUES, 2013).

Seguindo para a sétima edição, o congresso constituiu-se num espaço de conhecimento e troca de saberes primordiais para tradutores intérpretes surdos e ouvintes, pesquisadores e estudantes da área de tradução e da interpretação em língua de sinais. Tópicos que discorrem sobre a formação de intérpretes, interpretação em contextos comunitários (educacional, jurídico, médico), políticas de tradução/interpretação de língua de sinais, metodologias para implementar a tradução ou a interpretação de/para a língua de sinais, tradução de textos técnicos de/para a língua de sinais, tradução/interpretação de língua de sinais e ética, tradução em contextos de conferência, aspectos culturais da tradução e da interpretação, tradução de/para a escrita de sinais alargam e fortalecem as investigações no Brasil em tradução e interpretação em língua de sinais e língua portuguesa no contexto dos ET e da Interpretação em Língua de Sinais, pois os trabalhos apresentados derivam de pesquisas de mestrado e doutorado.

A tradução e a interpretação na língua de sinais, em seu bojo, abarcam valores que afetam a produção de sentido cultural realçado no respectivo exercício de traduzir e interpretar. A cultura surda reivindica ser atravessada por políticas da diferença, seguramente em concepções que sobrevivem de maneira a consolidar essa cultura e que, provavelmente, incomodará a cultura que se considera hegemônica. É assim o direito à diferença, à edificação cultural de maneira particularizada (PERLIN, 2006).

O diálogo com a cultura surda, nos cursos que formam o TILS, é substancial para que a tradução e a interpretação discorram não somente com as línguas envolvidas, mas que a configuração e a conformação da outra cultura sejam percebidas em suas sutilezas. E, para que as particularidades do outro sejam sentidas, é necessário fragmentar as concepções construídas em relação ao outro, no tocante à diversidade. Por compreender que a cultura é elemento que faz da tradução e da interpretação um exercício intelectual imperioso, quão profundo e que o assenhoreamento de uma cultura estrangeira é um saber intenso e vívido, porque implica apropriação de conhecimentos, perspectivas e concepções, a formação do TILS deve proporcionar uma relação horizontal com o Povo Surdo conduzindo a uma proximidade cultural agradável. Para que as zonas de convívio ou zonas de interstício se organizem de forma a intermediar culturas, respeitar a independência e a diferença linguística dos enunciadoreis é necessário primeiro, quebras com a perspectiva etnocêntrica. (OLIVEIRA, 2018, p. 169).

A proximidade cultural dos TILS com a comunidade surda gera efeitos que são capitais, expressando uma particularidade que beira o hibridismo cultural. A atividade cultural surda está direcionada também para a formação dos TILS, para seu desempenho cultural e coletivo.

Em nível epistêmico, a forma de pensar a cultura surda e a Surdidade como um processo que não é finito e que leva os surdos a efetivarem sua identidade surda é uma busca que deve ser inerente à formação desses profissionais e que deve compor a grade curricular dos cursos de graduação (PERLIN, 2006).

4 A CULTURA SURDA E OS ARTEFATOS CULTURAIS

Este capítulo traz pontos centrais para a discussão neste estudo: as questões inerentes aos artefatos culturais e à cultura surda. Apresentaremos os produtos culturais identificados na cultura surda, a possibilidade de outro artefato cultural presente na comunidade surda e, no campo da literatura surda, a apreciação das narrativas surdas como aspecto promotor desse campo.

A cultura, durante muito tempo, foi pressuposta como singular e absoluta. Caracterizava tudo o que a humanidade produzia. Contudo, posterior à “virada linguística”, a expressão tornou-se corrente em decorrência da publicação da coleção de textos elaborada por Richard Rorty, em 1967, denominada de *The Linguistic Turn: Essays in Philosophical Method*. Gustav Bergmann foi quem primeiro empregou o termo para marcar o típico tratamento linguístico coordenado por seus colegas de profissão. No conjunto de textos da seleção citada, havia registros somente de positivistas. A “virada linguística” foi criada para compreender uma forma específica de reprodução das questões filosóficas e das questões de linguagem (SAMPAIO, 2017). Assim, outro olhar foi dado para a forma de entender os fenômenos e a linguagem empreendida culturalmente. Cultura integra o comum dos movimentos sociais de sentidos ou, de forma mais profunda, a cultura engloba o conjunto de modos sociais de criação, movimentação e uso de valores da vida social (VEIGA-NETO, 2003).

As manifestações se fazem palpáveis em representações que a cultura produz de si, como um modo de dar significado às suas experiências e às suas convenções, concebendo jeitos de ser e de viver. O conceito é elaborado pela ação da representação e se manifesta sobre as diferentes situações do âmbito da cultura, ou seja, na formação da identidade, na determinação da diferença, na criação e na aplicação da cultura, assim como na normatização das atitudes sociais (HALL, 1997).

No comum dos movimentos sociais, as diferentes culturas emergem no emaranhado das movimentações e dos sentidos. Assim, as minorias conquistam através de suas culturas, espaços culturais e sociais significativos e expressivos. A cultura do reconhecimento é de relevância fulcral para as minorias linguísticas que intentam declarar suas tradições culturais e resgatar suas histórias opressoras (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2011).

Os surdos têm, de modo histórico, preservado um discurso sobre si mesmos, suas vidas surdas, suas concepções, sua forma de ver o mundo, seus desejos, seus propósitos. Anterior a uma discussão sobre cultura, a “cultura já falava”, porque os surdos existiam e existiam em comunidade. A indicação de que esse grupo comunga uma língua e partilha vidas, história e

sonhos é, seguramente, um dos processos mais intensos e que configura o alicerce para as manifestações particulares e públicas que atualmente recebem o nome de “cultura surda”. Não se discutiria cultura se não soubéssemos o que os surdos pensam ou como se comportam ou, ainda, quais são os artefatos da língua de sinais. Por essa razão, há uma dependência do conhecimento do privado e do público em relação aos surdos, de sua comunidade para dizer de sua cultura. Refletir sobre cultura e, em seguida, falar em cultura contribui no trânsito de significado e no processo de intensificação da cultura. Não há uma necessidade de comprovação da presença da cultura surda, da diferença cultural dos surdos. Falar da cultura surda não significa a busca do convencimento do outro de que existe cultura surda. A discussão deve caminhar na direção de como está hoje a cultura surda (HUMPHRIES, 2008).

A cultura é o foco central dos Estudos Surdos e de quaisquer estudos sobre minorias. Dar uma nova expressão surda para os surdos representa recusar, renunciar uma identidade baseada na clínica médica e construir uma identidade consolidada, arraigada com uma comunidade composta por pessoas que partilham experiências e interpretações equivalentes no mundo (BAUMAN, 2008).

Os surdos que são filhos de pais surdos nascem na cultura, aprendem a língua de sinais a partir do nascimento, alcançam habilidade na língua e partilham valores culturais surdos como o uso e o respeito pela língua. Reconhecem os vínculos familiares e sociais dos surdos e apreendem os princípios da cultura por meio da literatura. Os surdos que não nascem surdos passam pelo processo de transformação cultural, ao aprenderem a língua e as narrativas surdas. As histórias de vidas surdas são artefatos importantes nessa apropriação cultural dos surdos. Esse processo pode ocorrer na infância, na adolescência ou na fase adulta. Padden (1980) realizou separações complementares nos limites culturais entre surdos e ouvintes e a apropriação das práticas culturais dos surdos e do olhar aos padrões culturais de inserção e conjunto de valores. A comunidade surda pode abarcar pessoas que não são surdas, mas que apoiam de forma ativa os propósitos e as finalidades da comunidade surda e se aproximam das pessoas surdas para entendê-las. A cultura surda é menos flexível que a comunidade surda, tem como centro os surdos “nativos”. A ideia de centro converteu-se numa particularidade significativa da manifestação cultural; centro em que a norma da linguagem não é o som e sim a língua de sinais (BAUMAN, 2008).

Nessa esteira de pensamento, os surdos [...] entendidos como povo ou grupo que se nomeia como tal, estão inscritos na ordem do acontecimento cultural, ou seja, na ordem da luta permanente do tornar-se, do vir a ser, frente a outro(s) grupo(s). (LOPES; VEIGA-NETO, 2010, p. 127-128).

O 'ser surdo' é aqui entendido como [...] um sujeito possuidor de uma língua, de uma cultura e de identidades múltiplas, um sujeito social e politicamente construído, diferente. (MORAIS; LUNARDI-LAZZARIN, 2009, p. 25).

Falar de surdo é também pensá-lo como sujeito plural, multifacetado, cuja experiência de ser, de estar no mundo, que é coletiva no encontro com outros surdos, é sentida de maneiras singulares; trata-se de uma experiência que nos surdos deixa sinais que formam a sua condição surda de viver (MULLER; KARNOPP, 2017, p. 124).

Para Ladd (2013), a comunidade surda é a 'casa' dos surdos. Por mais de 100 anos, os surdos vêm lutando na edificação de comunidades resistentes, que apoiam os surdos durante as batalhas sociais e educacionais para que possam conviver com as culturas hegemônicas que não entendem a cultura das minorias. Isso porque as culturas surdas não são culturas individualistas, são culturas coletivistas. Apesar dos obstáculos, os surdos jamais abriram mão da esperança de levar a sociedade a aprender a língua de sinais para que um e outro universo possam se movimentar num encontro cultural em que haja respeito pelas diferenças.

Não basta reconhecer a importância da língua de sinais. Viabilizar o acesso à língua de sinais é aceitar o que vem concomitantemente agregado à língua, isto é, a cultura surda, a identidade, o modo de ver e perceber o mundo que a pessoa surda tem. (OLIVEIRA, 2015, p. 54).

A língua como requisito de pertencimento e de herança torna-se uma chave na qual perpassa uma trama simbólica que delinea e determina o indivíduo. A pele encaminha mais uma vez as linhas de contato entre o interno e o externo, que posicionam o cenário contraditório de não ser compatível pensar em você mesmo sem pensar no outro, sem a mistura, sem o hibridismo, que ocasiona a variabilidade de sentidos. A pele como língua é a premissa para a criação de sentidos, portanto opor-se à língua do outro é opor-se às suas expressões e à sua exclusiva essência (MASUTTI, 2007).

Na cidade de Nova York, pai e filha estavam sentados em um café, olhando pela janela e tomando café. "Olhe do outro lado da rua", disse em língua de sinais o pai. Sua filha rapidamente vasculhou a rua movimentada cheia de pessoas correndo para lá e para cá antes de olhar interrogativamente para o pai. "Um deles é surdo. Qual é?", ele perguntou. Ela olhou para trás e examinou a multidão. Ela notou os olhos de um homem olhando de um lado para o outro. "Aquele com o casaco marrom", ela adivinhou. "Concordo. Vamos assistir e ver", sugeriu. O homem de casaco marrom estava prestes a atravessar a rua, mas sentiu a mudança repentina na multidão de pessoas ao seu redor, enquanto simultaneamente olhavam na mesma direção. Ele decidiu que também deveria checar nessa direção e viu sirenes e luzes piscando acompanhando uma ambulância em alta velocidade. Depois que a comoção cessou, ele atravessou a rua e continuou passando pelo café. O pai acenou com as mãos na direção do homem. No meio de uma cidade movimentada, o homem de casaco marrom notou um punhado de mãos pela janela e rapidamente se virou para ver o pai

e a filha. "Você é surdo?", perguntou o pai. O homem ficou surpreso e perguntou: "Como você sabia? (BAHAN, 2008, p. 83).

A forma de se colocar no mundo dos surdos diz dos seus valores, dos seus pensamentos, das suas narrativas, etc. O pai e a filha da história acima perceberam que o homem de casaco marrom era surdo pelas particularidades que integrantes da cultura surda partilham da vivência visual, como pela forma como ele, o homem, se movimentava na rua olhando rapidamente para várias direções e fixamente com movimentos rápidos. Essa atitude fez com que o pai e a sua filha percebessem que o homem de casaco marrom era surdo, pois o jeito de olhar era o jeito surdo (BAHAN, 2008).

Antes de discutirmos a atribuição do olhar na língua e na cultura dos surdos, é importante compreendermos duas questões: (a) há pessoas ouvintes que são extraordinariamente visuais no jeito de refletir, no modo de se comportar e de se comunicar; e (b) os olhos têm função de comunicação e executam um trabalho de enviar e receber informações. Muitas pessoas desenvolvem essa ação independentemente da condição da audição. Por exemplo, os olhos cabisbaixos indicam que uma pessoa está triste ou os olhos arregalados de uma criança (de acordo com o contexto) podem indicar que ela está assustada. Contudo, no meio dos surdos, a função do olhar amplia-se fenomenalmente. Necessitamos de ter clareza de que a língua de sinais se constitui de peculiaridades sinestésicas (movimentos e sons) diferentemente das expressões faciais, dos movimentos da cabeça, dos braços, do corpo, das mãos, dos olhos. Esse conjunto de elementos tem um papel nas relações culturais e discursivas dos surdos (BAHAN, 2008).

No livro "*People of the eye: Stories from the deaf world*", de Rachel MCKee, há casos de pessoas surdas que foram entrevistadas e apresentam percursos que originam da surdez, enfatizando que a discussão não é em torno da perda auditiva. Os surdos veem, conectam-se com o mundo pela visão. Em outra obra semelhante, "*People of the eye: Stories from the deaf world*" de Lane, Pillard e Hedberg, a surdez é concebida como minoria linguística e a cultura do mundo-surdo. O livro justifica que os surdos se organizam em um grupo étnico, considerando-se os princípios inatos do mundo-surdo. De acordo com os autores, os olhos exercem uma preponderante função ao emitir ou receber uma comunicação. Nos movimentos dos olhos podem processar uma singular palavra ou podem indicar frases verbais e sintagmas nominais; um piscar de olhos pode indicar alguém no espaço. Há pesquisas comprovando que o uso da língua de sinais aumenta a assimilação visual periférica e uma capacidade maior de interpretar informações visuais. Para os autores do livro, os surdos são o povo do olho (LEBEDEFF, 2017).

A cultura da visualidade procede do saber visual que teoricamente é construída e formada por meio da língua de sinais simultaneamente com a cultura silenciosa. As apreensões visuais conduzem o que foi experienciado pela língua visualmente (PERLIN, 1998).

A experiência visual é lugar de produção, pois advém dos sujeitos surdos, de suas comunidades e de seus variados artefatos: língua de sinais, identidade, literatura, história cultural, arte e dramaturgia (QUADROS; PERLIN, 2007).

A Libras dá-se corporalmente porque envolve as mãos, o corpo, a face, o olhar como conectores que constituem os sinais. Trata-se de uma língua construída na perspectiva visual, com uma gramática determinada com base no uso do espaço visual, em que os respectivos sinais são definidos e organizados. As marcações de tempo são demarcadas e o entendimento do que é certo e preciso se compõe (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Nos estudos de Campello (2008), as definições visuais da Libras não são constituídas para serem estáticas e demarcadas dentro de um ponto de vista estruturalista. A imagem é formada de diversas matizes e é improvável determinar e ater. As caracterizações visuais podem ser percebidas conforme o olhar, a imagem.

“Não ouvir” significa muito para o contexto do conjunto de significados e sentidos. Os sujeitos Surdos, em sua relação com o mundo, não desconhecem a presença do som, mesmo que não o registrem pelo órgão dos sentidos apropriado para tal. Ao contrário, criam estratégias para lidar com os indícios visuais do som interpretando esses indícios pelo contexto em que se encontram. (CAMPELLO, 2008, p. 87).

O símbolo visual animado ou inanimado, som, densidade, sabor, odor, toque, tamanho e a imagem visual compõem-se de interpretações visuais do que está à volta do universo surdo. São impulsos visuais que adentram os olhos com direção e intensidade e são expressões e sinais visuais constituídos e construídos dentro de uma estrutura linguística que não permite uma tradução específica para o português, como acontece entre as línguas orais. A cultura surda simboliza a vida dos surdos, os seus diálogos, as suas relações com seus pares, as suas artes, o seu jeito de perceber e estar no mundo.

Quadros (2003) argumenta que as experiências visuais são aquelas que atravessam a visão. É significativo ver, marcar relações de olhar, servir-se do olhar para determinar as correspondências gramaticais em um discurso, a bagagem visual a partir da mente (pensamento, língua, ideias, sonhos). As concepções linguísticas e artísticas são visuais e, como decorrência, podemos dizer que a cultura é visual.

Ao tratarmos da língua e da cultura surda, adentramos nas sutilezas culturais que incorporam a língua de sinais e a sua constituição visual. Trata-se de entender, compreender

uma pessoa se comunicando por meio de uma língua com a perspectiva visual que se dá por expressões, formas, sentidos etc.

4.1 Os Artefatos Culturais

Os artefatos culturais surdo são resultados de um processo de construção social da comunidade surda. Strobel (2009) apresenta artefatos que podem descrever a cultura surda, formando o surdo e o seu jeito de ler, compreender e modificar o mundo. Os artefatos culturais catalogados pela autora são:

- Experiência visual: os contatos estabelecidos com o outro e com o mundo são por meio do visual, do olhar, da visualidade surda;
- Práticas linguísticas: levam o surdo a apreender sobre si, sobre o outro, sobre o mundo; a língua de sinais, hoje reconhecida legalmente no Brasil, tem seu status linguístico e, por meio de políticas linguísticas organizadas pelo Movimento Surdo em associações e na academia, assegura uma luta em esferas educacionais e sociais em prol dos surdos brasileiros;
- Relações familiares: os relacionamentos do surdo com a família ouvinte e com a família surda são distintas. A maioria dos surdos são membros de famílias ouvintes;
- Literatura surda: a experiência visual permeia a literatura surda por meio das histórias de vidas surdas expressas nas poesias e nas narrativas surdas;
- Artes visuais: retrata a arte surda e a dramaturgia;
- Esportes: o esporte contribuiu e contribui para estimular o movimento das associações de surdos;
- Político: representa os movimentos surdos, as associações e as lutas sociais dos surdos representados pelos líderes surdos atuando em diferentes contextos.

Ao tratarmos do artefato experiência visual, pensemos em espaços sociais nos mais diferentes contextos. O espaço pessoal entre duas ou mais pessoas surdas e ouvintes deve estar a uma distância que seja cômoda aos olhos. Se há mais pessoas envolvidas nessa conversa, esse espaço será triangular e, se o número de pessoas aumentar, a configuração do espaço será diferente. Contudo, as linhas visuais da conversa se mantêm. O espaço pessoal, o olhar entre as pessoas, deve ser mantido (BAHAN, 2008).

A língua de sinais para o surdo não tem importância somente por ser possibilidade de comunicação entre o surdo e a sociedade. A linguagem permite ao ser humano construir

conhecimento sobre si e sobre o mundo. É a oportunidade de interação e composição de sujeito (VYGOTSKY, 1989). A língua de sinais é, para o surdo, instrumento de luta, conquista de direitos e constituição de identidade (OLIVEIRA, 2015).

As trocas familiares dos surdos atravessam as questões clínicas, linguísticas e culturais. Os pais ouvintes idealizam os filhos ouvintes. Na imaginação dos pais, estão seus filhos ouvintes e felizes (BRITO; DESSEN, 1999). A notícia da surdez para os pais ouvintes é, num primeiro momento, algo doloroso, difícil. A visão clínica coloca o surdo em grau de uma deficiência incapacitante que só será reabilitada para aproximá-lo, o máximo possível, à condição de ouvinte, por meio da fala oral e/ou de intervenções cirúrgicas, como o implante coclear. Há um longo processo, por parte dos pais ouvintes, em reconhecer a diferença do filho que foi idealizado como ouvinte e nasceu surdo (BRITO; DESSEN, 1999).

No Documentário “Sou surdo e não Sabia” (título original: *Sourds et Malentendus*), produzido em 2000, na França, há uma passagem em que a personagem principal percebe pelo olhar da mãe que algo mudou na relação entre elas (mãe e filha). O olhar da mãe em relação à filha surda mudou quando a mãe recebeu o diagnóstico de surdez da filha. A maioria dos surdos filhos de pais ouvintes, tem acesso à língua de sinais na comunidade surda. (QUADROS, 2017).

Os pais surdos vivenciam relações distintas com os filhos surdos e os filhos ouvintes. Muitos surdos, por terem vivido situações de opressão em relação à língua e à comunicação, desejam ter filhos ouvintes para que os filhos possam ser mediadores na comunicação com o universo ouvinte. Os Cudas relatam experiências em que, desde a infância, intermediam a comunicação dos pais surdos com familiares ouvintes e em contextos variados. Os Cudas estabelecem uma relação de pertencimento à comunidade surda. Os surdos, os filhos de surdos são referências na comunidade surda. (QUADROS, 2017).

A língua de sinais na relação entre pais surdos e filhos ouvintes (Cudas) e entre pais surdos e filhos surdos envolve os estudos em torno das línguas de herança, que são línguas que a pessoa aprende com seus pais em casa e que se diferem da língua majoritária usada no país. Assim, a herança pode acontecer em uma comunidade à qual a família está incorporada. Língua de herança está correlacionada, linguística e culturalmente, à utilização da língua pelas pessoas de determinado grupo social dentro de uma sociedade. Os Cudas e os filhos surdos herdam o patrimônio linguístico e cultural de seus pais surdos, da comunidade surda que frequentam (QUADROS, 2017).

A literatura surda entende que as narrativas surdas na cultura surda devem ser compreendidas como forma de produção de conhecimento. A avidez por informação é um tópico importante em uma cultura na qual o acesso à comunicação foi negado por quase um

século, por meio de uma metodologia educacional, e ainda é por meio de políticas que desvalorizam essa cultura (LADD, 2013).

A literatura surda abarca a experiência visual e a utiliza como meio para a constituição das narrativas surdas. A comunidade surda lança mão de muitos recursos visuais. Karnopp e Machado (2006), ao associarem as expressões culturais às narrativas surdas, atestam que os relatos passados por um grupo de pessoas de uma mesma época a outro grupo repassam também os valores, as histórias de vida, o orgulho das lutas em uma sociedade que exclui o outro em decorrência da diferença cultural e linguística. As narrativas surdas expressam relações de opressão, aceitação e benevolência.

As artes visuais são um braço da literatura. É importante compreendermos que arte é literatura também na perspectiva de uma expressão coletiva. Arte e literatura falam de cultura e podem se constituir num espaço de refutação, lutas e resistências a ações políticas que dissimulam a diferença sob o discurso da desigualdade, produzindo conceitos sociais em comunidades surdas. A cultura torna-se mecanismo para questões políticas, econômicas e sociais (MULLER; KARNOPP, 2017).

A atividade esportiva, desde a década de 1950, quando as associações de surdos começaram a surgir no Brasil, foi um dos caminhos para estimular a participação de surdos nas associações e, ao mesmo tempo, impulsionar a criação de associações de surdos no território brasileiro, por meio de campeonatos esportivos que veiculavam entre a comunidade a prática esportiva de diversas modalidades. Atualmente, a representatividade esportiva dos surdos realiza campeonatos internacionais, como os Jogos Pan-Americanos de Surdos,¹⁰ as Olimpíadas de Surdos¹¹ e outras atividades mundiais. Essas ações esportivas são organizadas pela Confederação Brasileira de Desportos de Surdos (CBDS).

¹⁰A quinta edição dos Jogos Pan-Americanos de Surdos foi realizada em Praia Grande, no litoral sul de São Paulo, nos dias 12 a 24 de junho de 2012. A competição reuniu esportistas surdos de 10 países de toda a América e foram disputadas sete modalidades: futebol de campo, futsal, basquete, vôlei, atletismo, natação e ciclismo. O Brasil conquistou 27 medalhas, sendo 7 de ouro, 8 de prata e 12 de bronze, ocupando a 5ª colocação no quadro de medalhas. Os campeões de cada esporte garantiram vaga para a Surdolimpíadas realizada em 2013, na capital da Bulgária, Sofia. Os surdoatletas brasileiros que subiram ao pódio nesse evento posteriormente receberam a Bolsa Atleta do Ministério de Esporte.

¹¹ Um importante marco da CBDS foi a realização da I Olimpíada de Surdos do Brasil, em maio de 2002, no mandato de José Tadeu Rocha. A cidade de Passo Fundo, no Rio Grande do Sul, foi a anfitriã da competição, que contou com a participação de cerca de 1.500 surdoatletas, de nove estados brasileiros. Momento importante para o esporte dos surdos, a surdolimpíadas nacional emocionou muitas pessoas presentes. Desfile das delegações, hasteamento das bandeiras e Hino Nacional em Língua de Sinais marcaram a abertura dos jogos. As competições contaram com esportes individuais nas modalidades de atletismo, ciclismo, natação, tênis de mesa e quadra, xadrez e halterofilismo. Nos esportes coletivos, a olimpíada contou com competições de basquete, futebol de salão, handebol, vôlei de quadra e praia, todas elas disputadas tanto pela categoria feminina quanto masculina. Fonte: <http://cbds.org.br/institucional/historia/>

A comunidade surda vê nos movimentos políticos uma oportunidade de jornada de resistência às ações ouvintistas e ao audismo nas esferas educacional, social e cultural, bem como um local de batalha pelo reconhecimento da Língua de Sinais e das identidades surdas. O movimento surdo comprova a busca do direito à diferença social, econômica, política, que abrange o universo da educação, do trabalho e do social (PERLIN, 1998).

4.1.1 Ouvintismo e Audismo

O termo ouvintismo começou a ser utilizado no final da década de 90, no Brasil, nas pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais de Surdos (NUPPES), da Universidade Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS), coordenado pelo prof. Carlos Skliar, com um abeiramento aos Estudos Surdos e às pesquisas realizadas nos Estados Unidos e na Inglaterra. Nesses países, o termo *audism* já era utilizado e, em publicações portuguesas, aparecia como audismo. O NUPPES traduziu *audism* como ouvintismo (MARTINS, KLEIN, 2012).

O ouvintismo – as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos – e o oralismo – a forma institucionalizada do ouvintismo – continuam sendo, ainda hoje, discursos hegemônicos em diferentes partes do mundo. Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais. (SKLIAR, 1998, p. 15).

O ouvintismo deriva de uma proximidade particular que se dá entre ouvintes e surdos, na qual o ouvinte sempre está em posição de superioridade. Uma segunda ideia é a de que não se pode entender o ouvintismo sem que este seja entendido como uma configuração do poder ouvinte. Em sua forma oposicional ao surdo, o ouvinte estabelece uma relação de poder, de dominação em graus variados, onde predomina a hegemonia através do discurso e do saber. Academicamente esta palavra – ouvintismo – designa o estudo do surdo do ponto de vista da deficiência, da clinalização e da necessidade de normalização. (PERLIN, 1998, p. 58).

Há uma conduta da autoridade ouvinte, determinada e estabelecida para controlar a comunidade surda. Há uma preocupação com a conduta e não com a diferença. A questão é: certo/errado, ouvinte/surdo. O que foge do padrão de certo deve ser mudado, porque está errado (SKLIAR, 2003).

O ouvintismo reproduz diferentes entendimentos, dos quais resultam modelos de resistência a esse poder. O advento das associações de surdos como espaço desprendido da autoridade ouvinte sobre a deficiência, os casamentos consanguíneos, a língua de sinais, a

Literatura Surda são exemplos que indicam uma compreensão diferenciada sobre os princípios dominantes (SKLIAR, 1998).

Humphries (1975) decidiu que era necessário denominar a discriminação vivida pelos surdos e criar um termo que compusesse os debates sobre direitos humanos, educação e mercado de trabalho, envolvendo circunstâncias experienciadas pelos surdos: audismo, atitude opressora em relação à pessoa surda. O audismo opera como um recipiente no qual cabem experiências diferentes com algo em comum: a discriminação contra surdos. Ao agruparmos essas experiências em um único espaço, compreenderemos o audismo (BAUMAN, 2004).

O conceito de audismo de Humphries (1975) é correlativo ao conceito de racismo, em que uma pessoa conserva e manifesta comportamento racista como chacotas em torno da língua de sinais, baixa perspectiva em relação à educação do surdo e ao mercado de trabalho da pessoa surda. Daí surge a pergunta: mas isso é audismo? Essas posições são posições audistas? Harlen Lane, no livro “A Máscara da Benevolência: a comunidade surda amordaçada”, apresenta audismo como a maneira de superioridade dos ouvintes, reformulando e implementando a soberania sobre a comunidade surda (MARTINS, KLEIN, 2012).

Não foi até 1975 que um estudioso chamado Tom Humphries sentiu que estava na hora de encontrar um nome para esse tipo de opressão. Ele reuniu um grupo de surdos para nomear essa opressão. Tom perguntou a vários líderes e profissionais para conhecermos e discutirmos sobre esse novo termo: "audismo". Eu nunca tinha visto esse termo antes. Eu entrei no grupo e nos encontraríamos semanalmente ou mensalmente em diferentes lugares para conversar sobre audismo. Naquela época, eu realmente não acreditava que pessoas surdas eram oprimidas. Eu apenas aceitava e pensava que este era o mundo que cresci. Imagine que, aos 40 anos, eu finalmente percebi que tinha estado oprimido toda a minha vida. Foi então que eu finalmente acordei. (AUDISM..., 2008).¹²

É apropriada uma analogia entre racismo e audismo, porque o racismo é uma forma de opressão dentro de um sistema que envolve atitudes, ações culturais e políticas das pessoas. Podemos discutir nesse cenário a ideia de vantagem das pessoas brancas dentro desse mesmo sistema de atitudes, ações culturais e políticas. Uma pessoa branca pode ir até uma farmácia e procurar nas prateleiras um protetor solar que melhor se adeque à sua pele. Uma pessoa negra terá mais dificuldade, porque, ao entrar na farmácia, já será vigiada e não haverá muitas opções

¹²No fue hasta 1975 que un estudioso llamado Tom Humphries sintió que era hora de hallar un nombre para este tipo de opresión. Juntó a un grupo de individuos sordos para que le dieran nombre a esa opresión. Tom le pidió a varios líderes y profesionales que se reunieran y discutieran este nuevo término: “audismo”. Nunca antes había oído ese término. Me uní al grupo u nos reuníamos cada semana o cada mes en distintos lugares para hablar sobre audismo. En ese entonces, no creía realmente que la gente sorda fuera oprimida. Simplemente lo acepté y pensé que así era el mundo mientras crecía. Imagínense que a los 40 años por fin me di cuenta de que me habían oprimido toda la vida. Fue entonces que por fin desperté. (AUDISM..., 2008).

de protetor solar para sua pele. Os privilégios implicitamente são utilizados pelas pessoas brancas de forma intencional ou não (BAUMAN, 2004).

Devido à natureza sistêmica do racismo e de outras maneiras de opressão, a definição de audismo necessita de ser ampliada para o nível sistêmico. É importante pensar o audismo como sistema de vantagens baseado na capacidade de ouvir ou de se comportar da maneira de quem ouve. Essa descrição nos consente identificar as vantagens que as pessoas têm por ouvir (BAUMAN, 2004).

Pensar nessas vantagens faz sentido, pois os surdos pertencem a uma minoria linguística e cultural. A maioria da população no Brasil é composta por pessoas ouvintes. Nas instituições educacionais de surdos, organizadas para receber exclusivamente alunos surdos, os profissionais ouvintes que ali trabalham optam por não utilizar a Libras durante reuniões pedagógicas por considerarem que seu discurso fica mais “consistente” em português do que em Libras; optam por utilizarem a Libras em conversas de grupos em que há a presença de professores surdos, porque estão no seu direito linguístico de escolha de língua. Em um espaço educacional em que a Libras deve ser a língua de interação e de ensino, o olhar etnocêntrico do ouvinte prevalece sob a ótica do seu direito em detrimento do direito do outro, o surdo.

Para ser intérprete e tradutor para e com a comunidade surda é importante e necessário compreender que, ao me comunicar em Libras, estou garantindo o direito linguístico do surdo, estou respeitando sua história, sua cultura. O audismo surge em atitudes ínfimas, a começar do meu olhar sobre o surdo, do modo como eu compreendo o uso da Libras nos diversos contextos sociais. O direito linguístico do surdo em usar a Libras na minha presença já me prejudicou? Já tirou de mim vantagens em aprender? Em ter acesso a informações importantes no meu dia a dia? O meu direito linguístico em escolher o português em detrimento da Libras na presença de um surdo já prejudicou o surdo? Já lhe causou constrangimento? Já o impediu de aprender? Chauí (1999) afirma que todo ato que constrange, que coage, é um ato de violência.

4.1.2 Perspectiva surda sobre os artefatos culturais

A condição dos surdos, a sua vida, a sua educação, as suas possibilidades e o seu potencial poderiam ser diferentes se tivéssemos compreendido o jeito surdo de construir linguagem, assim como todo ser humano tem seu jeito de ser humano (STOKOE, 2001).

Buscando trazer para este estudo a “cultura em fala”, apresentamos as entrevistas propostas na metodologia desta investigação. Os sujeitos da pesquisa serão identificados como

professor A e professor B. As entrevistas foram realizadas por vídeo e as questões foram apresentadas durante o diálogo. As respostas seguem abaixo.

As questões:

- Você como surdo membro da comunidade surda, pesquisador, qual sua compreensão sobre os artefatos culturais surdo?
- Com base em suas vivências e em suas leituras, quais são os artefatos culturais surdo?
- Você considera os estudos sobre esses artefatos importantes na formação do tradutor e intérprete de Libras/Português? Por quê?

Professor A

“Eu entendo artefato cultural surdo como produções culturais construídas na comunidade surda. São características da nossa cultura. No livro da Karin Strobel, são apresentados os artefatos culturais identificados por ela. Eu os reconheço e comungo das ideias apresentadas pela autora, mas eu gostaria de deixar registrado que reconheço as lutas surdas como um artefato cultural. As lutas surdas são no meu entendimento um ramo do artefato “político” apresentado por Strobel. As lutas surdas marcam momentos importantes dos movimentos sociais surdos. São momentos em que nos fortalecemos como grupo, como pessoas. Nesses espaços políticos, as lutas surdas são instantes de aprendizagens sobre nós, sobre nossa história e sobre o futuro de nossa comunidade. Sempre lutamos pensando no futuro das crianças surdas, na educação bilíngue das crianças surdas.

Acredito também que a visibilidade social da Libras seja um novo artefato cultural. A língua de sinais notoriamente ganhou visibilidade na mídia nos últimos anos. Com isso, os surdos têm aos poucos conquistado espaços sociais significativos e nosso direito linguístico tem sendo mais respeitado.

Propiciar o estudo sobre os artefatos culturais na formação de intérpretes é propiciar o estudo sobre nossa cultura, sobre nossa forma de existir no mundo. É muito importante, porque contribui para a formação ética do intérprete. A formação técnica no curso é importante, mas conhecimentos técnicos e linguísticos sem o conhecimento cultural, sem as particularidades culturais, se perdem no momento de interpretar”.

Professor B

“Os artefatos culturais são as expressões da nossa cultura, são a nossa história, a nossa comunicação. Eu me lembro de que na minha infância as pistas visuais eram meu norte. Como na minha família não tinha mais nenhuma pessoa surda, minhas referências eram as imagens. Adorava ver revistinha em quadrinhos e revista de fotonovela. Eu lia as imagens. Cresci lendo o mundo pela visualidade.

Atualmente, os espaços que os surdos frequentam são diversificados. Não é somente na associação de surdos. A comunidade surda se encontra em diferentes contextos: museus, teatros e esses espaços estão mais acessíveis e contribuem para que possamos entender o mundo, porque são locais com muita visualidade.

O estudo dos artefatos possibilitará ao aluno do curso a percepção das diferenças das línguas envolvidas no momento da interpretação.

É muito importante também ter no curso professores surdos para que o aluno tenha vivência com a língua e com a cultura. A literatura surda deve ser apresentada para os alunos por meio das narrativas. As narrativas carregam nossa história cultural e o professor surdo no curso que forma o intérprete é para o aluno modelo de língua e cultura. A responsabilidade é imensa. O professor surdo necessita de ter o comprometimento com a cultura surda, necessita entender que estudou, se graduou e que tem pleno conhecimento para expressar sobre sua cultura e sobre a história e a literatura surda. Os professores ouvintes do curso necessitam de entender que estão formando profissionais que vão trabalhar com duas línguas e, conseqüentemente, duas culturas. É simples de entender: para eu aprender a língua de um país, eu preciso também estudar a cultura do país. Com os surdos é na mesma perspectiva.”

As colocações dos professores entrevistados exprimem concepções do lugar de quem vive e fala a cultura surda. É uma fala particular, mas, ao mesmo tempo, coletiva dos surdos em relação aos aspectos culturais e ao contato cultural do TILS com os surdos, com a língua de sinais.

Há consciência dos ganhos legais em torno da língua de sinais e dos direitos linguísticos dos surdos sendo mais respeitados. Entretanto, as lutas dos surdos em busca de uma educação bilíngue para as crianças surdas é um movimento constante da comunidade surda. As lutas dos surdos são espaços de encontros ricos da cultura surda.

Na afirmação sobre o professor graduado, que estudou para ser professor, o entrevistado chama a atenção para a importância dos cursos de graduação e da preparação para ser professor. O profissional surdo como modelo linguístico e cultural para os alunos dos cursos que formam os TILS vem por meio das narrativas. Abro aqui um parêntese para lembrar Bechter (2008) e as narrativas surdas no capítulo sobre Estudos Surdos deste estudo: a função das narrativas surdas é ver sobre vidas surdas. Para os TILS, as narrativas surdas são um caminho rico e valioso para apreenderem sobre a cultura dos surdos. Ver significa mais que conhecer as narrativas. Ver vidas surdas é a abertura de um leque de possibilidades ilimitadas de apreender sobre a cultura dos surdos e as suas histórias culturais, que são suas formas de se colocarem no mundo e de entenderem o mundo.

4.1.3 Surdidade como Artefato Cultural

“As lutas surdas marcam momentos importantes dos movimentos sociais surdos. São momentos em que nos fortalecemos como grupo, como pessoas. Nesses espaços políticos, as lutas surdas são instantes de aprendizagens sobre nós, nossa história e sobre o futuro de nossa comunidade.” (Professor A)

O sentido de extensão de coletividade expresso na colocação do professor A demonstra como os surdos estão conectados uns nos outros. Um momento de confiança coletiva que leva à confiança em si próprio. Esse instante é possível quando há o encontro entre surdos, quando a comunidade surda se encontra e uma teia é formada.

Ladd (2013), quando elaborou o conceito de Surdidade, no ano de 1990, o fez com o objetivo de descrever a condição existencial dos surdos. O conceito clínico de surdez, usado para abranger essa condição, incorporou de forma ampla o conjunto das pessoas com “deficiência auditiva” (conjunto composto por pessoas idosas ou com perdas auditivas), ficando invisível a real natureza da condição de existência surda. Surdidade é entendida como processo na constituição da identidade surda, pressupondo que a identidade é construída na órbita de diversas categorias organizadas de formas diferentes, atingidas por motivos distintos (LADD, 2013).

Nikolarazi e Hadjikakou (2006) argumentam que identidade surda é um processo construído socialmente e é ampliado ao associar experiências anteriores e atuais, formado pelas narrativas e/ou pelas histórias partilhadas entre os surdos.

Os estudiosos da deficiência nos anos 80 retratavam as pessoas com deficiência como incapazes, pois, em razão da privação ou de situações adversas de locomoção, denominaram um modelo médico da deficiência pela incompetência de alcançar a igualdade (LADD, 2013). O movimento das pessoas com deficiência reverteu esse modelo e buscou para o movimento um modelo social de deficiência. Destacou-se que a sociedade era edificada exclusivamente para excluir a diversidade, de modo que qualquer alternativa de tentar o ingresso e os direitos iguais era taxada como tentativa de “acumulação”, deixando o movimento à margem da bondade social.

O movimento das pessoas com deficiência defende que as sociedades devem ser edificadas e geridas para respeitar todas as pessoas que as compõem, responsabilizando-se coletivamente por assegurar a acessibilidade igualitária e a cidadania integral para todos. A negação em realizar essa edificação e gerência deve ser entendida como discriminação social e política (LADD, 2013).

A Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência é um dispositivo internacional de direitos humanos com o propósito de assegurar os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência. O texto do instrumento foi aprovado pela Assembleia Geral da ONU, em dezembro de 2006, e o Brasil promulgou em forma do Decreto nº 6.949, em agosto de 2009. A comunidade surda foi contemplada pelo modelo social cujo instrumento legal e outros semelhantes podiam e podem trazer benefícios para os surdos. Porém, as comunidades surdas acreditam que as políticas públicas atuais ainda não entendem a real condição de ser surdo e de estar no mundo como pessoa surda. As problemáticas apresentadas aqui do campo das políticas e de princípios precisam absorver o que está posto pelos surdos (LADD, 2013).

Os surdos identificam-se com as minorias linguísticas, mas a sociedade não entende, porque o modelo clínico da surdez ainda é fortemente propagado. Segundo o modelo clínico, a comunidade surda é espaço com integrantes de duas categorias, isto é, algumas demandas voltadas para as questões de língua e cultura e outras demandas voltadas para os deficientes auditivos (visão clínica). A sociedade tem um olhar etnocêntrico sobre as minorias linguísticas e faz uma categorização para atender às políticas públicas (LADD, 2013).

Sabe-se que uma criança com deficiência, na maioria dos casos, não tem acesso a uma educação que respeite e reconheça sua diferença. Muitas instituições de ensino deveriam ser penalizadas legalmente (algumas o são) pela educação que oferecem às crianças com deficiência. Os surdos só se sentirão aceitos quando as instituições de ensino e a sociedade forem capazes de utilizar a língua de sinais. A comunidade surda espera e acredita na possibilidade de a sociedade aprender a língua de sinais e, assim, tornar concreto o diálogo entre surdos e ouvintes (LADD, 2013).

Quando crianças surdas recebem uma educação que oprime sua língua e sua cultura de maneira humilhante, além de sofrerem danos irreparáveis, a comunidade surda também é prejudicada. As crianças surdas experimentam um cenário de opressão educacional, cultural e social, ao deixarem as instituições de ensino sem a competência da leitura e da escrita, sem o conhecimento das organizações culturais que caracterizam comunidade surda, que é a sua ‘casa’, e sem o conhecimento do modo de funcionamento da sociedade (LADD, 2013).

Assim como as comunidades indígenas que foram escravizadas e colonizadas e, atualmente, elaboram e trabalham em políticas públicas na defesa de seus objetivos na preservação e no resguardo das línguas e das culturas indígenas, a comunidade surda, como minoria linguística, luta (Surdidade) nos movimentos surdos por políticas públicas que assegurem às crianças surdas acesso à educação focada no surdo, adequada à sua própria língua e na qual a cultura ‘possa falar’, ser preservada, ser reconhecida (LADD, 2013).

Como a história dos surdos é atravessada por manifestações sobre a surdez, a Surdidade também atravessa a comunidade surda. É como um momento de crescimento interno e de conhecimento de si como surdo posterior ao qual há o empenho em manter a Surdidade, em manter o conhecimento surdo em grau particular e em grau coletivo. Os surdos que não vivenciaram as lutas sociais e que não tiveram acesso às histórias culturais e às narrativas surdas vivenciam uma espécie de Surdidade adormecida. A possibilidade de despertar esse adormecimento está em uma unidade cultural da comunidade surda em torno da historicidade e das narrativas surdas (LADD, 2013).

Ao apresentar Surdidade como artefato cultural, o faço com base em quatro fatores: (i) meu convívio com a comunidade surda desde a infância me faz compreender que é a Surdidade que leva os surdos a se encontrarem nas festas de aniversários, nas festas das associações de surdos, nos encontros semanais das associações de surdos, nos seminários. O surdo, como surdo, necessita do outro surdo para se encontrar, para se conhecer, para se fazer entender e para entender o mundo. Corroboro o pensamento de Freire (1986), segundo o qual o desenvolvimento de uma consciência crítica se dá por meio da consciência histórica; (ii) as entrevistas com os professores surdos comprovam que a Surdidade abrange o processo de composição de identidade dos surdos; (iii) as conquistas legais atuais da comunidade surda são em razão da Surdidade coletiva plantada nas associações de surdos que floresceram nos movimentos surdos; (iv) os Estudos Surdos trazem Surdidade como conhecimento epistemológico necessário à formação dos profissionais que se dispõem a trabalhar com a comunidade surda.

4.1.4 As Narrativas Surdas como elemento fundante da Literatura Surda

“É muito importante também ter no curso professores surdos para que o aluno tenha vivência com a língua e com a cultura. A literatura surda deve ser apresentada para os alunos por meio das narrativas. As narrativas carregam nossa história cultural e o professor surdo no curso que forma o intérprete é para o aluno modelo de língua e cultura.” (Professor B)

As narrativas surdas colaboram para que a comunidade surda seja concebida como comunidade cultural. As histórias da comunidade surda contêm ideias e leituras do mundo surdo. Quando discutimos sobre narrativas surdas, discutimos sobre cultura surda, sobre o olhar cultural dos surdos, sobre percepções visíveis para os surdos e, muitas vezes, imperceptíveis para os ouvintes. As narrativas surdas falam sobre vidas surdas. As histórias de vida da comunidade surda embasam pensamentos políticos, leituras de mundo e têm em seu interior

construções linguísticas singulares que expressam o falar da cultura surda, construindo, assim, o alicerce da literatura surda (BECHTER, 2008).

A literatura surda é o campo de reconhecimento da diferença, de formação de identidades e de subjetividade surda, no modelo de formação dos surdos. A experiência visual surda é uma estratégia para as narrativas surdas, nas quais os olhares, os movimentos das mãos e as expressões atravessam a visão. Trata-se de um registro do mundo surdo e das suas diferenças (KARNOPP, 2006).

O professor como modelo de língua e cultura para o aluno no curso de formação de TILS, passa pela compreensão da relação pedagógica entre aluno e professor de uma proximidade pedagógica e cultural. Essa relação conduz a um entendimento mais profícuo em relação à língua de sinais e a cultura surda.

Em Freire (1987), entendemos a relevância da relação dialógica entre aluno e professor mediada por práticas sociais concretas, que tem como objetivo levar o aluno a ser um cidadão capaz de transformar o mundo. Por meio dessa relação, o aluno compreende a realidade que vivencia.

A estruturação de uma ação educativa é gerada no desenvolvimento de uma visão crítica de mundo, em que as realidades são problematizadas e o que antes parecia ser distante da teoria transforma-se no real, por meio de ações histórico-sociais. Essas ações dialógicas de educação mediadas fundam-se no conhecimento intencional transformador (FREIRE, 1987).

Santomé (2013) argumenta sobre a possibilidade de formação de redes e/ou parcerias em que as instituições de ensino, em conjunto com a sociedade, possam concretizar ações educativas que permitam aos alunos vivenciarem relações reais de aprendizagem.

De acordo com Murray (2008), o pensamento de que a comunidade surda é estática e se encontra em determinados espaços geográficos é equivocado. As associações de surdos devem ser entendidas como artefato de uma fase histórica importante e particular. Contudo, as associações de surdos não são o único canal de propagação da cultura surda. As particularidades das novas esferas culturais dos surdos traduzem-se em encontros em espaços públicos, virtuais, particulares, que podem ser momentâneos, mas nos quais a teia cultural é efetiva. Esses encontros em espaços transitórios (excursões com surdos da terceira idade, shows, celebrações religiosas, apresentações teatrais, grupos de discussões em redes sociais, etc.) propiciam aos surdos um modelo surdo de ser e um pensamento de igualdade relevante (MURRAY, 2008).

Aproximando o pensamento de Murray (2008) com as argumentações de Santomé (2013), podemos pensar na comunidade surda dentro do espaço acadêmico que forma o TILS. A comunidade surda presente no espaço educacional, por meio das narrativas surdas e de

intervenções pedagógicas dialógicas (FREIRE, 1987), coloca o aluno do curso em contato real o permite experienciar vidas surdas concretamente.

4.2 Os TILS e os Artefatos Culturais

Ao atentarmos para a língua na perspectiva cultural, alcançamos uma compreensão precisa da língua. Bassnett (2005) esclarece que a língua é o ponto central da cultura e é a partir do trato entre as duas que há a possibilidade da continuidade de uma ação substancial. Dessa forma, podemos pensar em um médico fazendo uma cirurgia no coração de uma pessoa. Ele não pode se descuidar com o corpo que envolve o coração do paciente que está sendo operado. O tradutor que pensa a tradução distanciada da cultura está com sua atividade em risco. Sobre cultura, Campomori argumenta que

A cultura é a própria identidade nascida na história, que ao mesmo tempo nos singulariza e nos torna eternos. É índice e reconhecimento da diversidade. É o terreno privilegiado da criação, da transgressão, do diálogo, da crítica, do conflito, da diferença e do entendimento. (Campomori, 2008, p. 78-79).

Ao abordar a temática dos artefatos culturais surdo no currículo como meio de reconhecimento da diferença, de formação de identidade e de referência de sujeito, contribui-se para a formação de um profissional que se desnuda de categorias culturais e de vínculos de primazia de uma cultura sobre a outra e se permite a composição de um profissional passível de distanciamentos etnocêntricos.

A ação da cultura dos surdos está norteada também para a formação dos TILS, para sua atuação cultural e coletiva. Em grau epistêmico, a forma de pensar a cultura dos surdos, as interposições culturais e as combinações em torno das modalidades interpretativas é inquirição inerente à formação desses profissionais que necessitam de ações reflexivas na formação (PERLIN, 2006).

Nas traduções de quaisquer línguas, as normas, as culturas e os valores da língua alvo devem estar presentes na tradução. De outro modo, o leitor não compreende o significado e se sente como se fosse um estrangeiro dessa tradução que deveria ser destinado a ele. Por causa dessa inobservância, há inúmeros leitores insatisfeitos que sempre querem ter uma leitura em sua língua, baseada em sua cultura. E em Libras o que acontece? Também há inúmeros leitores insatisfeitos devido a inúmeras interferências que comprometem o entendimento de traduções de Língua Portuguesa para Libras. (SEGALA, 2010, p. 42).

Para o autor, há um estranhamento no que se refere à interferência no caso das traduções de língua portuguesa para Libras. Há interferências que levam a uma insatisfação dos surdos por não entenderem a tradução. O ato tradutório deve seguir o contexto de experiência na vida social e cultural do surdo (SEGALA, 2010).

5 OS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DOS CURSOS: CATEGORIAS SELECIONADAS E ANÁLISES

Neste capítulo, serão apresentadas as categorias selecionadas nos PPP dos cursos que formam os TILS, a partir das quais se buscou compreender a representação teórico-cultural dos artefatos culturais presentes na construção pedagógica dos documentos em relação aos objetivos, à metodologia e à matriz curricular. Na leitura dos PPP e do aporte teórico e no contributo das entrevistas, buscar-se-á uma análise dessas categorias considerando os artefatos como caminho cultural *sine qua non* na formação dos TILS.

O título ofertado ao profissional graduado no curso integra o quadro 2.

Quadro 2 – Universidades e os Títulos de Bacharel em Tradução e Interpretação

Universidade Federal de Santa Catarina	Bacharel em Letras – Língua Brasileira de Sinais
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Bacharel em Letras Libras tradutores e intérpretes de Libras-Português e Português-Libras.
Universidade Federal de Goiás	Bacharel em Tradução e Interpretação em Libras/Português
Universidade Federal do Espírito Santo	Bacharel em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa
Universidade Federal de Roraima	Bacharel em Letras Libras
Universidade Federal de São Carlos	Bacharel(a) em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais (Libras)/Língua Portuguesa.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Bacharel em Letras - Habilitação - Tradutor e Intérprete de Libras (Libras-Português e Português-Libras).

Fonte: elaborado pela autora (2020).

A seleção dessas instituições deve-se ao fato de serem as sete instituições públicas que oferecem a graduação em tradução e interpretação na modalidade presencial. A demanda de oferta do curso em instituições particulares cresceu entre os anos de 2018 e 2019. Anterior a essa data, era ínfimo o número de instituições particulares que ofereciam a graduação em tradução e interpretação.

Os PPP, em sua maioria, foram localizados nos sites das universidades. Outros foram solicitados por e-mail às coordenações dos cursos. Infelizmente, somente duas coordenações retornaram à solicitação por e-mail. A alternativa para ter acesso aos documentos foi recorrer a amigos que são professores nos cursos e que, gentilmente, enviaram por e-mail os documentos para leitura e análise.

Os documentos apresentam inicialmente o histórico do departamento e/ou da faculdade em que o curso está alocado e o processo para a sua criação. Como registrado na introdução deste estudo, os cursos de formação de TILS têm como base legal o Decreto nº 5.626/2005 e outros dispositivos legais que ratificam a oferta.

A implementação dos cursos, de acordo com os PPP, é relevante porque atende a uma demanda social da comunidade surda brasileira que necessita de profissionais com formação para atuar em diferentes esferas.

Os PPP, como apresentado na metodologia deste estudo, contêm em sua composição a seguinte estrutura: processo histórico de criação do curso, justificativa para criação do curso, público alvo, forma de acesso, princípios gerais, objetivos, perfil do egresso, competências e habilidades, estrutura curricular, caracterização das disciplinas, carga horária do curso, eixos estruturantes e/ou princípios norteadores, metodologia, regulamento do estágio, regulamento para o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), avaliação do processo ensino-aprendizagem, avaliação do curso, atividades complementares, corpo docente, corpo técnico administrativo, infraestrutura (espaço físico). O PPP da UFSC é o único instrumento pedagógico que abrange duas modalidades de graduação: licenciatura e bacharelado.

Partindo da perspectiva crítica de Apple (2000), na qual o currículo é compreendido como uma composição de conhecimentos que não é neutra e que, habitualmente, se origina compreensões que alguém e/ou determinado grupo tem a respeito do que é conhecimento legítimo, entendemos que o conteúdo expresso nos PPP dos cursos e a sua ordenação têm especificidades intrínsecas à formação dos TILS. Considerando o objeto de estudo nesta investigação, os artefatos culturais, e interpretando esse objeto como fruto de um processo de constituição cultural e social da comunidade surda, as categorias selecionadas para leitura e posterior análise foram: objetivo, metodologia e matriz curricular dos PPP. A razão para a seleção desse conjunto de categorias é por serem tópicos nos quais a finalidade, os métodos e os conhecimentos mediados no curso são expressos, favorecendo a compreensão das sutilezas culturais presentes nos campos do conhecimento selecionados para a formação dos TILS. A apresentação dos conteúdos das categorias selecionadas nos PPP está configurada na ordem

exposta acima e a matéria expressa nessas categorias é levantamento da leitura realizada nos documentos.

5.1 Objetivos dos Cursos

UFSC: Produzir e divulgar o conhecimento nas esferas linguísticas, culturais e da literatura, buscando oferecer as ferramentas que possam auxiliar na habilitação dos futuros profissionais, professor e bacharel da tradução e da interpretação, incorporados à sociedade através da formação de profissionais competentes, críticos e criativos. No PPP, consta que os objetivos do curso estão em consonância com o Capítulo IV da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que trata sobre a Educação Superior.

UFRJ: Formar tradutores/intérpretes de Português/Libras para atuarem em diferentes esferas: educacional, editorial, conferências, eventos, reuniões etc., e estimulação à formação de tradutores/intérpretes-pesquisadores. Objetivos específicos: i) Tradutores de Português-Libras e Libras-Português; ii) Intérpretes de Português-Libras e Libras-Português.

UFG: Formar tradutores e intérpretes capazes de realizar tradução e interpretação de Libras/Português; capazes de analisar, descrever e refletir sobre diversos fenômenos da linguagem em geral; promover o conhecimento acadêmico sobre técnicas e estratégias de tradução e interpretação e sobre as práticas e os discursos que as envolvem; proporcionar a prática da tradução e da interpretação em diferentes contextos sociais; propiciar a percepção da linguagem humana como prática social e relacional; despertar e aprimorar habilidades de tradução e interpretação, a partir da compreensão linguística e cultural; possibilitar atitudes de pesquisa pela visão crítica de perspectivas teóricas e metodológicas adotadas nos estudos de tradução e interpretação e suas implicações sociais.

UFES: Produzir e divulgar conhecimento na área de língua, literatura, tradução e cultura, buscando disponibilizar os meios que possam contribuir para a capacitação do futuro bacharel, integrados à sociedade através da formação de profissionais competentes, críticos e criativos. Formar profissionais que sejam capazes de lidar com linguagens, com processos tradutório-interpretativos, no contexto oral, sinalizado e escrito, e com a interculturalidade, construindo e propagando uma visão crítica da sociedade. Assim, em consonância com os objetivos propostos para o curso, o bacharel deve dominar o uso da língua objeto de seus estudos, em termos de suas características culturais, estruturais e funcionais (tradução/interpretação), mantendo-se atento às variedades linguísticas e culturais, envolvendo-se socialmente e assumindo posturas que contribuam para a consciência do outro.

UFRR: Produzir e divulgar conhecimentos das áreas da Língua Brasileira de Sinais e cultura surda; Produzir e divulgar conhecimentos das áreas de tradução e interpretação da Língua de Sinais/Língua Portuguesa e, ainda, sobre os processos e as especificidades da atuação profissional de tradutores-intérpretes de língua de sinais (TILS); Disponibilizar meios para a capacitação do futuro bacharel, inter-relacionando os conhecimentos relativos à área de modo integrado com a realidade social; Formar profissionais competentes, críticos e criativos, que possam responder aos desafios próprios de sua função, considerando os aspectos sociopolíticos, culturais e ideológicos envolvidos nos contextos de exercício profissional.

UFSCAR: Capacitar profissionais tradutores e intérpretes de Libras-Língua Portuguesa para lidar com as diferentes linguagens em circulação social em Libras e em Língua Portuguesa; conscientizar os profissionais tradutores e intérpretes de Libras-Língua Portuguesa sobre sua inserção na sociedade e nas relações com os outros; capacitar profissionais tradutores e intérpretes de Libras-Língua Portuguesa para atuarem nos diversos espaços sociais, tais como: instituições de educação básica, de ensino fundamental, médio e superior; instituições públicas ou privadas de atendimento à população; eventos científicos; reuniões e/ou assembleias municipais, estaduais e/ou federais; e dar condições ao estudante para aprender no contato com a comunidade surda, refletindo sobre novas formas de atuação e redimensionando seu saber.

UFRGS: Atuar com rigor técnico pautado por princípios epistemológicos e éticos em todas as áreas de atuação. E, ainda, conhecedor dos fundamentos históricos, filosóficos e metodológicos da Língua Brasileira de Sinais. O profissional egresso da habilitação Tradutor e Intérprete de Libras (Libras-português e Português-Libras), por receber formação disciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, torna-se capacitado para fazer da sua vida profissional fonte constante de pesquisa e aprendizado. O profissional egresso da habilitação Tradutor e Intérprete de Libras (Libras-Português e Português-Libras) está apto a integralizar suas ações por meio de uma formação que prioriza a relação entre o processo de aquisição, desenvolvimento e funcionamento da linguagem, com a consideração de aspectos linguísticos, educacionais, sociais, culturais, cognitivos, psicológicos, éticos e legais.

5.2 Análise dos Objetivos dos Cursos

Os PPP dos cursos apresentam propósitos basilares para a formação dos TILS, com a finalidade de dar possibilidades ao aluno do curso de aprender sobre a Libras e a cultura dos surdos com os surdos. Os objetivos concebem a linguagem como ação social e que tem papel

fundamental na organização do pensamento, permitindo a comunicação. Somos, por meio da linguagem, sujeitos sociais e culturais (OLIVEIRA, 2015).

Para Bakhtin (1997), a linguagem é vínculo social, sendo que o outro exerce função primordial na formação do significado. Strobel (2009), ao apresentar os artefatos experiência visual e práticas linguísticas, trata sobre a proximidade estabelecida com o outro, na qual aprendemos sobre nós, sobre a língua e sobre o mundo do outro.

Linguagem é uma ação social. A linguística também é. A linguística é uma ação social e a linguagem é o seu objeto. “Linguagem é envolvente. Ora, isso, por sua vez, significa que todo olhar é um olhar a partir de algum lugar sócio-historicamente marcado e, como tal, atravessado por conotações ideológicas.”¹³

Para Rajagopalan,¹⁷ a Linguagem é edificada a partir da relação do encontro com o outro. Ao encaminharmos linguagem para esse espaço, os objetivos dos PPP elaboram diretrizes para uma formação que lida com línguas, com o traduzir e o interpretar línguas. Bhabha (2010) destaca a proximidade entre os fundamentos da linguagem e os fundamentos da cultura alicerçada na tradução: a locomoção no interior do signo linguístico como fonte de referência acontece no descentramento da traduzibilidade das culturas, que precisa ser entendido com base no deslocamento de particularidades, de características adicionais da tradução.

Ao pretender a formação do TILS, capacitando-o para ser tradutor e intérprete, relacionar-se com o outro, trabalhar com exatidão técnica em diferentes esferas, ser consciente de sua atuação social, gerar conhecimentos no campo da cultura dos surdos, da língua de sinais e da literatura, os objetivos dos PPP trazem para esta análise a entrevista realizada com os professores A e B, momento em que a cultura dos surdos colocou-se *in loco* neste estudo. “Propiciar o estudo sobre os artefatos culturais na formação de intérpretes é propiciar o estudo sobre nossa cultura, sobre nossa forma de existir no mundo” (Professor A); “Os artefatos culturais são as expressões da nossa cultura, são a nossa história, a nossa comunicação”. Professor B.

Tencionar traduzir e interpretar para e com uma minoria linguística, a postura ética dos futuros TILS em relação aos surdos deve ser a de compreender que, por meio da língua,

¹³ RAJAGOPALAN, Kanavillil (UNICAMP). Este texto foi redigido a partir das anotações utilizadas para uma conferência proferida na abertura da XIX Semana Acadêmica de Letras UNIOESTE, Cascavel, PR em 10 de setembro de 2001. Trata-se de uma versão enxuta. Algumas das ideias apresentadas aqui fazem parte de um projeto financiado pelo CNPq (processo n° 306151/88-0). 2 Professor Titular da Unicamp, na área de Semântica e Pragmática das Línguas Naturais.

passamos a compreender o mundo, constituindo nosso cognitivo e nossa subjetividade, criados pelas nossas experiências e nossas concepções, de tudo e todos que fazem parte de nosso meio.

Quando eu tinha 12 anos, meu tio avô materno me contou esta história:

[...] Quando sua mãe tinha uns oito, nove anos de idade, eu fui visitar a sua avó na fazenda. Cheguei lá de manhã e pedi pra sua mãe ir ver quantas horas eram. Ela foi para a sala de jantar onde ficava o relógio e estava demorando. Sua avó me disse que ela ainda não sabia olhar as horas e que ia ajudá-la. Eu disse que não. Que sua mãe ia dar um jeito. Depois de algum tempo, sua mãe voltou, olhou pra mim, e levantou os dois braços na horizontal. Eu entendi. Eram 09h15min. Ela demorou porque esperou o ponteiro chegar no três. [...]” (OLIVEIRA, 2015, p. 28-29).

Minha mãe buscou uma forma de se comunicar com o outro (os surdos sempre buscaram). E, na relação com o outro, ela aprendeu; na relação do meu tio-avô com ela, ele (meu tio-avô) aprendeu. Houve por parte do meu tio-avô respeito pelo tempo, pelo tempo da minha mãe entender, pelo tempo dela de aprender; meu tio-avô acreditou nela. Por que essa citação para discutir sobre os objetivos dos cursos nos PPP? Porque essa história é, na minha concepção, um relato de postura em relação ao que esperamos do outro. Postura necessária em corpo de profissionais ao objetivar a formação de TILS.

Segundo Apple (1999), o currículo é uma configuração da instituição educacional. Portanto, o grupo responsável pela sistematização desse instrumento tem a obrigação de apreender da reflexão e da autoavaliação para, assim, lidar com requerimentos curriculares; É necessário que adotem posturas éticas ao construí-lo, organizando suas diretrizes, prezando pela valorização da língua de sinais, da cultura dos surdos, pelo rigor na formação de TILS, pela produção e pela divulgação de conhecimento na área de Libras, sobrelevando pela comunidade na qual o futuro profissional irá trabalhar.

5.3 Metodologia dos Cursos

UFSC: A formação profissional concebe uma formação política que responde às questões atuais com referência ao respeito às diferenças, à ética e à diversidade cultural. Assim sendo, a conceituação e a organização curricular estão embasadas nos seguintes princípios metodológicos:

- a) Criticidade: condições de analisar o movimento real da sociedade, perceber as suas contradições e se posicionar diante delas.
- b) Pluralidade: a abordagem de questões através de diversos enfoques e princípios teórico-metodológicos, orientando-se pela consciência de que o avanço científico e

tecnológico viabiliza a possibilidade de amplo debate e de confrontação de diferentes pontos de vista.

c) Ética: o compromisso social e o respeito para com a diversidade, as diferenças e o processo de inclusão social.

d) Interação: consideração às experiências e aos conhecimentos existentes, confrontando-os com os novos desafios, ampliando o intercâmbio constante com outros segmentos da comunidade nacional e internacional, especialmente relacionados às questões de ensino-aprendizagem. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2014, p. 22).

UFRJ: Consta no PPP que se compreende por metodologia um conjunto de mecanismos explicáveis por pressupostos ordenados para o ato de ensinar. O processo de ensino-aprendizagem é feito por meio de metodologias que estão relacionadas à formação, à atuação profissional e à ligação entre teoria e prática.

Na sala de aula, o professor pode dispor de diversas metodologias em seu fazer ensinar, pois os aprendizes são fatores determinantes para o professor conduzir as atividades na turma, tendo em vista que, no espaço educativo, são valorizadas as experiências vivenciadas com os alunos. A partir do conhecimento prévio dos docentes e dos discentes sobre tema abordado em aula, são criadas rotinas de trabalho, que colaboram para o senso de plausibilidade, ou seja, o entendimento acerca do ensino que é ministrado.

Para a mediação do ensino, são combinadas várias estratégias, por exemplo: leituras, debates, exposições, trabalhos em pequenos grupos, registros, atividades de campo, elaboração de projetos, portfólio, relatórios etc. Além do espaço da sala de aula, a teoria e a prática também são desenvolvidas no período de estágio e em atividades complementares ou de extensão. A formação e a atuação profissional são aprimoradas em disciplinas teóricas e disciplinas teórico-práticas. Nessas disciplinas, o discente tem a oportunidade de obter e praticar conhecimentos necessários para sua formação. Nas aulas expositivas ou aulas dialogadas, quando as aulas não são ministradas em Libras, há a atuação de intérpretes de Libras-Português. Há uma previsão de implementar um sistema de alocação de intérpretes para as aulas de setores específicos, segundo o perfil e o interesse de cada profissional. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2018).

UFG: O PPP não seleciona um tópico específico para tratar da metodologia do curso. Nos princípios norteadores, por exemplo, aparece a articulação entre teoria e prática, na qual as ações relativas à pesquisa de iniciação científica, de extensão e cultura e a monitoria, de modo igual, proporcionarão interações, com a expectativa de que o aluno perceba a prática e questione a teoria (UNIVERSIDADE DE GOIÁS, 2014/2018).

UFES: Procura incentivar inquietude, dúvida, reflexão/provocação de novas ideias e a busca de recentes métodos que envolvem o aluno em situações reais através de uma formação multidisciplinar. A formação do TILS deve absorver uma formação também política que atenda a demandas com relação ao respeito às diferenças, à ética e à diversidade cultural. Nessa perspectiva, a concepção e a organização curricular estão embasadas nos seguintes fundamentos metodológicos:

Criticidade: condições de analisar o movimento real da sociedade, perceber suas contradições e se posicionar diante delas.

Pluralidade: a abordagem de questões através de diversos enfoques e princípios teórico-metodológicos, orientando-se pela consciência de que o avanço científico e tecnológico viabiliza a possibilidade de amplo debate e de confronto de diferentes pontos de vista.

Ética: o compromisso social e o respeito à diversidade, às diferenças e ao processo de inclusão social.

Interação: consideração às experiências e aos conhecimentos existentes, confrontando-os com os novos desafios, ampliando o intercâmbio constante com outros segmentos da comunidade nacional e internacional, especialmente relacionados às questões de ensino-aprendizagem. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2013, p. 33).

UFRR: A metodologia de ensino do curso prevê a multidisciplinaridade, o uso de estratégias e recursos dinâmicos que possam estimular a inquietação, o questionamento, a reflexão e o fomento de novas ideias para mobilizar os alunos à proatividade e socioprofissional, frente às questões reais da sociedade. Busca-se uma relação de respeito às diferenças, à ética e à diversidade cultural, além das complexidades inerentes aos desafios da inclusão escolar. Nesse sentido, a concepção e a organização curricular estão apoiadas nos seguintes fundamentos metodológicos:

a) Criticidade: condições de analisar o movimento real da sociedade, perceber as suas contradições e se posicionar diante delas.

b) Pluralidade: a abordagem de questões através de diversos enfoques e princípios teórico-metodológicos, orientando-se pela consciência de que o avanço científico e tecnológico viabiliza a possibilidade de amplo debate e de confronto de diferentes pontos de vista.

c) Ética: o compromisso social e o respeito para com a diversidade, as diferenças e o processo de inclusão social.

d) Interação: consideração às experiências e aos conhecimentos existentes, confrontando-os com os novos desafios, ampliando o intercâmbio constante com outros segmentos da comunidade nacional e internacional, especialmente relacionados às questões de ensino-aprendizagem. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2014, p. 15).

UFSCAR: O processo de tradução e interpretação é uma prática de elaboração de sentidos, uma atividade que engloba linguagem e escolhas feitas pelo TILS, em sua convivência com diversas pessoas em diferentes ambientes. A atividade tradutória transpõe a função de verter de uma língua para outra. Essa atividade incorpora a criação de conteúdos e sentidos contidos na mensagem dita pelo outro, preservando os conteúdos e abraçando as várias áreas do conhecimento. O PPP concebe que o TILS é o profissional que trabalha no limiar dos sentidos entre a língua de partida e a língua de chegada. Segundo o PPP, o docente do curso deve levar o aluno a articular as estratégias com os eixos estruturantes do curso. Isso significa que a metodologia organizada, ponderando a formação teórica, de pesquisa e prática, e a

realização de atividades relacionadas à tríade ensino, pesquisa e extensão devem contribuir e complementar a formação, envolvendo os docentes, os alunos e o sistema de ensino adequado às necessidades. Além disso, deve-se resguardarem os objetivos apresentados e o perfil do profissional a ser formado, a partir das recomendações do Plano de Desenvolvimento Institucional da instituição (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2016).

UFRGS: A metodologia de ensino do curso tem como proposta a reflexão sobre a ação da Libras e o seu uso em diversos espaços e situações, por meio de uma formação multidisciplinar ancorada nos seguintes princípios metodológicos:

- a) Criticidade: condições de analisar o movimento real da sociedade, perceber as suas contradições e se posicionar diante delas.
- b) Pluralidade: a abordagem de questões através de diversos enfoques e princípios teórico-metodológicos, orientando-se pela consciência de que o avanço científico e tecnológico viabiliza a possibilidade de amplo debate e de confrontação de diferentes pontos de vista.
- c) Ética: o compromisso social e o respeito para com a diversidade, as diferenças e o processo de inclusão social.
- d) Interação: consideração às experiências e aos conhecimentos existentes, confrontando-os com os novos desafios, ampliando o intercâmbio constante com outros segmentos da comunidade nacional e internacional, especialmente relacionados às questões de interpretação e tradução de língua de sinais. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2014).

5.4 Análise da Metodologia dos Cursos

A metodologia nos PPP retrata a articulação entre a formação teórica, prática e pesquisa, a formação política, respeitando as diferenças, a diversidade cultural e com atitudes éticas. Esses pontos são alicerçados em princípios metodológicos que contribuem para o estudo da realidade social, com oportunidade de abrangente discussão e de questionamentos de diversas concepções, fomentando o aluno a articular os conhecimentos e refletir sobre o conhecimento construído e a sua postura para e com os surdos.

Analisar os princípios metodológicos adotados nos PPP e a conexão com os artefatos culturais na formação dos TILS direciona essa categoria a um questionamento apontado por Zurbach (2005): ensina-se cultura? Como se ensina cultura? Numa compreensão mais restrita da tradução como uma ação essencialmente linguística ou exclusivamente linguística, que espaço a linha cultural outorga no processo de mediação de aprendizagem? A cultura é parte indissociável da língua. Logo, a cultura é componente indivisível da prática da tradução e, dessa forma, da própria formação (ZURBACH, 2005).

Pensando em uma associação efetiva entre a prática da tradução e a metodologia a partir dos artefatos culturais que atravessam os cursos que formam os TILS, a relação dialógica com o outro deve ser o caminho. Diálogo compreendido como caminho metodológico pela linha freiriana (1986). Diálogo não como técnica, mas como postura para possibilitar ao aluno uma transformação crítica, que o leve a refletir sobre sua prática tradutória e interpretativa para e com o surdo.

Pensar na metodologia é pensar na relação pedagógica entre aluno e professor como sujeitos na construção do conhecimento, por meio do diálogo que leva o aluno a problematizar o conhecimento, a tomada de decisões, as responsabilidades sociais e as políticas em torno de sua profissão e de sua comunidade de trabalho, os surdos.

Anne Sullivan tinha tentado me fazer gravar que c-a-n-e-c-a era caneca e á-g-u-a era água, mas eu continuava confundindo as duas [...]. Impaciente com as repetidas tentativas, peguei a boneca nova e atirei-a no chão. Senti uma imensa satisfação ao sentir os fragmentos da boneca quebrada em meus pés. [...] No mundo silencioso e escuro em que eu vivia não havia ternura nem sentimentos definidos. Senti minha professora varrer os fragmentos [...]. Ela colocou meu chapéu e eu soube que iria sair para o calor do sol.

Andamos até o poço [...]. Alguém estava bombeando água e minha professora colocou minha mão sob a torneira. Enquanto a água jorrava numa das mãos, ela escreveu na outra a palavra água, a princípio devagar, depois rapidamente. [...] Subitamente tive uma consciência difusa [...] e de algum modo o mistério da linguagem me foi revelado. Eu sabia que á-g-u-a significava aquela maravilhosa coisa fria que jorrava em minha mão [...]. Deixei o poço ansiosa por aprender. Tudo tinha nome e cada nome fazia nascer um novo pensamento [...].

Aprendi inúmeras palavras novas naquele dia. [...] seria difícil encontrar uma criança mais feliz que eu quando me deitei, no final daquele dia inesquecível [...]. (BENNET, 1995, p. 214).

Anne Sullivan tinha a técnica para ensinar Helen e a técnica é importante. Mas o real, a prática, o contato são relevantes também. Helen precisou do real, necessitou sentir a língua, sentir a água. Para os alunos do curso, a importância de sentir o real ao traduzir e interpretar é vivenciar aspectos reais da língua, as sutilezas da língua.

O antropólogo polonês Malinowski (1978) argumenta que uma língua só é entendida dentro de seu contexto cultural. O antropólogo, ao analisar a língua nativa dos moradores das Ilhas Trobriand, compreendeu que, para traduzir a palavra kayamatana, que é uma expressão que se refere a competição entre canoas, o estado emocional é importante dentro do contexto das cerimônias, das atividades comerciais e das demais atividades dos moradores da Ilha.

O aluno do curso, ao operar com as sutilezas da língua, lida com a cultura dessa língua. A metodologia nos PPP deve discorrer sobre a diferença cultural que o profissional da tradução

e interpretação se ocupará e da relação com o outro que fala uma língua diferente da sua. Perlin apresenta o conceito de cultura sob a perspectiva surda.

Os diferentes conceitos de cultura estão aí para se compreenderem as diferentes posições de cultura. Há conceitos unitários de cultura; conceitos de alta cultura e baixa cultura; conceitos referentes a múltiplas culturas. Há algumas posições mais radicais diante das culturas, por exemplo, de grupos que compartilham da afirmação de uma cultura universal onde legitimam a dominação das outras culturas. [...] O que significa a cultura no espaço pós-moderno presente, na temporalidade em que vivemos? O conceito pós-moderno coloca o problema como sempre: diferenças culturais, múltiplas culturas. O conceito de cultura igualmente muda e mesmo pode oscilar, sendo entendido dentro de novas tramas epistemológicas. Entramos, portanto, na presença de diferenças culturais, diferentes culturas, cada uma com sua emergência, sua história, seus usos, suas particularidades. (PERLIN, 2004, p. 74-75).

A cultura surda expressa um parâmetro de comportamento partilhado pelos surdos nas associações de surdos ou em espaços informais, gerando o reconhecimento de pertencimento a uma comunidade específica, singular por partilhar uma língua de sinais com valores culturais próprios, costumes, hábitos e jeitos de socialização que atuam de forma a classificar o mundo e as relações (PERLIN; STROBEL, 2014). Essa língua partilhada, os hábitos e os jeitos necessitam de serem apropriados pelos TILS para ação interpretativa embebida dessas minúcias culturais. A relação dialógica deve proporcionar ao aluno durante a formação a vivência com as vidas surdas, experienciando a história das narrativas.

As narrativas surdas expressam traços particulares na ordenação de estrutura de símbolos que se organizam e geram impactos reais diferentes do universo ouvinte. Sendo assim, o que ocorre em uma narrativa surda não é somente uma diferença de línguas que o aluno do curso necessita de observar. São questões da visualidade que são produções contínuas, que devem ser tratadas no campo dos Estudos da Tradução, especificamente na tradução cultural que retrata uma área de linguagens e identidades variáveis. Permitir-se uma hospedagem nas narrativas surdas é uma possibilidade aberta para a prática interpretativa, para a construção do profissional (MASUTTI, 2007).

5.5 Matriz Curricular dos Cursos

A apresentação das matrizes curriculares dos cursos tem como referência Luchi (2019) e Rodrigues (2019), que realizaram estudos sobre essa categoria. A disposição dos quadros e a organização das disciplinas obrigatórias compreendem os conteúdos das ementas que abarcam elementos discutidos em torno dos artefatos culturais tratados no Capítulo 4 deste estudo. As

disciplinas concernentes ao estágio dos cursos não comporão os quadros, por discorrerem sobre um período específico da formação.

Os quadros com as disciplinas foram divididos em grupos: linguística, tradução e interpretação, educação de surdos, estudos surdos e literatura surda.

Sobre as disciplinas do curso da UFSC:

Quadro 3 – Grupo 1 de Disciplinas da UFSC

<p>Libras Iniciante; Conversação Intercultural; Libras Pré-Intermediário; Libras Intermediário; Introdução aos Estudos Linguísticos; Libras Avançado; Estudos Linguísticos I, II, III, IV; Libras Acadêmica; Corporalidade e Escrita; Escrita de Sinais I, II.</p>	<p>As disciplinas expressam nos conteúdos que a mediação no ensino da Libras acontece por intermédio de narrativas pessoais simples, elaboradas e complexas de situações e eventos; na interação intercultural surdo-ouvinte; na introdução às ciências e à filosofia da linguagem; na linguagem em seu contexto sócio-histórico e ideológico; nos conceitos de linguagem, língua e cultura; na descrição e na análise fonológica da Libras; nos morfemas, nos processos morfológicos e sintáticos da Libras; nas famílias lingüísticas; no bilingüismo; na normatização de trabalhos acadêmicos em Libras; na estrutura do discurso acadêmico filmado; na aquisição do sistema de escrita de língua de sinais; e nos softwares de escrita de sinais.</p>
---	---

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Quadro 4 – Grupo 2 de Disciplinas da UFSC

<p>Fundamentos da Tradução e da Interpretação; Estudos da Tradução I, II; Estudos da Interpretação I, II; Laboratório em Interpretação I, II, III; Prática de Tradução I, II.</p>	<p>As disciplinas versam sobre o conceito de tradução e interpretação e os referentes procedimentos no exercício profissional; o estudo das linhas teóricas no campo dos Estudos da Tradução; a discussão teórica</p>
--	---

	<p>sobre ética e seus apontamentos na profissão; os elementos cognitivos, linguísticos, culturais e políticos na ação tradutória; as exigências e os papéis em diferentes áreas de atuação; História dos Estudos da Interpretação; a composição do TILS; as funções em contextos diferentes: intérprete generalista e intérprete educacional; teorias e referências de interpretação, aplicação teórica e prática de interpretação Português – Libras – Português em esferas educacionais, da saúde e contextos jurídicos; conexão entre a prática e o desenvolvimento de pesquisas no campo da interpretação; a prática tradutória Português-Libras-Português, com atenção voltada para gêneros textuais diversos; prática tradutória com a escrita de sinais; estudos de expressões literárias da cultura surda; e interação entre a prática e o desenvolvimento de pesquisas em escrita de sinais e português.</p>
--	---

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Quadro 5 – Grupo 3 de Disciplinas da UFSC

<p>Fundamentos da Educação de Surdos; Tecnologias da Informação e EaD.</p>	<p>Essas disciplinas tratam sobre os padrões educacionais para surdos, sobre diferença, políticas, legislação, surdez, linguagem, tecnologia e sociedade, além de discutir a tecnologia, a globalização, o meio ambiente e o impacto das tecnologias na vida e na educação de surdos.</p>
---	---

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Quadro 6 – Grupo 4 de Disciplinas da UFSC

Estudos Surdos I; Literatura Surda I, II.	As disciplinas abordam conteúdos inerentes aos grupos sociais e às relações étnico-raciais, a identidade e as questões teóricas que colaboram para a perspectiva contemporânea da cultura dos surdos, o encontro surdo-surdo, a subjetividade, os artefatos culturais e a língua de sinais, introdução à Literatura Surda, a literatura como um artefato cultural, a literatura surda no Brasil e no mundo, o gênero poético, a expressividade no humor, nas metáforas e outros recursos literários em línguas de sinais.
--	---

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Sobre as disciplinas do curso da UFRJ:

Quadro 7 – Grupo 1 de Disciplinas da UFRJ

Aquisição de Segunda Língua; Libras I Aspectos Linguísticos, Sociais, Culturais e Identitários; Libras II Fundamentos da Fonética e Fonologia; Aquisição de Linguagem I, II; Libras III Aspectos Morfológicos; Libras IV Fundamentos da Sintaxe; Libras V Aspectos Sociolinguísticos da Libras; Libras VI Fundamentos Pragmáticos e Discursivos da Libras; Libras VII Fundamentos Funcional; Aspectos Semânticos da Libras; Aspectos Cognitivos da Libras; Aspectos da Análise da Conversação em Libras; Fundamentos da Morfologia; Fonologia das Línguas de Sinais;	Essas disciplinas percorrem as relações entre língua e sociedade, cultura e identidade surda, com base em uma visão antropológica e sociolinguística em que são apresentadas para os alunos do curso diferentes interpelações para a compreensão entre língua e cultura na comunidade surda, seus aspectos históricos, culturais, linguísticos; as introduções às práticas de entendimento e a criação em língua de sinais; o estudo sobre as correspondências entre as estruturas em Libras e o seu papel comunicativo; tópicos sobre fonologia,
---	---

<p>Escrita da Língua de Sinais I, II e Libras Acadêmica.</p>	<p>morfologia, fonética e sintaxe da Libras; o acontecimento da língua em contato; a interpretação da sociolinguística, focando a comunidade surda; aquisição de língua estrangeira: estudos e significados, bilinguismo, análise conversacional, etnografia da comunicação, elaboração de escrita da língua de sinais; e os gêneros acadêmicos em Libras.</p>
---	--

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Quadro 8 – Grupo 2 de Disciplinas da UFRJ

<p>Fundamentos da História da Educação de Surdos; Fundamentos da Educação Bilíngue para Surdos; O Ensino da Modalidade Escrita do Português Brasileiro como Segunda Língua; Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa Por Alunos Surdos; Educação de Surdos e Novas Tecnologias; Fundamentos da Filosofia da Educação de Surdos; Fundamentos da Psicologia da Educação de Surdos; Fundamentos da Sociologia da Educação de Surdos; Aspectos da Produção de Textos em Língua Portuguesa como Segunda Língua Para Surdos; Políticas Linguísticas e seu Impacto Ambiental</p>	<p>As disciplinas discorrem sobre as singularidades linguísticas e pedagógicas dos surdos, sobre a surdez como diferença linguística e cultural; interpelam as políticas linguísticas e a educação de surdos; as políticas de educação bilíngue, a pedagogia visual e os educadores surdos; o estudo dos problemas enfrentados pelos surdos para entender e produzir textos em português; a utilização das redes e de multimídias na educação de surdos; as identidades surdas, multifacetadas e multiculturais; os movimentos surdos locais, nacionais e internacionais; o pensamento e a linguagem na criança surda (transmissão da falta) e a língua de sinais (transmissão da cultura); e diversidade linguística como patrimônio cultural.</p>
---	---

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Quadro 9 – Grupo 3 de Disciplinas da UFRJ

<p>Introdução aos Estudos da Tradução; Estudos da Tradução I, II; Laboratório de Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais, Língua Portuguesa I, II, III, IV.</p>	<p>Essas disciplinas que tratam de procedimentos teóricos, técnicos e práticos da tradução e da interpretação, discutindo tradução, língua e cultura; a importância do estudo da tradução para o professor bilíngue e para o intérprete Libras/Português; aperfeiçoamentos dos conceitos de tradução e interpretação; a importância do estudo da tradução para o intérprete Libras/Português; Estudo de relevantes textos contemporâneos da área dos Estudos de Interpretação, debatendo questões da prática e da realidade em que os intérpretes estão estabelecidos; teoria e prática de tradução e interpretação em espaços educacionais: interpretação educacional e tradução de materiais didático-pedagógicos; tradução e interpretação em esferas jurídicas e da área da saúde; tradução e interpretação em esferas midiáticas e de conferências; tradução e interpretação de em esferas artístico-culturais: literatura, teatro, música (todas as esferas de tradução e interpretação com momentos de teoria e práticas associados).</p>
--	--

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Quadro 10 – Grupo 4 de Disciplinas da UFRJ

<p>Literatura Surda I, II; Metodologia de Ensino de Literatura Surda; Representações e Autorepresentações da Surdez.</p>	<p>As disciplinas que abordam as produções literárias de autores “culturalmente surdos”, com destaque para o conto, anedota, poema e dramaturgia, narrativas</p>
---	--

	surdas, enfoque na produção em vídeos, os diferentes estágios empregados pelo contador de histórias para crianças surdas, metodologia de ensino da literatura visual por meio de diversos gêneros literários utilizando diversos elementos da língua de sinais (atividade prática como componente curricular), representação do surdo na literatura, cinema e arte, a surdez como metáfora, e a desconstrução da surdez como deficiência.
--	---

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Sobre as disciplinas do curso da UFG:

Quadro 11 – Grupo 1 de Disciplinas da UFG

Introdução aos Estudos Linguísticos; Estudos Linguísticos 1, 2, 3; Libras Básico 1, 2; Libras Intermediário 1, 2; Libras Avançado 1, 2; Escrita de Sinais.	Essas disciplinas dissertam sobre os fenômenos da linguagem, sobre a relação entre a fonética e a fonologia, a morfologia, os aspectos morfológicos e a produção do sentido nas línguas orais e nas línguas de sinais; as práticas de entendimento e produção em Libras em nível básico, intermediário e avançado, em situações contextualizadas, em narrativas curtas, em diferentes contextos sociais; análise linguística e cultural de produções em Libras; e conceitos da escrita de sinais.
---	---

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Quadro 12 – Grupo 2 de Disciplinas da UFG

Estudos da Tradução e Interpretação 1, 2; Ética na Tradução e Interpretação; Tecnologias na Tradução e Interpretação;	Essas disciplinas tratam da conceituação de tradução e interpretação; dos fundamentos e das referências históricas da tradução e da
--	---

<p>Tradução em Diferentes Contextos; Políticas Linguísticas e Tradutórias; Laboratório de Tradução e Interpretação; Interpretação em Diferentes Contextos; Laboratório de Tradução; Laboratório de Interpretação I, 2.</p>	<p>interpretação nas línguas orais e nas línguas de sinais; das áreas de investigação e interpelações teóricas da tradução e da interpretação nas línguas orais e nas línguas de sinais; princípios de equivalência e de (in)traduzibilidade, tradução, língua e cultura; conceito de Ética (e seus objetos); as tecnologias implicadas nas atividades de tradução e interpretação; a tradução e a interpretação empregada nos contextos literário, jurídico, médico, acadêmico, técnico, entre outros; panorama das políticas linguísticas; direitos linguísticos e tradutórios; práticas de interpretação no contexto comunitário e de conferência; e reflexão crítica e avaliação dos conceitos teóricos que fundamentam a performance do ato tradutório.</p>
---	--

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Quadro 13 – Grupo 3 de Disciplinas da UFG

<p>Princípios de Estudos Literários; Estudos Surdos, Sociedade e Cultura.</p>	<p>As disciplinas apresentam conceitos relevantes da literatura, dos gêneros literários e retratam fundamentos sobre as categorias e as estratégias narrativas; literatura e formação do surdo; cultura e multiculturalismo na sociedade humana; culturas fronteiriças e línguas em contato; interações entre surdos, língua de sinais e sociedade; os artefatos culturais e os fatos sócio-históricos da comunidade surda.</p>
--	---

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Sobre as disciplinas do curso da UFES:

Quadro 14 – Grupo 1 de Disciplinas da UFES

<p>História da Língua de Sinais; Teoria de Aquisição de Segunda Língua e de Língua Estrangeira; Fonomorfolgia; Morfossintaxe; Escrita de Sinais I; Análise do Discurso</p>	<p>As disciplinas discutem o processo histórico de constituição das línguas de sinais; as teorias de aquisição de segunda língua; estudo de aquisição da língua de sinais em diferentes contextos; os processos cognitivos psicolinguísticos e sociais de aprendizagem; linguagem, poder e identidade; a relação entre fonética e fonologia em língua de sinais; a introdução aos princípios de descrição e análise fonológica e morfológica da língua de sinais; a aquisição do sistema de escrita de língua de sinais; a relação da língua de sinais com outros contextos socioculturais.</p>
---	---

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Quadro 15 – Grupo 2 de Disciplinas da UFES

<p>Pesquisa em Tradução e Interpretação; Tradução e Interpretação de Língua de Sinais I, II; Seminário de Pesquisa e Extensão I, II, III, IV; Laboratório de Interpretação de Língua de Sinais e de Língua Portuguesa I, II, III, IV; Tradução e Interpretação de Língua de Sinais nos Espaços Educacionais I; Tradução de Textos Literários; Interpretação Médica; Tradução e Interpretação de Textos Científicos-Acadêmicos; Tradução e Interpretação de Textos Sensíveis; Tradução e Interpretação em Contextos Jurídicos; Ética em Tradução e Interpretação.</p>	<p>Essas disciplinas que interpelam o campo da tradução e da interpretação, descrevendo as pesquisas mais relevantes na área de tradução e interpretação em língua de sinais, apresentando o processo histórico de formação da profissão de TILS; as práticas de tradução e interpretação comunitária (educacional, jurídico, médico), por meio de projetos interdisciplinares na área específica de tradução e interpretação; atividades de interpretação na literatura; tradução técnica, aspectos terminológicos, análise e discussão de interpretação religiosa em língua de sinais; desenvolvimento histórico da Ética, análise</p>
---	--

	dos códigos de Ética do profissional TILS e especificidades éticas dos TILS.
--	--

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Quadro 16 – Grupo 3 de Disciplinas da UFES

Libras e Produção Literária; Práticas Culturais e Línguas de Sinais: Estudos Surdos	São duas disciplinas que discutem as diferentes produções literárias (comédias, poesias) em língua de sinais; abordam o processo de construção das narrativas infantis em sinais; a exploração da visualidade; as narrativas surdas como criação literária; a identidade e a diferença; a produção cultural dos surdos; a introdução aos Estudos Surdos e ao Bilinguismo sob diferentes pontos de vista.
--	--

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Sobre as disciplinas do curso da UFRR:

Quadro 17 – Grupo 1 de Disciplinas da UFRR

Introdução aos Estudos Linguísticos; Libras I; Libras II; Libras III; Fonética e Fonologia da Libras; Sociolinguística; Morfologia da Libras; Sintaxe da Libras	As disciplinas exprimem pontos relacionados às ciências e à filosofia da linguagem; concepções de linguagem, língua e cultura; níveis da descrição linguística; funções comunicativas básicas, intermediárias e avançadas em libras; fonética e fonologia da Libras; bilinguismo e bidialetalismo; morfologia da Libras, sintaxe e uso do espaço na Libras.
--	---

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Quadro 18 – Grupo 2 de Disciplinas da UFRR

<p>Estudos da Tradução; Estudos da Interpretação; Formação, Trabalho e Profissionalidade de TILS I, II, III; Interpretação de Língua de Sinais I, II, III; Laboratório de Interpretação da Língua Brasileira de Sinais para a Língua Portuguesa I, II; Tradução e Gêneros Textuais e Discursivos; Laboratório de Interpretação de Língua Portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais I, II.</p>	<p>As disciplinas expressam o estudo sobre as várias aproximações teóricas dentro desse campo, dialogando sobre técnicas utilizadas pelos TILS no processo tradutório; estudos e tipos de interpretação; fundamentos legais e processos formativos que guiam a formação profissional e a profissionalização de TILS; relações entre a formação acadêmica e as demandas dos mercados de trabalho; questões relacionais e éticas da profissão; acompanhamento em processos de construção e efetivação de projetos educacionais na concepção bilíngue; técnicas de interpretação em língua de sinais; história dos Estudos da Interpretação em língua de sinais; interpretação comunitária, conferências e outros; atuação do TILS na mediação educacional; e os efeitos de modalidade nos processos de interpretação.</p>
--	---

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Quadro 19 – Grupo 3 de Disciplinas da UFRR

<p>Fundamentos da Educação de Surdos; Educação Bilíngue; Aquisição da Linguagem</p>	<p>Essas disciplinas discutem a história da educação de surdos, fundamentando os acontecimentos históricos, as políticas e a realidade de inclusão e exclusão social e educacional; modelos educacionais na educação de surdos; estudo e pensamentos sobre bilinguismo e educação</p>
--	---

	bilíngue; relações de poder e representações sociais existentes; fases de desenvolvimento linguístico na criança; e aquisição do português escrito (L2) pelo surdo.
--	---

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Sobre as disciplinas do curso da UFSCAR:

Quadro 20 – Grupo 1 de Disciplinas da UFSCAR

Libras I, II, III, IV, V, IV; Morfossintaxe: Libras; Gêneros textuais e Libras; Libras e os Parâmetros Formacionais; Libras VII; Outras Línguas de Sinais; Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem: Libras; Surdez e Visualidade	São disciplinas que tratam da estrutura linguística, da prática, da percepção visual da Libras, dos aspectos visuais e da relação com as estratégias de comunicação, propiciando ao aluno do curso condições técnicas e, ao mesmo tempo, condições culturais para lidar com a Libras em contextos diferentes à medida que o aluno avança de período com atividades específicas de tradução e interpretação em diferentes áreas do saber.
--	--

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Quadro 21 – Grupo 2 de Disciplinas da UFSCAR

Desenvolvimento, aprendizagem e processos educacionais; Linguagem, Surdez e Educação; Políticas Públicas e Surdez; e Português como segunda língua para surdos	As disciplinas tratam sobre políticas públicas e sua conexão com políticas voltadas para os surdos no campo da educação (atribuição e financiamento); política linguística, ao abordar o ensino de segunda língua para surdos; história da educação dos surdos; estudo e desenvolvimento da linguagem na criança surda; metodologias educacionais, processos educativos e grupos sociais que
---	--

	os surdos compõem e dos quais fazem parte.
--	--

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Quadro 22 – Grupo 3 de Disciplinas da UFSCAR

<p>Introdução à Tradução e Interpretação e aos Estudos da Surdez; Tradução e Interpretação I; Tradução e Interpretação II; Tradução e Interpretação Consecutiva; Tradução e Interpretação: atividade; Tradução e Interpretação na Esfera Educacional I, II, II; Tradução e Interpretação em Eventos Científicos; Tradução e Interpretação nas Esferas Legal e Governamental; Tradução e Interpretação na Esfera da Saúde; Ética Profissional.</p>	<p>Essas disciplinas trazem em suas ementas o debate dialógico em derredor dos conceitos e das interpretações socioculturais sobre a surdez; visão audiológica da surdez; pensamentos sobre a comunidade surda; contribuições teórico-práticos inerentes à atuação do profissional intérprete junto à comunidade surda; seu papel social de agente transformador da realidade social e sua mobilidade em diferentes contextos e situações: educacionais (Tradução e Interpretação na Esfera Educacional I, II, II), jurídicos e legais (Tradução e Interpretação nas Esferas Legal e Governamental), na área da saúde (Tradução e Interpretação na Esfera da Saúde) e acadêmico (Tradução e Interpretação em Eventos Científicos); o relacionamento do profissional com o surdo regidos pela Ética, tendo como estudo os diferentes códigos de ética de profissionais tradutores/intérpretes de línguas orais e de línguas de sinais.</p>
--	---

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Quadro 23 – Grupo 4 de Disciplinas da UFSCAR

<p>Literatura em Libras e Multiculturalismo e Surdez</p>	<p>As disciplinas discutem a poesia e as metáforas em Libras; as especificidades</p>
---	--

	culturais concernentes aos surdos; a transformação social da terminologia surdez no passar do tempo relacionada à identidade e à cultura; e o papel do TILS como mediador entre surdos e ouvintes.
--	--

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Sobre as disciplinas do curso da UFGRS:

Quadro 24 – Grupo 1 de Disciplinas da UFGRS

Língua Brasileira de Sinais I, II, III, IV, V, VI; Introdução aos Estudos Linguísticos; Fonética e Fonologia de Libras; Morfologia e Sintaxe de Libras; Semântica e Pragmática de Libras; Escrita dos Sinais I, II.	As disciplinas discorrem nos conteúdos que o ensino da Libras se dá por meio de narrativas pessoais simples, elaboradas e complexas de situações e eventos; na relação intercultural surdo e ouvinte; na estratégias de argumentação em múltiplos contextos; na história da linguística; nas funções da linguagem, da língua e da cultura; na relação entre fonética e fonologia; na descrição e na análise fonológica; nos processos morfológicos e sintáticos da Libras; na aquisição do sistema de escrita de língua de sinais; e nos softwares de escrita de sinais.
--	--

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Quadro 25 – Grupo 2 de Disciplinas da UFGRS

Fundamentos da Tradução e Interpretação; Estudos de Tradução I; Estudos de Interpretação I, II; Prática de Interpretação em Libras I, II, III; Prática de Tradução em Libras I, II.	As disciplinas versam sobre teorias nos campos dos estudos da tradução; tipos de tradução; mapeamentos dos estudos da tradução e da interpretação; história dos estudos da interpretação; constituição da profissão do TILS; TILS generalista e TILS educacional; teorias e modelos de
--	--

	<p>interpretação; processos cognitivos, linguísticos e culturais; aplicação teórica e prática de interpretação do português para a Libras em contextos educacionais; interpretação em contextos jurídicos; prática tradutória com foco em gêneros textuais; prática tradutória com a escrita de sinais.</p>
--	---

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Quadro 26 – Grupo 3 de Disciplinas da UFGRS

<p>Políticas Linguísticas Educacionais; Aquisição da Língua de Sinais por Crianças; Bilinguismo.</p>	<p>As disciplinas discorrem sobre as metodologias educacionais, as políticas educacionais, os princípios linguísticos sobre o desenvolvimento da linguagem nas crianças surdas usuárias de língua de sinais e os tipos de bilinguismo.</p>
---	--

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Quadro 27 – Grupo 4 de Disciplinas da UFGRS

<p>Estudos Surdos I, II; Literatura Surda.</p>	<p>Essas disciplinas interpelam sobre grupos sociais e relações étnico-raciais; identidade; estudo da cultura dos surdos a partir da língua de sinais; visão contemporânea da surdez; artefatos culturais; encontro surdo-surdo; pedagogia dos surdos; literatura como artefato cultural; expressividade estética e literária nas línguas de sinais; gênero narrativo (estrutura e função); tipos de narrativa em língua de sinais, poesia, metáfora e outros recursos da literatura em línguas de sinais.</p>
---	--

Fonte: elaborado pela autora (2020).

5.6 Análise da Matriz Curricular dos Cursos

Segundo Apple (2006), a relevância da organização de um currículo não é saber qual conhecimento será mediado, mas saber o porquê de algum conhecimento ser mediado. As razões que movem a seleção dos conhecimentos determinam a direção da formação e do profissional que o curso deseja formar.

Os quadros das matrizes curriculares abrigam disciplinas da área da Linguística, do campo da Tradução e da Interpretação, da Educação de Surdos e dos Estudos Surdos. Os conteúdos que tratam acerca da linguística, das políticas linguísticas, das complexidades da tradução e da interpretação, da constituição da profissão do TILS e das teias culturais que transpõem o universo de formação desse profissional empregam no habitual da construção do conhecimento a língua, a experiência visual, o político, a literatura, enfim, operam os artefatos culturais. A ação do professor, ao lidar com os artefatos no cotidiano da sala de aula, concorrerá para o aluno se apropriar desses produtos.

Nos PPP, a Linguística ocupa-se da estrutura da Libras, das concepções de linguagem, da sociolinguística, do processo histórico de constituição das línguas de sinais, de aspectos culturais da Libras, das narrativas surdas, da escrita dos sinais e de outros conteúdos importantes que tratam de questões relacionadas à Libras. A discussão em torno da língua de sinais deve proporcionar ao aluno do curso o ingresso nos pormenores da língua, em suas teias culturais, em sua visualidade. Compreender o que o outro diz por intermédio da visualidade da língua de sinais é ter a possibilidade de outras perspectivas de significado.

Os Estudos da Tradução e da Interpretação contemplam a discussão dialógica sobre os princípios e as interpretações socioculturais da surdez; os procedimentos teóricos, técnicos e práticos da tradução e da interpretação, debatendo língua e cultura; abordam o processo histórico de constituição da profissão do TILS; a prática de tradução e da interpretação em diferentes esferas; as relações entre a formação acadêmica e as demandas do mercado de trabalho; e o relacionamento profissional com o surdo regido pela Ética.

O processo tradutório e interpretativo nos cursos deve ser pensado em áreas do saber que transcendem as questões linguísticas. Os componentes devem ser considerados em referência à atribuição do TILS. Além de equivalências que permitem a circulação de conceitos, a tradução e a interpretação demandam ações que atingem a subjetividade de quem participa da ação tradutória interpretativa e de uma política cultural ampla (MASUTTI; SANTOS, 2008). A visualidade, a atribuição do olhar e de ser olhado, uma das áreas que transcende questões linguísticas, é primordial na formação do TILS, posto que o ambiente do surdo acontece na

atividade do olhar e, por isso, ele é componente constituinte essencial. Este processo é plurifacetado. A responsabilidade ética intenciona por um conhecimento ético, linguístico e cultural a ser anexado à formação. A responsabilidade acarreta o impasse dos processos de apropriação e mudança cultural que são paradoxais. Refere-se a um olhar cuidadoso para o jeito como os surdos se colocam em suas narrativas e suas interpretações culturais (MASUTTI, 2007).

Os conteúdos sobre a educação de surdos tratam da história da educação de surdos, o estudo e o desenvolvimento da linguagem na criança surda, as metodologias educacionais, o português como segunda língua, as políticas linguísticas e educacionais e a pedagogia visual.

Os alunos dos cursos, ao apreenderem sobre a educação de surdos, devem ter ciência de que a Libras não deve ser compreendida somente na perspectiva da tradução. O TILS, no contexto educacional, ao traduzir e interpretar, deve considerar os processos de organização do conhecimento atravessados pela língua, pela didática da sala de aula, pela sua relação com o aluno, como professor e com ele mesmo, na construção de sentidos que possibilitem ao surdo construir conhecimentos (MARTINS, 2013).

As posturas éticas abordadas nos conteúdos dispostos nas matrizes curriculares necessitam de construir nos alunos dos cursos uma inquietação que os movimentem a olhar para si, para a relação estabelecida com o surdo no processo tradutório e interpretativo. Ética aqui compreendida como atitude que tenho em relação ao meu trabalho, às minhas ações como pessoa, como profissional que me relaciono com uma minoria linguística e cultural (MARTINS, 2013).

Os Estudos Surdos trazem a literatura surda como sua principal singularidade. A existência de uma identificação imputada “ao surdo pelo surdo”, sem a imagem do ouvinte, incumbe o desafio de registrar a história, as narrativas surdas (NICHOLS, 2016). Os Estudos Surdos são um meio de reflexão cultural acerca do espaço ocupado pelos surdos no mundo, com certeza, por meio das narrativas surdas, presentes na cultura surda. Um dos fundamentais objetivos dos Estudos Surdos precisa ser a conservação, a coleta, a classificação, a tradução feita de forma a respeitar a estética das narrativas surdas (BECHTER, 2008).

Discorrer sobre as narrativas surdas é pensar a cultura surda, adentrar no universo da história cultural dos surdos e conhecer suas histórias de vida, suas formas de ver, pensar e de se posicionar no mundo (BECHTER, 2008).

Estudos Surdos e Literatura na formação dos TILS devem ser um caminho de reflexão cultural em relação ao espaço que os surdos ocupam na sociedade e à percepção de que a

tradução e a interpretação devem estar embebidas com a estética das narrativas surdas (BECHTER, 2008).

As narrativas manifestam os valores compreendidos pela comunidade surda e são um primoroso artefato da Literatura surda. Ladd (2013), Bechter (2008) e Bauman (2008) identificam as narrativas surdas como Epistemologias Surdas, comportamentos surdos de como se colocar no mundo e o espaço que é ocupado nesse universo.

Para uma formação que possibilite aos alunos do curso uma experiência real com os surdos, que os leve a realizar uma tradução e interpretação imersas nas sutilezas culturais da Libras, esta investigação, ao tratar dos artefatos culturais, apresenta para compor a matriz curricular, como conteúdo, a temática que aborda a Epistemologia Surda. Epistemologia aqui apreendida como a maneira que os surdos veem e adquirem conhecimentos e saberes surdos. A Epistemologia Surda refere-se ao conhecimento adquirido pelos surdos na relação com pais ouvintes, na educação que desconsiderou a língua de sinais, na sociedade que, por meio de uma visão clínica, conceituou os surdos como sujeitos faltantes de algo e necessitados de readaptação.

Para a formação de tradutores e intérpretes de Libras/Português, Epistemologia pode ser assimilada como uma lente de compreensão visual, cultural, de aprendizado sobre os surdos, sobre as narrativas surdas que carregam em seu interior os saberes surdos.

É indispensável que o aluno experiencie na prática de tradução e de interpretação entre duas línguas e se aproprie das particularidades culturais que há entre uma língua e outra; que o profissional compreenda que essas particularidades culturais influenciarão na atividade tradutória interpretativa; que há construções linguísticas embebidas de teias culturais de valor imensurável que o profissional irá adquirir se tiver uma formação que lhe permita “aceitar a pessoa do outro”, o outro surdo em sua singularidade, sem prejulgamentos, sem uma imagem já construída sobre o surdo e a sua comunidade. É fundamental que o aluno do curso compreenda sobre Epistemologia Surda, sobre vidas surdas.

Considero que os documentos pedagógicos abarcam a Epistemologia como conteúdo para que os PPP possam gerar nos alunos do curso um olhar real sobre o surdo, a sua história cultural e os artefatos que compõem essa história. Bechter (2008), ao descrever que o olhar cultural do surdo no mundo é formado de vidas surdas, coloca que o papel das narrativas surdas é exatamente este: ver vidas surdas onde outros não veem. Propor esse conteúdo tem a finalidade de buscar uma formação que suscite no futuro profissional o olhar que meu tio-avô construiu com minha mãe; que Paul Johnston suscitou em quem assistiu sua história de personificação “The Pinball”; o olhar da história de Bahan sobre o homem de casaco marrom

na cidade de Nova York; o olhar dos professores A e B ao falarem de sua cultura: um olhar que busca, antes de traduzir e interpretar, entender o outro, o outro surdo.

A formação de um profissional que possa conhecer e apreender sobre vidas surdas e agir criticamente exige a reciprocidade entre a mediação da construção do conhecimento e a construção sobre si. As questões éticas expressas nos PPP para legitimar a seara do conhecimento nos espaços acadêmicos, na associação de novas possibilidades de aprender, indicam, nos documentos pedagógicos, que o profissional a ser formado é o especialista nas línguas em que irá trabalhar como tradutor, intérprete e outras funções apresentadas nos documentos. Ao lidar com língua, lidamos com os sujeitos que falam essas línguas. À vista disso, é relevante oportunizar a experiência do conhecimento da Surdidade para os alunos, pois Surdidade traz dimensões mais amplas para a Epistemologia Surda. Ela rompe com posições arbitrárias sobre os surdos, sendo referência para a comunidade surda, porque tem convergência nas narrativas surdas (LADD, 2013). Surdidade trata-se de conhecimento epistemológico considerável para a formação de TILS. É relevante e necessário também na formação dos TILS estudo e reflexão sobre ouvintismo e audismo. Nosso comportamento diante da diferença do outro expressa similarmente algo sobre nós.

5.7 Os artefatos culturais que integram os currículos como parte de um PPP

Os surdos, quando se encontram, usam a língua de sinais, que é marca cultural incontestável. Independentemente das variações linguísticas e das experiências particulares de cada surdo, é evidente quão grandemente a língua de sinais traduz a marca cultural e linguística que caracteriza a comunidade surda. Relacionar-se com a comunidade surda exige inteirar-se de sua língua. A língua é um mecanismo cultural que expressa muito sobre como a utilizamos, como pensamos, como nos organizamos. Refletir sobre a língua com base no ponto de vista dos surdos evidencia que a língua de sinais é mais do que uma estrutura linguística. A Libras constitui de maneira intensa os delineamentos de conceituar o mundo por meio das vivências corporais e visuais dos surdos (QUADROS, 2017).

Os artefatos culturais como produtos constituidores dos surdos representam a possibilidade de interação dos surdos com outros surdos, na criação de sentidos e conceitos sobre si, sobre a comunidade surda, sobre outras comunidades. A língua de sinais expressa a oportunidade real de interação e de relação com o outro. É a língua de aconchego, abrigo e segurança dos surdos. Pratt (1999, 2000) intitula a língua de sinais de “casa segura” (QUADROS, 2017).

Freire (1979) nos mostra que aprendemos, que nos formamos com o que está à nossa volta; com a língua que usamos, com os valores que aprendemos, com a arte e com a literatura que partilhamos. Aprendemos com o que produzimos. Na formação de TILS, o PPP, ao integrar as narrativas e os saberes dos surdos em que estão presentes os artefatos culturais surdo, oportuniza aos futuros profissionais a possibilidade efetiva de apreender sobre a língua, sobre a cultura surda.

Dos artefatos culturais apresentados por Strobel (2009), os PPP dos cursos apresentam a experiência visual, as práticas linguísticas, a literatura surda, as artes visuais e o político de modo preciso nos documentos. Mesmo assim, é elementar ressaltarmos que os artefatos culturais compõem o caminhar da comunidade surda. Os surdos carregam no uso cotidiano da Libras os artefatos culturais.

O artefato cultural esportes, que favoreceu o movimento das associações de surdos, não compõe de forma notória os PPP. Todavia, os campeonatos esportivos surdos cooperaram sobremaneira para o momento em que se encontram os movimentos surdos na atualidade. Os encontros esportivos permitiram o encontro surdo-surdo, a partilha de experiências com a língua em que o igual é quem utilizava uma mesma língua e que andava por estradas comuns; era com quem se entendia.

O artefato cultural relações familiares pode compor os grupos linguística e educação de surdos na categoria Matriz Curricular, ao tratar sobre história da educação de surdos, aquisição da linguagem, problemas enfrentados pelos surdos na educação, compreensão entre língua e cultura padrões na educação de surdos.

Ladd (2013) apresenta relatos de surdos em relação à escola de surdos e à família ouvinte. Para os surdos com pais ouvintes, era sofrido e desagradável o período de férias. “Era bom estar em casa, mas era uma chatice. Eu adorava voltar para escola. E nas férias, dizia sempre: ‘oh não, vêm aí as férias’ e ficávamos todos muitos tristes.” (LADD, 2013, p. 93). A ideia de família para os surdos ultrapassa os laços consanguíneos. Ter uma língua, ter aspectos visuais culturais em comum a serem partilhados é para os surdos uma família.

Um PPP, ao organizar o quadro curricular e os conhecimentos legitimados, deve ser alicerçado em critérios que correspondam à realidade do futuro profissional e do contexto social em que irá trabalhar. Na formação de TILS, os artefatos culturais são o cotidiano das aulas, a rotina na formação desses profissionais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como proposta identificar artefatos culturais presentes nos PPP dos cursos de formação dos TILS e propor, com base nas leituras realizadas para a construção teórica desta pesquisa, na leitura dos PPP dos cursos e nas entrevistas feitas, um conteúdo de estudo para a formação dos TILS que venha contribuir para a construção de saberes em torno dos artefatos culturais.

O primeiro capítulo desta investigação apresentou uma introdução sobre o processo histórico e legal da profissão, abordando também o caminho metodológico da investigação de cunho qualitativo, leitura descritiva, metodologia alicerçada na pesquisa documental, com fundamentos na análise de conteúdo e na análise de dados pela aproximação qualitativa. Em seguida, discorremos sobre o currículo, embasados na Pedagogia Crítica, e elegemos Giroux, Apple, Freire e Santomé como representantes dessa linha, por acreditarmos na proposta defendida pelos autores de que a educação deve ser libertadora, reconhecer as diferenças e construir um currículo no qual essas diferenças sejam reconhecidas e valorizadas. O terceiro capítulo apresentou os Estudos Surdos, objetivando a compreensão e a construção de conceitos sobre os surdos e a sua comunidade, a sua cultura, estudos elaborados primordialmente por pesquisadores surdos. Na sequência, o capítulo quatro tratou dos artefatos culturais e a cultura surda, apresentando a cultura dos surdos como lugar de fala dos surdos, a possibilidade de outro artefato cultural presente na comunidade surda e, no campo da literatura surda, a importância das narrativas surdas como tópico instituidor desse campo. O capítulo cinco apresentou as categorias selecionadas nos PPP que expressam procedimentos didáticos dos cursos, viabilizando uma compreensão dos elementos culturais que se encontram nos conteúdos elegidos nos cursos. As categorias foram: objetivos, metodologia e matriz curricular e as respectivas análises.

Minhas considerações acerca deste estudo direcionam-se para três pontos nesta investigação: os estudos curriculares, os estudos surdos e a cultura dos surdos. Os estudos curriculares trouxeram-me reflexões sobre resistência, a partir de Giroux; sempre há resistência porque a hegemonia jamais é irrestrita no espaço educacional; sobre a compreensão de que um currículo constitui-se num campo político, cultural, social e econômico; sobre a ideia de que aprendemos com o que temos à mão, com o que vivenciamos; sobre a perspectiva de que um olhar e uma conduta política consciente são, para Santomé, fatores imprescindíveis no processo educacional. E Freire me ensinou nesta investigação, aliás, Freire sempre me ensina que aprendemos por meio de nossas experiências, como ele aprendeu a ler à sombra das árvores no

quintal de sua casa, quando sua mãe escrevia no chão palavras que eram do seu dia a dia. Assim, compreendo que a Epistemologia Surda vai contribuir para a formação dos TILS, porque trazem o olhar do surdo sobre o mundo, trazem o que é do cotidiano do surdo.

Os Estudos Surdos promovem a estruturação de conceitos a respeito da comunidade surda realizados sobretudo pelos surdos, resultando em um norte de atividade focado no surdo. As leituras com os Estudos Surdos, as entrevistas com os professores e a minha relação com a comunidade surda me proporcionaram apresentar Surdidade como mais um artefato cultural. Surdidade que, inspirada em Ladd, é compreendida como processo da edificação da identidade surda que é constituída na esfera de vários conjuntos ordenados, numa diversidade de configurações tocadas por diversos fatores.

Que audismo e ouvintismo são temas importantes a serem tratados na formação dos TILS. É necessário olharmos para as nossas atitudes profissionais frente aos surdos. Nosso comportamento enuncia quem somos.

Não é necessário comprovar a existência da cultura dos surdos. Falar sobre a cultura dos surdos não quer dizer que estou procurando convencer alguém de que há uma cultura surda. Precisamos discutir sobre como caminha a cultura dos surdos.

Esses pontos alinhavaram meu texto ao discorrer sobre os artefatos culturais surdo na formação dos TILS. Um currículo que forma o profissional da tradução e da interpretação da língua de sinais necessita discorrer sobre os produtos da cultura dos surdos, do olhar, das vidas surdas, das narrativas surdas para que o TILS entenda que é primordial olhar o surdo. Olhar, compreender, respeitar para depois lançar mão das técnicas tradutórias aprendidas na formação.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael Whitman. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). Currículo, cultura e sociedade*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- APPLE, Michael Whitman. Against Reductionism. *History of Education Quarterly*, Cambridge, v. 24, n. 2, p. 247-256, 1984.
- APPLE, Michael Whitman. **Education and power**. London: Routledge & Kegan Paul, 1982.
- APPLE, Michael Whitman. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- APPLE, Michael Whitman. **Políticas Culturais e Educação**. Porto: Porto Editora, 1999.
- APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, Michael Whitman. **Teachers and texts: a political economy of class & gender relations in education**. London: Routledge & Kegan Paul, 1986.
- APPOLINÁRIO, Fábio. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2009.
- AUDISM Unveiled. Director: Benjamin Bahan. Prodcutor: Benjamin Bahan, H-Dirksen Bauman and Facundo Montenegro. San Diego: Dawn Pictures, 2008. DVD (57 min).
- AUGUSTI, Rudnei Barichello. Teoria Crítica de Currículo em Giroux como Enfrentamento do Espaço de Reprodução na Formação Continuada de Professores. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, v. 3, n. 2, p. 255-269, 2017.
- BAHAN, Benjamin. Upon the Formation of a Visual Variety of the Human Race. *In: BAUMAN, H-Dirksen L (ed.). Open Your Eyes: Deaf Studies Talking*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2008. p. 83-99.
- BAHAN, Benjamin; SUPALLA, Samuel. Line Segmentation and Narrative Structure: A Study of Eye Gaze Behavior in American Sign Language. *In: EMMOREY, Karen; REILLY, Judy (ed.). Language, Gesture and Space*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1995. p. 171-191.
- BAKER, Charlotte; PADDEN, Carol. Focusing on Nonmanual Components of American Sign Language. *In: SIPLE, Patrícia. Understanding Language Through Sign Language Research*. New York: Academic Press, 1978. p. 27-57.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BASSNETT, Susan. **Estudos da tradução**. Tradução de Sônia Terezinha Ghering, Letícia Vasconcellos Abreu e Paula Azambuja Rossato Antinolfi. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

BASTOS, Marcelo de Andrade. Considerações sobre o conceito de currículo e seu papel na Universidade. *In: XI Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo*, 2013, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo, PUC/SP, 2013.

BAUMAN, H-Dirksen L. Audism: Exploring the Metaphysics of Oppression. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Oxford, v. 9, n. 2, p. 239-246, 2004.

BAUMAN, H-Dirksen L. (ed.). **Open Your Eyes: Deaf Studies Talking**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2008.

BAYNTON, Douglas C. Beyond Culture: Deaf Studies and the Deaf Body. *In: BAUMAN, H-Dirksen L (ed.). **Open Your Eyes: Deaf Studies Talking***. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2008. p. 293-313.

BECHTER, Franck. The Deaf Convert Culture and Its Lessons for Deaf Theory. *In: BAUMAN, H-Dirksen L (ed.). **Open Your Eyes: Deaf Studies Talking***. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2008. p. 60-79.

BENJAMIN, Walter. A tarefa do tradutor. *In: BENJAMIN, Walter. **Escritos sobre mito e linguagem***. São Paulo: Editora 34, 2011.

BENNETT, William. **O Livro das virtudes**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

BHABHA, Homi K. Compromisso com a teoria. *In: BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura***. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BORDA, Orlando Fals. (org.). **Compromiso y cambio social**. Textos de Orlando Fals Borda. Buenos Aires: El Colectivo Lanzas, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRANDÃO, Edemilson. **Informática e educação: uma difícil aliança**. Passo Fundo: UPF, 1995.

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Brasília, DF: Presidência da

República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.319 de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 9.382/2017**. Dispõe sobre o exercício profissional e condições de trabalho do profissional tradutor, guia-intérprete e intérprete de Libras, revogando a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2166683>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. **Viver Sem Limites: Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_i_magens-filefield-description%5D_0.pdf. Acesso em: 14 ago. 2018.

BRITO, Ângela Maria Waked; DESSEN, Maria Auxiliadora. Crianças surdas e suas famílias: um panorama geral. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 429-445, 1999.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

BURKE, Peter; HSIA, RonniePo-Chia (orgs.). **A tradução cultural nos primórdios da Europa Moderna**. Tradução de Roger Maioli dos Santos. São Paulo: UNESP, 2009.

CALADO, Silvia dos Santos; FERREIRA, Silvia Cristina dos Reis. **Análise de documentos: método de recolha e análise de dados**. 2004. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2019.

CALIXTO, Renato Messias Ferreira; GARCÊS, Regiane Lucas de Oliveira; OLIVEIRA, Sônia Marta de. Traduzir e interpretar incursões no mundo do outro ou atos de fronteira? Reflexões teóricas sobre o papel do intérprete a partir de uma perspectiva culturalista. *In: III CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA*, 2012, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2012.

- CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da Visualidade na educação de surdos**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos. *In*: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.
- CAMPOMORI, Maurício José Laguardia. O que é avançado em cultura. *In*: BRANDÃO, Carlos Antônio Leite (org.). **A república dos saberes: arte, ciência, universidade e outras fronteiras**. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p.73-80.
- CARIDE, José Antônio. Paradigmas teóricos na Animação Sociocultural. *In*: TRILLA, Jaume (org.). **Animação sociocultural**. Teorias, programas e âmbitos. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
- CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean; *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.
- CHAUÍ, Marilena. Uma Ideologia Perversa. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 14 março 1999. Caderno Mais!, p. 3.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. **Research Methods in education**. 6. ed. London: Routledge/Taylor & Francis Group, 2007.
- CUPELLI, Rodrigo Launikas; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Os Sentidos das Resistências: possibilidades constitutivas na formação de professores**. 2008. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p107.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2019.
- DÍAS, Andrés Soriano. Uma Aproximação à Pedagogia - Educação Social. **Revista Lusófona de Educação**, n. 7, p. 91-104, 2006.
- DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 583-597, maio/ago. 2005.
- EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAÚJO, Ronaldo M.; RODRIGUES, Doriedson (orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012, p. 52-71.
- FANON, Frantz. **Condenados da terra**. Tradução de Enilce Albergaria Rocha. Juiz de Fora: UFJF, 2005.
- FARACO, Carlos Alberto. **História sociopolítica da língua portuguesa**. São Paulo: Parábola, 2016.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: cotidiano do professor**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para a prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GANDIN, Luís Armando. Michael Apple: a educação sob a ótica da análise relacional. *In*: REGO, Teresa Cristina (org.). **Currículo e Política Educacional**. Vozes: São Paulo, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIOVEDI, Valter Martins. **A inspiração fenomenológica na concepção de ensino-aprendizagem de Paulo Freire**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

GIROUX, Henry. A educação de professores e a política de reforma democrática. *In*: GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 55-77

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Autores Associados, 1987.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GIROUX, Henry. **Theory & resistance in education: a pedagogy for the opposition**. London: Heinemann, 1983.

GROPPO, Luís Antônio. **Uma onda mundial de revoltas: movimentos estudantis nos anos 1960-2000**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação e Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

HALL, Stuart. **Da Diáspora Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HART, Kerberand. Women's America. In: BERKINAND, Carol; HOROWITZ, Leslie. **Women's Voices, Women's Lives: Documents** in Early American History. Boston: Northeastern University Press, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual**: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Impressões de viagem**: CPC, vanguarda e desbunde: 1960/70. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1980.

HOLMES, James. The Name and Nature of Translation Studies. In: VENUTI, Lawrence. **The Translation Studies Reader**. Londres: Routledge, 2000.

HORKHEIMER, Max. **Teoria Tradicional e Teoria Crítica**. In: OS PENSADORES. São Paulo: Abril Cultural, 1991.

HUMPHRIES, Tom. **Audism**: The making of a word. Unpublished essay, 1975.

HUMPHRIES, Tom. Talking Culture and Culture Talking. In: BAUMAN, H-Dirksen L (ed.). **Open Your Eyes: Deaf Studies Talking**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2008. p. 293-313.

HURTADO, Amparo Albir. **Hacia un enfoque comunicativo de la traducción**. In: II Jornadas Internacionales de Didáctica de Español Lengua Extranjera, Ministerio de Cultura, Madrid, p. 53-79, 1988.

KARNOPP, Lodenir Becker. Literatura Surda. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, p.98-109, jun. 2006.

KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira. In: KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. **Cultura surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

KARNOPP, Lodenir Becker; MACHADO, Rodrigo. Literatura surda: ver histórias em língua de sinais. In: 2 SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO (CD), 2006, Canoas. **Anais** [...]. Canoas: ULBRA, 2006.

KATZ, Charles. Uma História Parcial de Estudos sobre Surdos. In: VI CONFERÊNCIA: MAKING THE CONNECTION, 1999, Washington, DC. **Anais** [...]. Washington, DC: Universidade Gallaudet, 1999.

KUSTERS, Annelies; MEULDER, Maartje. Understanding Deafhood: In search of its meanings. **American Annals of the Deaf**, v. 157, n. 5, p. 428-38, 2013.

LADD, Paddy. Colonialism and Resistance: a Brief History of Deafhood. In: BAUMAN, H-Dirksen L (ed.). **Open Your Eyes: Deaf Studies Talking**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2008. p. 42-59.

LADD, Paddy. **Em Busca da Surdidade 1**. Colonização dos Surdos. Tradução de Mariana Martini Sintagma. Cascais: Surd'Universo, 2013.

LADD, Paddy. **Understanding deaf culture: in search of Deafhood**. Tonawanda: Multilingual Matters, 2003.

LADD, Paddy; LANE, Harlan. Deaf ethnicity, Deafhood and their relationship. **Sign Language Studies**, v. 13, n. 4, p. 565-579, 2013.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. O povo do olho: uma discussão sobre a experiência visual e surdez. *In*: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar (org.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2017.

LONGAREZI, Andréa Maturano; SILVA, Jorge Luiz. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. **Revista Contrapontos – Eletrônica**, v. 13, n. 3, p. 214-225, set./dez. 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores Culturais Surdos. *In*: VIEIRA-MACHADO, Lucylene Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini (org.). **Educação de Surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

LUCHI, Marcos. **A institucionalização de cursos superiores de formação de tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa no Brasil, no decênio 2005/2015: o que os cursos esperam de seus alunos?** 2019. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

MACEDO, Elizabeth. Curriculum polices in Brazil: The citizenship Discourse. *In*: GRUMET Madeleine; YATES, Lyn (orgs.). **Worldly Yearbook of Education 2011**. Nova York: Routledge, 2011.

MACIEL, Luis Carlos. **Nova Consciência/Jornalismo Contracultural: 1970 – 1972**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.

MAILER, Norman. **Advertisements for myself**. New York: A Signet Book, 1959.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARCON, Telmo; DOURADO, Ivan Pentead. Paulo Freire um Clássico da Educação: contribuições epistêmicas, políticas e pedagógicas. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 84-100, mai./ago. 2017.

MARTINS, Francielle Cantarelli; KLEIN, Madalena. Estudos da Contemporaneidade: sobre ouvintismo/audismo. *In: IX ANPED/SUL. SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*, 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]** Caxias do Sul: ANPED, 2012.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Posição-Mestre**: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; NASCIMENTO, Vinícius. Da Formação Comunitária à Formação Universitária (e vice-versa): novo perfil dos tradutores e intérpretes de língua de sinais no contexto brasileiro. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 78-112, jul-dez, 2015.

MASUTTI, Mara Lúcia. **Tradução cultural**: desconstruções logofonocêntricas em zonas de contato entre surdos e ouvintes. 2007. Tese (Doutorado em Literatura) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2007.

MASUTTI, Mara Lúcia; SANTOS, Silvana Aguiar dos. Intérpretes de Língua de Sinais: uma política em construção. *In: QUADROS, Ronice Müller (org.). Estudos surdos III*. Petrópolis Arara Azul, 2008.

MAY, Tim. Pesquisa Documental: escavações e evidências. *In: MAY, Tim. Pesquisa Social: questões, métodos e processos*. Porto Alegre, Artmed, 2004.

MELO, Fabíola Cristina; OLIVEIRA, Maria Betânia de; VERÍSSIMO, Melina Teixeira da Costa. Quais são as vozes do currículo oculto? **Evidência**, Araxá, v. 12, n. 12, p. 195-203, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social. *In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou Complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.

MORAIS, Mônica Z. de; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Pedagogia e Diferença: capturas e resistências nos discursos curriculares da educação de surdos. *In: THOMA, Adriana da Silva; KLEIN, Madalena (orgs.). Currículo & Avaliação: a diferença surda na escola*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A contribuição de Michael Apple para o desenvolvimento de uma teoria curricular crítica no Brasil. **Fórum educacional**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 13, p. 17-30, 1989.

MULLER, Janete Inês Müller. KARNOPP, Lodenir Becker. Literatura surda: representações em produções editoriais. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 44, p. 121-143, abr./jun. 2017.

MURRAY, Joseph. Coequality and Transnational Studies: Understanding Deaf Lives. *In*: BAUMAN, H-Dirksen L (ed.). **Open Your Eyes: Deaf Studies Talking**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2008. p. 100-110.

NASCIMENTO, Marcus Vinícius Batista. **Interpretação da língua brasileira de sinais a partir do gênero jornalístico televisivo**: elementos verbo-visuais na produção de sentidos. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

NICHOLS, Guilherme. **Literatura Surda**: além da língua de sinais. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 2016.

NIKOLARAIZI, Magda; HADJIKAKOU, Kika. The role of educational experiences in the development of deaf identity. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 11, n. 4, p. 477-492, 2006.

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira. O currículo no centro da luta: contribuições de Michael Apple para a compreensão da realidade escolar. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 12, n. 1, p. 119-130, jan./abr. 2019.

OLIVEIRA, Sônia Marta de. Os currículos de formação de tradutores intérpretes de Libras e os artefatos culturais. **Translatio**, Porto Alegre, n. 15, jun. 2018.

OLIVEIRA, Sônia Marta. **Educação de surdos e currículo**: reflexões acerca do reconhecimento da língua de sinais e dos artefatos culturais surdo. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

PADDEN, Carol. A Comunidade de Surdos e a Cultura dos Surdos. *In*: BAKER, Charlotte; BATTISON, Robbin. **Linguagem de Sinais e a Comunidade de Surdos**. Washington: Associação Nacional dos Surdos, 1980.

PAGURA, Reynaldo José. Tradução & interpretação. *In*: AMORIM, Lauro Maia; RODRIGUES, Cristina Carneiro; STUPIELLO, Érica Nogueira de Andrade (orgs.). **Tradução &**: perspectivas teóricas e práticas. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. *E-book*.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. A cultura surda e os intérpretes de Língua de Sinais. **ETD Educação temática digital**, Campinas, v. 7, n.2, p.135-146, jun. 2006.

PERLIN, Gladis. Prefácio. *In*: QUADROS, Ronice; PERLIN, Gladis (orgs.). **Estudos surdos II**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2007.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. Identidades surdas. *In*: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 51-73.

PERLIN, Gládis Teresinha Taschetto. O lugar da cultura surda. *In*: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (orgs.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto; STROBEL, Karin. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 17-31, 2014.

PÖCHHACKER, Franz. **Introducing Interpreting Studies**. New York: Routledge, 2004.

PÖCHHACKER, Franz. Issues in Interpreting Studies. *In*: MUNDAY, Jeremy. **The Routledge Companion to Translation Studies**. London: Routledge. 2009. p. 128-140.

PUCCI, Bruno (org.) **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PRATT, Mary Louise. **A crítica na zona de contato: nação e comunidade fora de foco**. Travessia, Florianópolis, n. 38, p. 7-29, 1999.

PRATT, Mary Louise. Arts of the contact zone. *In*: STYGALL, Gail (ed.). **Academic discourse: readings for argument and analysis**. Fort Worth: Harcourt College Publishers, 2000.

QUADROS, Ronice Müller de; *et al.* **Exame Prolibras**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua de sinais brasileira**. 2. ed. Brasília: MEC, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de. Situando as Diferenças Implicadas na Educação de Surdos: Inclusão/Exclusão. **Revista Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 81-111, 2003.

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

QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. **O debate sobre o surdo e a inclusão**. Versão preliminar do material de formação docente, SESI. 2007.

REIS, Dennys Silva; BAGNO, Marcos. Os Intérpretes e a Formação do Brasil: os quatro primeiros séculos de uma história esquecida. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 36, n. 3, p. 81-108, set./dez. 2016.

QUADROS, Ronice Müller de. **Língua de Herança**. Língua brasileira de sinais. Porto Alegre: Penso, 2017.

ROCHA, Solange. **Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memórias e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961)**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

RODRIGUES, Aryon. As outras línguas da colonização do Brasil. *In*: CARDOSO, Suzana; MOTA, Jacyra; MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia (orgs.). **Quinhentos anos de história linguística do Brasil, 143-161**. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo do Estado da Bahia, 2006.

RODRIGUES, Carlos Henrique. **A interpretação para a Língua de Sinais Brasileira: efeitos de modalidade e processos inferenciais**. 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

RODRIGUES, Carlos Henrique. O corpo de disciplinas de tradução na formação de tradutores e intérpretes de língua de sinais no Brasil: conteúdos, carga horária e competências. **Belas Infiéis**, Brasília, v. 8, n. 1, p. 145-162, 2019.

RUTHERFORD, Jonathan; BHABHA, Homi K. The Third Space. Interview with Homi Bhabha. *In*: RUTHERFORD, Jonathan (ed.). **Identity: Community, Culture Difference**. London: Lawrence and Wishart, 1990.

RYYNRÄNEN, Sanna. Os Fundamentos de uma Pedagogia Social Crítica. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 3, n. 1, p. 45-56, jun. 2014.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAMPAIO, Evaldo. A virada linguística e os dados imediatos da consciência. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 40, n. 2, p. 47-70, 2017.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. O Cavalo de Tróia dos conteúdos curriculares. *In*: APPLE, Michael Whitman; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando (orgs.). **Educação Crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 82-98.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo Escolar e Justiça Social: O cavalo de Tróia da Educação**. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Antônio Raimundo. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 4.ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001.

SANTOS, Silvana Aguiar. **Intérpretes de língua de sinais: um estudo sobre as identidades**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SANTOS, Silvana Aguiar. Tradução e interpretação de língua de sinais: deslocamentos nos processos de formação. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 2, n. 26, p. 145- 164, out. 2010.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. As Reflexões Curriculares de Paulo Freire. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 6, p. 81-92, 2005.

SCOTT, John (ed.). **Documentary Research**. London: SAGE Publications, 2006.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Medição, 1998.

SKLIAR, Carlos. **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

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

SEGALA, Rimar Ramalho. **Tradução Intermodal e Intersemiótica/Interlingual: português brasileiro escrito para Língua Brasileira de Sinais**. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SERRANO, Maria Gloria Pérez. **Pedagogía social**. Construcción científica e intervención práctica. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Glória Regina Graçano. Currículo e Cultura: Algumas interlocuções teóricas. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, p. 376-396, ago/dez. 2011.

STOKOE, William. **Language in Hand: Why Sign Came before Speech**. Washington: Gallaudet University Press, 2001.

STOKOE, William. **Sign Language Structure: an outline of the visual communication system of the american deaf**. New York: Buffalo University, 1960.

STRANIERO SERGIO, Francesco. Verso una sociolinguística interazionale dell'interpretazione. *In*: FALBO, Caterina; RUSSO, Mariachiara; STRANIERO SERGIO, Francesco. **Interpretazione simultanea e consecutiva: problemi teorici e metodologie didattiche**. Milano: Hoepli, 1999. p 161-174.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

STUMPF, Marianne; QUADROS, Ronice Müller. **A presença dos surdos nas pesquisas das línguas de sinais**. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Projeto Político Pedagógico do Curso graduação em Letras: tradução e interpretação em Libras/Português – Bacharelado**. Goiás, 2014/2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras Libras – Bacharelado**. Centro de Comunicação Social, Letras e Artes Visuais. Roraima, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras Libras (licenciatura e bacharelado)**. Santa Catarina, 2014. Disponível em: https://letraslibras.paginas.ufsc.br/files/2013/04/PPPLibras_Curriculo_2012_FINAL_06-03-2014.pdf. Acesso em: 22 jun. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Projeto Pedagógico do curso de Bacharelado em tradução e interpretação em Língua Brasileira de Sinais (Libras)/Língua Portuguesa**. Centro de Educação e Ciências Humanas. São Carlos, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto Político Pedagógico do Curso Letras Libras Bacharelado**. Centro de Ciências Humanas e Naturais. Colegiado de Letras-Português. Espírito Santo, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Projeto Político Pedagógico do Curso bacharelado em Letras Libras**. Centro de Letras e Artes. Faculdade de Letras. Rio de Janeiro, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Pedagógico do curso de bacharelado: habilitação tradução e interpretação de Libras (libras-português e português-libras)**. Instituto de Letras. Rio Grande do Sul, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 5-15, mai/jun/jul/ago. 2003.

VIERA, Maria do Pilar; PEIXOTO, Maria do Rosário; KHOURY, Yara Aun. **A pesquisa em história**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação Social da Mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WILLIAMS, Jenny; CHESTERMAN, Andrew. **The Map**: a beginner's guide to doing research in translation studies. Manchester: St. Jerome Publishing, 2002.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados; Brasília: Plano, 2004.

ZURBACH, Christine. Da Formação Cultural do Tradutor no Ensino Superior: Algumas Reflexões. **Babilônia: Revista Lusófona de Línguas, Culturas e Tradução**, Lisboa, n. 2, p. 43-55, 2005.