

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**

ANDRÉ LUIZ LAZZARINI

**A TIMIDEZ NA FORMAÇÃO DOS INTÉRPRETES DE LIBRAS: EXPLORANDO A
COMPETÊNCIA EXISTENCIAL**

**SÃO CARLOS - SP
2023**

ANDRÉ LUIZ LAZZARINI

**A timidez na formação dos intérpretes de libras: explorando a competência
existencial**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua de Sinais Brasileira - LIBRAS / Língua Portuguesa da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, para obtenção do título de Bacharel em Tradução e Interpretação em Libras / Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Dr. João Paulo da Silva

São Carlos-SP
2023

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Douglas Candido Ribeiro (*in memoriam*), suas pesquisas sobre a afetividade do aluno serviram de base e inspiração para o desenvolvimento de minha pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo a todos que estão e estiveram comigo neste longo tratamento, ainda em curso, contra a depressão e a fobia social, em especial a minha família, minha psiquiatra e psicólogas.

Agradeço meu orientador Prof. Dr. João Paulo da Silva, por aceitar embarcar nessa pesquisa, por me ouvir, apoiar, ensinar, corrigir e por sempre se preocupar com as particularidades dos alunos. Obrigado mano.

A Profa. Dra. Janaina Cabello, por todo o cuidado, carinho, aprendizado e por me fazer acreditar que minha pesquisa tinha importância. E ao Prof. Dr. Cássio Florêncio Rubio, cuja proposta de atividade em sala de aula deu início ao tema desta pesquisa.

A pessoas incríveis que são muito mais do que eu poderia desejar, Lorena, Laura e Kayla, obrigado por tudo que fizeram por mim, quando acordo de manhã só consigo pensar em sair da cama logo e ir para perto de vocês, quando vejo algo engraçado fico ansioso para enviar, quando estou triste olho nossas fotos antigas, graças a vocês meu dia tem cor.

Agradeço a Giulia e a Liandra, por segurarem minha mão no pior momento da minha graduação, se continuo no curso foi por conta desse apoio. Agradeço a Nicole por todos os momentos que me fez rir, antes mesmo de começarmos a conversar. Agradeço a Anna pelo apoio e encorajamento durante o curso, principalmente na disciplina de TCC 1. Estendo meus agradecimentos aos amigos das turmas 019, 020, 021, 022 e aos amigos que saíram do curso.

Agradeço a todos que responderam o questionário.

“Hang my head low 'cause it's part of me
Ya hardly see right next to the heart of me
Hurting me, the wounds soon scar
New cuts cover where the old ones are...”

Linkin Park, Part of me (2000)

RESUMO

Esta pesquisa tem o objetivo de investigar uma das dimensões envolvidas na aprendizagem de uma língua, a saber, a competência existencial (CALVO; BARQUERO, 2011). Mais especificamente, busca-se explicitar de que maneira a timidez pode ter influência no processo de aprendizagem de libras por intérpretes dessa língua em formação. Algumas perguntas a serem respondidas são: i) Em que medida o desenvolvimento da personalidade pode ser um objetivo educacional explícito; e ii) Se o traço de timidez pode facilitar ou dificultar a aprendizagem da libras. Para tanto, será realizada uma pesquisa qualitativa descritiva a partir de um questionário on-line semiaberto com alunos do curso que se autodenominam tímidos. Com as análises, pretende-se descrever, da perspectiva dos próprios estudantes, como o curso de formação tem lidado com as questões de personalidade e quais são as estratégias usadas pelos docentes e discentes para lidar com essas questões. Os resultados demonstraram uma possível falta de metodologias para lidar com a timidez durante a formação do tradutor e intérprete de libras, colocando sobre o aluno a responsabilidade de criar estratégias para lidar com a timidez. Concluiu-se que é preciso abordar a temática durante a formação do aluno, de maneira que não seja invasiva e que permita ao aluno re-significar suas experiências, expõe-se também a necessidade do desenvolvimento de novas pesquisas com esta temática, dada a escassez de estudos.

PALAVRAS-CHAVE: timidez; competência existencial; enação; Libras.

ABSTRACT

This research aims to investigate one of the dimensions involved in language learning, namely existential competence (CALVO; BARQUERO, 2011). More specifically, we seek to explain how shyness can influence the process of learning Libras by interpreters of this language in training. Some questions to be answered are: i) To what extent personality development can be an explicit educational objective; and ii) If the trait of shyness can facilitate or hinder the learning of Libras. For that, a descriptive qualitative research will be carried out from a semi-open online questionnaire with students of the course who call themselves shy. With the analyses, we intend to describe, from the perspective of the students themselves, how the training course has dealt with personality issues and what are the strategies used by teachers and students to deal with these issues. The results demonstrated a possible lack of methodologies to deal with shyness during the training of translators and interpreters of Libras, placing the responsibility of creating strategies to deal with shyness on the student. It was concluded that it is necessary to approach the theme during the student's training, in a way that is not invasive and that allows the student to re-signify their experiences, it also exposes the need for the development of new research with this theme, given the scarcity of studies.

KEYWORD: shyness; existential competence; enaction; Libras.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 - Competência existencial.....	21
Figura 2 - Significação local produzida pela co-constituição de organismo e ambiente.....	26
Figura 3 - Um modelo de aprendizagem como emergência.....	29

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Dinâmicas de aula que mais causam timidez.....	39
Gráfico 2 - Dinâmicas de aula que menos causam timidez.....	40
Gráfico 3 - Visão do aluno sobre como o professor pode ajudar com a timidez.....	46

LISTA DE SIGLAS

TILSP - Tradução e interpretação em língua de sinais/português.
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
QECR - Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
1.1. Problema/justificativa	11
1.2. Objetivos	12
1.3. Organização deste artigo	13
2. REVISÃO DE LITERATURA	14
2.1. Um olhar para uma abordagem de língua orientada à ação	16
2.2. Entendendo a aprendizagem de língua como um sistema complexo, dinâmico e auto-organizado	21
3. METODOLOGIA	29
3.1 Contexto	29
3.2 Coleta de dados	29
4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS	30
4.1 A manifestação da timidez	30
4.2 Atividades do curso que causam mais timidez	33
4.3 Dinâmicas de aula que causam mais e menos timidez e as estratégias dos alunos para lidar com a timidez	34
4.4 Timidez e fatores de personalidade como obstáculos no aprendizado da libras	41
4.5 A visão do aluno tímido sobre os docentes	44
5. DISCUSSÃO DOS DADOS	48
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS	52
APÊNDICE	55

1. INTRODUÇÃO

Aprender uma segunda língua é uma atividade que normalmente envolve dificuldades de diferentes naturezas. Dentre elas, estão aquelas de ordem emocional e psicológica, como a timidez dos aprendizes nos momentos de interação e exposição oral em uma segunda língua. Visto que a interação e o uso da língua são fatores centrais para a aquisição/aprendizado da habilidade oral, quando o aluno se vê limitado pelo medo de errar, decorrente da timidez, esse estado de disposição pode influenciar o modo como a língua é adquirida/aprendida. Ainda pouco explorada na literatura envolvendo a aprendizagem de segundas línguas desenvolvida no Brasil (para uma exceção, cf. CÂNDIDO RIBEIRO, 2008; SANTOS, BARCELOS, 2018), a timidez como um fator que pode influenciar a aquisição/aprendizado da libras e, estendendo o escopo, a performance de profissionais intérpretes de língua de sinais brasileira (libras) não tem recebido, igualmente, a devida atenção na pesquisa nacional.¹ Nos estudos internacionais sobre a formação de intérpretes de língua de sinais, os fatores de personalidade são reconhecidos como sendo relevantes, mas ainda não existe um consenso sobre como tais questões devem ser tratadas na formação desses profissionais (cf. BONTEMPO, NAPIER, 2011).

Inserido no contexto brasileiro da formação acadêmica de intérpretes de libras, este trabalho tem como objetivo discutir, a partir da perspectiva dos discentes em formação, de que maneira a timidez é um fator de relevância no processo de aprender/adquirir a libras e se tornar um intérprete dessa língua. Para tanto, tomo como ponto de partida as pesquisas no âmbito da linguística aplicada que discutem o ensino/aprendizagem de línguas de uma perspectiva orientada para a ação (e.g. CONSELHO EUROPEU, 2001), buscando examinar, dentre as competências a serem desenvolvidas na aprendizagem/aquisição de uma segunda língua, aquela que tem sido denominada *competência existencial*. Essa competência é caracterizada como o conjunto das características de uma pessoa, seus traços de personalidade e atitude, além da visão que alguém tem sobre si mesmo e sobre os outros. Esses elementos subjetivos estão na base das nossas vivências com outros e não são, segundo alguns autores, “resultantes de características pessoais imutáveis, mas são

¹ Para uma exceção, ver Leite e McCleary (2009), que mencionam os aspectos psicológicos como fatores envolvidos no aprendizado de língua de sinais e que podem ser dificultadores do processo de aquisição/aprendizado dessas línguas.

fruto de processos culturais e, portanto, *passíveis de serem aprendidos*” (CONSELHO EUROPEU, 2001, p.32-3, *italico meu*). O manejo da timidez, como um dos aspectos a serem desenvolvidos na competência existencial, nesse sentido, seria uma das habilidades adquiridas quando devidamente inseridas nos processos formativos relacionados a aprender/adquirir uma segunda língua. A alta exposição do intérprete em situações em que ele fica presencialmente visível (p. ex., atuando em um palco, ou em transmissões televisivas) em atuação também levanta questões sobre a necessidade de discutir as formas de lidar com tal exposição ainda no período inicial da formação.

1.1. Problema/justificativa

A partir de diferentes perspectivas, tanto as pesquisas que discutem a aquisição/aprendizagem de segunda língua como aquelas que discutem a formação de intérpretes de línguas de sinais têm apontado a necessidade de discutir em que medida os aspectos da personalidade devem fazer parte explicitamente dos objetivos a serem alcançados em programas de formação.² Essa preocupação, presente na literatura, dá mostras de que, sempre que se observa a língua do ponto de vista da ação comunicativa, não é possível excluir as pessoas que dela participam, com suas questões subjetivas, emocionais e psicológicas. Desse modo, ignorar questões dessa natureza acaba por criar tensões que são resultantes da não consideração das necessidades individuais de pessoas que, por serem únicas e possuidoras de um histórico de interação particular, precisam ser vistas na sua singularidade.

Uma vez que a tradução e a interpretação interlinguísticas são atividades de alta demanda cognitiva, elas envolvem uma certa disposição psicológica e emocional que favorece uma boa performance profissional. Fatores como uma personalidade voltada para resolução de problemas, motivação para realização de tarefas e uma visão positiva a respeito de si mesmo e da relação com outros são apontados como sendo características de personalidade desejáveis aos tradutores/intérpretes para que uma boa performance seja alcançada (BONTEMPO, NAPIER, 2001). Se, por um lado, alguns autores defendem que seria necessário aplicar testes de seleção de candidatos que se adequassem ao perfil ideal esperado para a profissão

² Isso é, a necessidade de se abordar aspectos de personalidade em sala de aula e trabalhá-los como objetivo de formação, por entender seu peso e importância no aprendizado da língua.

(BONTEMPO, NAPIER, 2001, p. 99), há estudos que apontam para a natureza mutável dos aspectos de personalidade e passíveis de aprendizagem em educação formal. Por eu acreditar que o *saber-ser* (isto é, a chamada competência existencial) é parte daquilo que deve necessariamente ser desenvolvido nos cursos superiores de tradução e interpretação (ou seja, o aluno que ingressa em uma formação dessa natureza deve aprender a *saber-ser intérprete*), argumento a favor de uma discussão sobre as possíveis maneiras por meio das quais o desenvolvimento dessa competência pode ser explicitamente incluída nos objetivos explícitos dos cursos de formação.

Inspirado no trabalho pioneiro de Cândido Ribeiro (2008), a análise dos dados partiu da percepção dos próprios discentes em formação, analisando as respostas dadas por eles em um formulário sobre timidez, aprendizagem/aquisição de libras e formação em tradução e interpretação. Dessa forma, busca-se conciliar questões relacionadas à aprendizagem/aquisição de libras com aquelas mais propriamente relacionadas às atividades de tradução e interpretação, de modo a discutir a formação do intérprete de libras no contexto brasileiro de uma universidade federal de modo mais abrangente e verificar questões relacionadas à timidez nesse contexto.

1.2. Objetivos

O objetivo deste trabalho é fazer uma análise qualitativa da percepção dos alunos de um curso de tradução e interpretação em libras/língua portuguesa de uma universidade federal do interior de São Paulo (SP) sobre o modo como a timidez pode influenciar no aprendizado e na aquisição da libras e nas atividades formativas que eles desenvolvem enquanto discentes de um curso de tradução e interpretação em libras e português.³ Algumas questões norteadoras para esta pesquisa são:

- 1) Quais as relações específicas entre a área da tradução e interpretação com a timidez?
- 2) Como a timidez impacta na aquisição/aprendizado da libras?

³ O aprendizado de uma segunda língua é um processo consciente em que se utilizam os conhecimentos da primeira língua como base, já a aquisição é um processo subconsciente, uma assimilação natural da língua, onde o aprendiz foca na comunicação totalmente e, nesse processo, desenvolve suas habilidades de fala e criação de sentido.

- 3) Quais experiências de meus colegas, que se autodenominam tímidos, em relação a graduação e a libras se mostram um empecilho para o aprendizado e para atuação como intérprete?

Com este estudo pretende-se explorar essas questões, fazendo uma breve incursão na literatura para entender o que está sendo dito sobre o tema. Também se objetiva, através de um questionário, explicitar a visão dos alunos do curso sobre a relação, manifestação e impacto da timidez com a libras e atividades de tradução e interpretação presentes no curso, assim como suas impressões pessoais sobre o que está sendo feito para ajudar alunos tímidos no curso. E, por fim, espera-se atrair atenção para o tema e fomentar futuras pesquisas e discussões sobre o assunto.

1.3. Organização deste artigo

Este trabalho se organiza da seguinte maneira: no capítulo de revisão de literatura, apresento um olhar para uma abordagem de língua orientada à ação, através do Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas - QECR (2001). Em seguida, apresento um entendimento do aprendizado de língua como um sistema complexo, dinâmico e auto-organizado (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), aliada a uma visão enativa da cognição (VARELA, ROSCH, THOMPSON, 1991). No capítulo de metodologia, apresento de forma detalhada a metodologia empregada neste trabalho. No capítulo de apresentação de dados, exponho e apresento as respostas coletadas no questionário e, no capítulo seguinte, discuto os resultados com base nas teorias apresentadas anteriormente, depois disso apresento minhas considerações finais.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Após realizar uma breve incursão na literatura sobre a influência da personalidade na formação do intérprete de línguas de sinais, pude constatar que as questões relacionadas à timidez como um fator de relevância tanto na aquisição/aprendizado da libras por ouvintes quanto na exposição inerente à atividade profissional do tradutor e intérprete de libras aparentemente não têm sido consideradas no cenário nacional. Essa questão parece ser observada tanto pelo modo como o assunto vem sendo tratado em encontros nacionais de formadores de tradutores e intérpretes de libras,⁴ como pela escassez de literatura na área (pelo menos em literatura nacional, até onde pude notar) que se debruce sobre essa questão.⁵

No que diz respeito à literatura internacional, a discussão sobre a relação entre traços de personalidade e a profissão de tradutor e intérprete de línguas de sinais a questão tem assumido alguma relevância. Bontempo e Napier (2011) discutem uma possível relação entre a performance de intérpretes com fatores de personalidade. A discussão gira em torno da estabilidade emocional como um fator de relevância para prever a competência para interpretar. Em outras palavras, uma vez que a atividade de tradução e interpretação parece ser, em si mesma, potencialmente estressante, avaliar o nível de estabilidade emocional que os intérpretes demonstram durante a atuação pode ser um dos elementos para avaliar a sua aptidão para a tarefa.⁶ As autoras concluem que

O fator de estabilidade emocional pode contribuir para nossa compreensão das respostas dos profissionais a situações de alta

⁴ Essa impressão parece ser corroborada pelo modo como essa questão vem sendo tratada por formadores de tradutores e intérpretes de libras: no Primeiro Encontro Nacional de Professores de Tradução e Interpretação em Libras e Língua Portuguesa (I ENaPTILSP), ocorrido na UFSCar em março de 2018, um dos então alunos do curso naquele momento direcionou a um dos professores à mesa uma pergunta que dizia respeito a como lidar com a timidez em uma área que envolve tanta exposição diante de outras pessoas, sejam plateias ou apresentações midiáticas. A resposta na ocasião foi a de que os alunos, quando ingressam, sabem que vão ter que lidar com a exposição, porque isso é parte da profissão. De certa maneira, essa resposta sugere que alguns professores podem considerar que questões dessa natureza devem ser tratadas individualmente pelos discentes, não constituindo parte dos programas de formação. O relato que apresento nesta nota foi feito pelo Prof. João Paulo da Silva, orientador deste trabalho, que, na ocasião, estava presente no congresso, anterior ao meu ingresso no curso.

⁵ Para uma exceção, ver Leite e McCleary (2009).

⁶ Para avaliar essa relação as autoras enviaram um questionário através de cartas para intérpretes australianos e receberam 110 respostas completas dos questionários, levantando dados sobre características de personalidade que poderiam gerar complicações, sendo estas tanto no ambiente de trabalho, desenvolvimento da tarefa ou momento da interpretação.

demanda e seu uso de estratégias de enfrentamento e recursos para mitigar as pressões, expectativas e desafios do trabalho. (BONTEMPO E NAPIER, 2011, p.99, tradução nossa).

O apontamento demonstra a importância de levar em consideração questões de personalidade e sentimentos em sala de aula, considerando que se mostram presentes na vida de intérpretes profissionais e podem causar prejuízos para a estabilidade emocional. Como se pode notar na citação acima, as autoras mencionam que o conhecimento sobre a estabilidade emocional pode ser relevante para o uso de estratégias de enfrentamento, de modo a melhorar a performance profissional. Contudo, esse enfrentamento de questões emocionais parece contemplar, no contexto formativo apresentado pelas autoras, um tipo de *aluno ideal*, com certas características de personalidade que seriam mais adequadas à função dos tradutores intérpretes: elas sugerem, no contexto em que se insere o seu estudo, a aplicação de testes de personalidade na admissão de alunos em programas de formação de intérpretes para selecionar esse tipo de aluno ideal aos cursos de formação:

Parece que podemos eventualmente nos beneficiar ao considerar a noção de traços de personalidade na admissão em programas de treinamento. Nesta fase, porém, desde o potencial preditivo da gama de fatores que podem afetar a aptidão do intérprete e o desempenho não serem totalmente compreendidos, pode ser imprudente implementar testes de personalidade na triagem de admissão do programa. (BONTEMPO, NAPLER, 2011, p.99, tradução nossa).

Observa-se nesse trecho que, mesmo desaconselhando a aplicação de teste de personalidade na admissão a cursos de formação de intérprete por falta de conhecimento que possa amparar a aplicação, há uma defesa de uma possível personalidade ideal para o tradutor e intérprete. Mais que isso: em uma leitura mais radical, podemos entender que, na impossibilidade de impedir que pessoas com uma personalidade não ideal ingressem em cursos de formação, não reste outra alternativa senão a de lidar com esse problema, incorporando-os como um aspecto relevante a ser desenvolvido durante a formação:

Mesmo que eles não possam rastrear traços de personalidade específicos e habilidades cognitivas gerais nesta fase, os coordenadores e professores do programa de formação de intérpretes podem consolar-se com o fato de que simplesmente estar ciente do impacto das tendências de traço (como afetividade negativa) permite a oportunidade de mitigar os efeitos na sala de aula ou nos locais de trabalho. Incorporar a consciência de traços no treinamento de

intérpretes e desenvolver aspectos como autoconfiança, habilidades positivas de enfrentamento, assertividade e resiliência certamente seria útil, dadas as evidências mais amplas apontando esses aspectos da personalidade como relevantes para o desempenho ocupacional eficaz. (BONTEMPO E NAPLER, 2011, p.99, tradução nossa).

No cenário brasileiro os cursos de formação de intérpretes não têm assumido tal critério para seleção de intérpretes aos cursos de graduação. A realidade que se configura é aquela semelhante a de qualquer curso superior: sendo aprovados em um exame de ingresso à universidade, os alunos, em sua maioria, são submetidos ao aprendizado da libras como língua de trabalho no par linguístico libras-português e são iniciados nas atividades de tradução e interpretação ao longo do curso, sem qualquer disposição prévia sobre as questões relacionadas à personalidade. Nesse cenário, colocam-se questões pedagógicas importantes, como em que medida o desenvolvimento de certos aspectos de personalidade pode ser incluídos como parte explícita dos cursos de formação. Em face a essa problemática, discutirei, na próxima seção, algumas abordagens de ensino/aprendizagem que têm em conta aspectos emocionais, psicológicos e subjetivos do estudante.

2.1. Um olhar para uma abordagem de língua orientada à ação

Dentre as várias abordagens discutidas pela literatura para o ensino/aprendizagem de línguas, destaca-se, no que diz respeito à discussão voltada aos aspectos da personalidade na aprendizagem de segunda língua, aquelas discussões que tomam a língua em uma perspectiva voltada para a ação. Um dos trabalhos relevantes nesse sentido é o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas - QECR (2001). O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas é um documento, produzido em 2001 pelo Conselho da Europa com a finalidade de auxiliar em todo o processo de estruturação de programas de língua na Europa. Ele funciona como um “guia” para programas de línguas, descrevendo o que os alunos precisam aprender para conseguirem se comunicar em uma língua diferente, além dos conhecimentos necessários para que esse aprendizado aconteça e as capacidades que precisam adquirir ao longo desse aprendizado.

Dessa perspectiva, as discussões sobre ensino-aprendizagem de língua tendem não só a colocar o aprendiz no papel de protagonista do aprendizado da

língua, mas também em levar em consideração a sua interação com um ambiente social significativo e constantemente modificado pela sua ação e pela ação de outros agentes. Nesse sentido, o aprendiz é visto como um “ator social”, o que significa que ele está inserido num contexto social em que tem de cumprir tarefas utilizando suas competências específicas (isto é, habilidades desenvolvidas por práticas reiteradas), relacionadas ou não à língua. Dessa forma as tarefas são um contexto para a emergência da significação nas atividades de que o aprendiz participa, pois elas apresentam um contexto real de interação. Essa abordagem também destaca fatores cognitivos, afetivos, volitivos e as capacidades que a pessoa tem (CONSELHO DE EUROPA, 2001, p.21).

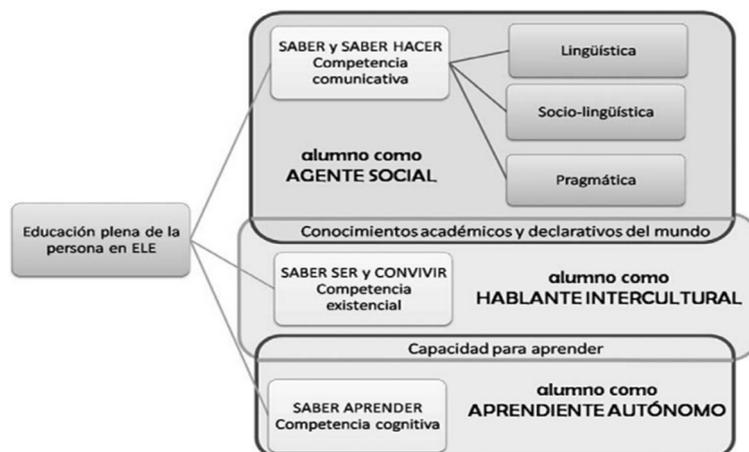
O QECR (2001) esclarece que a natureza taxonômica do documento tenta abordar a complexidade da linguagem humana através da análise das competências em língua e seus diferentes componentes, essas competências interagem com a personalidade singular de cada ser humano e a definição de sua identidade. Todos esses pontos, se levados em questão no momento da formulação de cursos de línguas e de suas características, poderiam ajudar a propiciar um ambiente, aprendizado e desenvolvimento mais confortáveis para os alunos. O documento explicita, nesse sentido, também a importância do contexto cultural no aprendizado de outra língua e tem como objetivo definir níveis de proficiência e guiar maneiras de se avaliar os progressos dos alunos nas etapas do ensino (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

De acordo com o documento, a comunicação em uma segunda língua envolve um conjunto de competências, isto é, habilidades advindas da experiência, de diferentes naturezas.

Para executar as tarefas e as actividades necessárias para lidar com as situações comunicativas em que estão envolvidos, os utilizadores e os aprendentes utilizam um certo número de competências adquiridas ao longo da sua experiência anterior. Em troca, a participação nos eventos comunicativos (incluindo, evidentemente, aqueles eventos especificamente construídos para promoverem a aprendizagem da língua) tem como consequência um maior desenvolvimento das competências do aprendente, a curto e a longo prazo. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.147)

As competências gerais discutidas no documento são o conhecimento declarativo, as capacidades interculturais e a competência de realização, a competência de aprendizagem e a competência existencial. A figura a seguir, organiza essas competências e a sua relação no aprendizado de línguas.

Figura 1 - Competência existencial



Fonte: Calvo (2009)

O conhecimento declarativo aborda tanto o conhecimento social como, de modo mais abrangente, todo o conhecimento de mundo. Já as capacidades interculturais e a competência de realização adentram questões de interação entre diferentes culturas e a capacidade de estabelecer relações entre elas. A competência de aprendizagem diz respeito à capacidade para observar e participar em novas experiências, assim como incorporar e utilizar esses novos conhecimentos em junção com conhecimentos anteriores. A competência comunicativa em língua que visa o conhecimento declarativo e a competência existencial, que abrange aspectos pessoais relacionados à personalidade e identidade do indivíduo.

No que diz respeito à competência existencial, ela recebe destaque aqui por ser a competência que discorre sobre fatores de personalidade, atitudes e motivações, entre outros tópicos, pontos que julgo essenciais na discussão que é realizada neste trabalho.

O QECR adentra a competência existencial justificando que:

A actividade comunicativa dos utilizadores/aprendentes é afectada não só pelo seu conhecimento, pela sua compreensão e pelas suas capacidades mas também por factores pessoais relacionados com as suas personalidades individuais, que se caracterizam pelas atitudes,

motivações, valores, crenças, estilos cognitivos e tipos de personalidade que contribuem para a sua identidade pessoal. (QECR, 2001, p.152)

Esse aspecto da aprendizagem de língua é discutido por Krashen (1988), que levanta a hipótese da existência de *filtros afetivos* envolvidos na aprendizagem/aquisição de uma nova língua. De acordo com o autor, o processo de aprendizagem de uma língua se desenvolve de modo mais fluido quando os aprendizes estão em um estado emocional positivo. Nessa situação, o seu filtro afetivo é baixo e ele tende a não pensar nos possíveis erros que pode estar cometendo. Desse modo, segundo essa hipótese, quanto mais aberto, motivado e livre de ansiedade o aprendiz está, mais facilmente ele tenderá a aprender o idioma. A chamada de atenção para a competência existencial se configura como uma tentativa de entender quais são os fatores de atitude do aprendiz que possam ser considerados um tipo de filtro afetivo para a aprendizagem. Essa competência é descrita no QECR em termos de seis tópicos, que divergem entre fatores externos (cultura, crenças, etc) e fatores internos (personalidade, motivação, etc). Esses tópicos são: I) Atitudes; II) Motivações; III) Valores; IV) Crenças; V) Estilos cognitivos; VI) Traços de personalidade.

No tópico de atitudes são expostos pontos sobre a relação do aprendente com novas experiências, sobretudo sua atitude perante tais experiências, sua abertura para aprender e disposição a ressignificar seus conhecimentos. Seguindo para o tópico de motivações organiza-se em motivações internas e externas, instrumentais e integrativas e, por fim, o desejo de se comunicar. O tópico de valores e o tópico de crenças são extremamente diretos, o primeiro traz os valores éticos e morais, já o segundo apresenta os exemplos de crenças religiosas, ideológicas e filosóficas. Adentrando o tópico de estilos cognitivos temos, como exemplos, os estilos convergente/divergente e holístico/analítico/sintético. Seguindo para o último tópico temos os traços de personalidade, neste tópico QECR apresenta diversos exemplos, são eles

taciturnidade/loquacidade; capacidade de empreendimento/timidez; optimismo/pessimismo; introversão/extroversão; pró-actividade/reactividade; sentido de culpa ou ausência dela; (ausência de) medo ou embaraço; rigidez/flexibilidade; espontaneidade/autocontrolo; inteligência; meticulosidade/descuido;

boa memória ou não; industriiosidade/preguiça; (falta de) ambição; (falta de) consciência de si próprio; (falta de) auto-estima; falta de autoconfiança. QEER (2001, p.153)

Este segmento se torna essencial quando abordamos a timidez, ao ser exposta na competência existencial, afirma-se sua importância como fator impactante no aprendizado de uma segunda língua e, portanto, é uma questão a ser trabalhada durante o aprendizado/aquisição de uma segunda língua. O QEER ainda sugere que tanto atitudes quanto traços de personalidade são fatores que afetam diretamente o aprendizado dos alunos, a afirmação é imprescindível para o contexto deste trabalho pois ambos os campos destacados possuem relação direta com a timidez.

Esse tópico, como discutido inicialmente, se relaciona com aquele desenvolvido posteriormente por outros pesquisadores no campo da pesquisa aplicada: trabalhos como o de Ribeiro (2008) e Henrique et al. (2018), apesar de não abordarem a formulação de cursos de língua, discorrem sobre a importância de se levar em consideração a timidez, assim como outros fatores subjetivos, no aprendizado em ensino superior. Ribeiro (2008) explica que dar relevância a como o aluno se sente dentro da sala de aula, usando de um cuidado metódico e focado nos traços de personalidade poderia, neste caso, desenrolar um processo de aprendizagem melhor. Henrique et al. (2018) apontam que, uma vez que o ensino acadêmico tem grande base em didáticas de sala de aula que envolvem exposição e interação, como debates e atividades em grupo, é necessário fazer com que o estudante se sinta pertencente e apresenta a utilização de exercícios de aceitação da subjetividade como possível instrumento para este objetivo.

Apesar de esses trabalhos apresentarem uma discussão sobre os aspectos afetivos discutidos acima, a questão ainda pede discussões mais aprofundadas. Um que pede maior esclarecimento é justamente a natureza do fenômeno aqui denominado, de modo abrangente, *timidez*. Ribeiro (2008), fazendo uma revisão de literatura sobre o assunto, discute a complexidade envolvida na tentativa de definir o fenômeno, uma vez que “a timidez significa coisas diferentes para diferentes pessoas” (ZIMBARDO, 1977, p.13, citado por Ribeiro, 2008). Segundo o autor, a timidez pode variar de simples reações de desconforto em uma situação e vai até reações extremas

de neurose.⁷ Assim, ela pode se manifestar como um fenômeno situacional (quando uma determinada situação provoca inibição), um traço de personalidade (quando ela se estende por grande parte das atividades que um indivíduo realiza nas suas relações sociais) ou, em situações mais extremas, um transtorno de ansiedade generalizado, entendido, nesse caso, como *fobia social*.

De qualquer maneira, o que procuro chamar atenção aqui é o fato de que, apesar de discutir uma abordagem de língua orientada à ação, o QECR se volta para a descrição de competências a serem desenvolvidas, em detrimento de outros elementos com os quais o aprendente interage. Apesar desses elementos em interação serem mencionados, a competência do aprendente tem um peso maior no jogo de forças que opera no uso da língua em uma dada situação. No modelo de aprendizagem que apresento a seguir as competências do aprendente são vistas como um dos elementos do sistema, em interação com muitos outros elementos.

2.2. Entendendo a aprendizagem de língua como um sistema complexo, dinâmico e auto-organizado

Nesta seção, apresento uma abordagem que busca entender a língua em uso e do seu aprendizado como sistemas complexos, dinâmicos em auto-organização (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Em síntese, entender a língua e o seu aprendizado como sistemas complexos envolve reconhecer que eles são constituídos de vários elementos que estão em interação entre si e com elementos do entorno. Uma abordagem como essa entende a significação produzida nas situações de interação não como um produto das competências de agentes simplesmente, mas como uma emergência de elementos de diferentes naturezas em interação não linear e, em certa medida, imprevisível. Nesse sentido, a aprendizagem é entendida como um processo resultante dessa dinâmica e a sala de aula é em si mesma entendida

⁷ Uma revisão de literatura feita por Ribeiro lança luz sobre as diferentes formas de enxergar o fenômeno: os behavioristas acreditam que “a timidez é resultante da não aprendizagem de habilidades sociais e de relacionamentos com os outros”. Já os psicanalíticos entendem o fenômeno como “mero sintoma resultante de conflitos inconscientes”. Os sociologistas e alguns psicólogos infantis acreditam que “as condições sociais podem fazer qualquer um de nós como tímidos”. Finalmente, os psicólogos sociais “sugerem que a timidez se inicia por uma questão de rótulo dado”. (Ribeiro, 2008, p. 09)

como um sistema complexo, adaptativo, dinâmico. Nas palavras de Van Lier, citado por Finch,

“O contexto educacional, com a sala de aula em seu centro, é visto como um sistema complexo no qual os eventos não ocorrem de maneira linear e causal, mas no qual uma multiplicidade de forças interage de maneira complexa e auto-organizada e cria mudanças e padrões que são em parte previsíveis, em parte imprevisíveis”. (Van Lier 1996: 148, citado em Finch (2001: 105, tradução nossa).

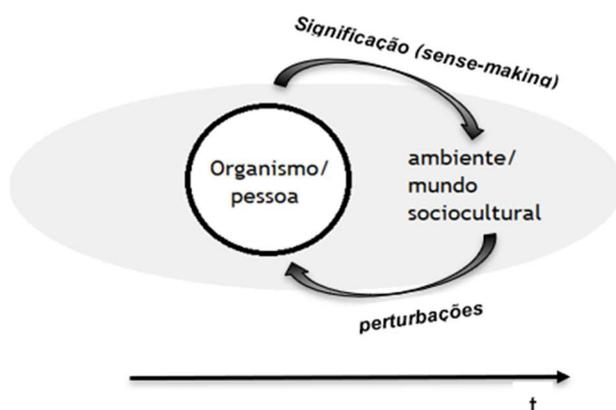
No bojo das teorias mais recentes de cognição, entendem-se a língua não como um conhecimento descorporeado, armazenado na mente dos indivíduos, mas como uma *ação corporeada, situada, enativa e distribuída entre múltiplos agentes e múltiplas escalas de tempo* (LEMKE, 2000; GOODWIN, 2018). Dessa perspectiva, as discussões sobre ensino-aprendizagem de língua buscam entender a dinâmica da interação entre os múltiplos elementos, isto é, a relação entre os agentes com um ambiente social significativo e constantemente modificado pela sua ação e pela ação de outros agentes, bem como a participação de múltiplos elementos que participam dessa interação.

Do ponto de vista de teorias cognitivas como a enação (VARELA, ROSCH, THOMPSON, 1991), os organismos vivos também são considerados sistemas complexos que interagem com o seu ambiente de modo dinâmico buscando manter sua própria existência. Nesse processo, o organismo estabelece uma identidade que o distingue do ambiente em que está inserido e assume uma determinada perspectiva sobre o ambiente e, a partir dela, vai estabelecendo, no momento-a-momento de sua existência aquilo que é significativo para ele. Esse processo de significar a existência (*sense-making*) é entendido como a atividade mais básica da vida (FROESE, DIPAOLO, 2011). Dessa perspectiva, então, viver é produzir significação (VARELA, 1991) e toda atividade na vida de um organismo passa por uma avaliação sua em relação à experiência vivida.

A reação do organismo a um determinado evento constitui a sua significação (*sense-making*) e é local, temporal, corporeada e em diálogo com um histórico de interações passadas, isto é, a forma de experienciar os eventos que se produz no momento-a-momento das interações, de acordo com aquilo que está em jogo naquele momento para aquele organismo naquela situação específica. Da atividade de

significar o ambiente (que é comum a todos os seres que o habitam), emerge um mundo experiencial que é particular daquele organismo (*Umwelt*). Para os seres humanos, o seu mundo experiencial pode ser considerado mais amplo do que de outros seres, porque nos valem de artefatos socioculturais (dentre eles a língua que usamos para interagir com outras pessoas) por meio dos quais ampliamos consideravelmente as nossas possibilidades de significação nas situações em que estamos inseridos. A figura a seguir procura ilustrar a permanente dinâmica de co-constituição de um organismo/pessoa e o seu mundo experiencial, que faz emergir um mundo de significação por meio do qual estabelecemos as nossas ações no mundo.⁸

Figura 2 – Significação local produzida pela co-constituição de organismo e ambiente



Fonte: Elaborada pelo autor.

A nosso ver, esse entendimento da relação de co-constituição entre a pessoa e o mundo sociocultural dilui a necessidade de caracterizar a timidez como situacional, como um traço de personalidade ou como um transtorno. Desse perspectiva, a atitude considerada tímida é sempre uma resposta do pessoa a uma dada situação e pode ter a ver não somente a significação local produzida em um dado momento, como também envolve o resgate de um histórico de interações daquela pessoa com outras situações semelhantes.⁹ O comportamento tímido se

⁸ Diversos pesquisadores têm usado a teoria enativa para abordar questões no campo da psicologia. Destaco HAAN (2020), ARENDT (2000), MONTEIRO E MARASCHIN (2022) mas pode-se encontrar trabalhos usando esta teoria para entender processos educacionais, como GAVILLON ET AL (2020) e KIRALY (2015).

⁹ HAAN (2020) considera que transtornos psiquiátricos são, de uma perspectiva enativa, transtorno

insere em uma rede de relações complexas, dinamicamente organizadas, que fazem parte da vida de um indivíduo.

Como não poderia deixar de ser, essa abordagem dá à experiência um lugar central. Diferente de outras abordagens cognitivas, que entendem a experiência como um epifenômeno (ver a discussão feita por Thompson, 2007 a esse respeito), para a enação a experiência é um fenômeno central. Considerando a natureza corporeada do conhecimento, entende-se, dessa perspectiva, que a aprendizagem não é centrada no conhecimento declarativo (*saber-sobre*), mas no conhecimento engajado em situações imersivas de atuação (*saber-como*). Antes, o conhecimento declarativo é considerado um subtipo do conhecimento engajado e sem o qual não poderia se estabelecer. Nesse sentido, ressalta-se a importância de, ao se observar a aprendizagem do ponto de vista de teorias de base enativa, se criar espaços de experimentação, onde se possa aprender de forma prática e engajada (GAVILLON, KROEFF, MARASCHIN, 2019).

Esse aprendizado, da perspectiva enativa, tem a ver com um engajamento sensório-motor com o mundo, visto que “estruturas cognitivas emergem dos tipos de padrão sensório-motor recorrente que permitem à ação ser perceptualmente guiada” (Varela et al., 2016, p. 176, citado por GAVILLON, KROEFF, MARASCHIN, 2019, p.131). Nesse sentido, esclarecem os autores, toda cognição, mesmo as operações mentais abstratas, é ancorada em nosso engajamento sensório-motor com o ambiente material e sociocultural no qual estamos inseridos. Gavillon, Kroeff e Maraschin chamam a atenção para o fato de que “o novo (o que se aprende) é construído com base em uma problematização do que já se sabe, e parte de uma modificação das coordenações sensório-motoras” (2019, p.131).

Para os autores, discutindo a proposta de Varela (2003) sobre os processos de aprendizagem, os hábitos têm um papel central nesse processo, porque eles criam em nós prontidões-para-a-ação (ou microidentidades) disparadas pelo encontro com micromundos (situações) específicos. Segundo nos ensina Varela, o mundo é transparente no hábito, agimos sem deliberação. Gavillon, Kroeff e Marachi dizem que “é somente quando algo acontece diferente daquilo que está bem estabelecido pelo hábito que se produz uma descontinuidade na experiência, um colapso

de significação (sense-making).

(*breakdown*) que, ao ser solucionado, tende a se estabilizar novamente, criando um novo padrão sensório-motor que pode vir a se tornar habitual.” (2019, p. 133). Nesse sentido, “nós aprendemos quando nos encontramos em uma situação com a qual não podemos lidar apenas por meio de nosso hábito, então surgem diversas possibilidades, que depois se estabilizam, criando uma nova forma de estar no mundo ou reafirmando uma já existente” (2019, p. 134).

Nesse sentido, chama-se a atenção para a constante co-constituição dos agentes com os ambientes de que eles participam:

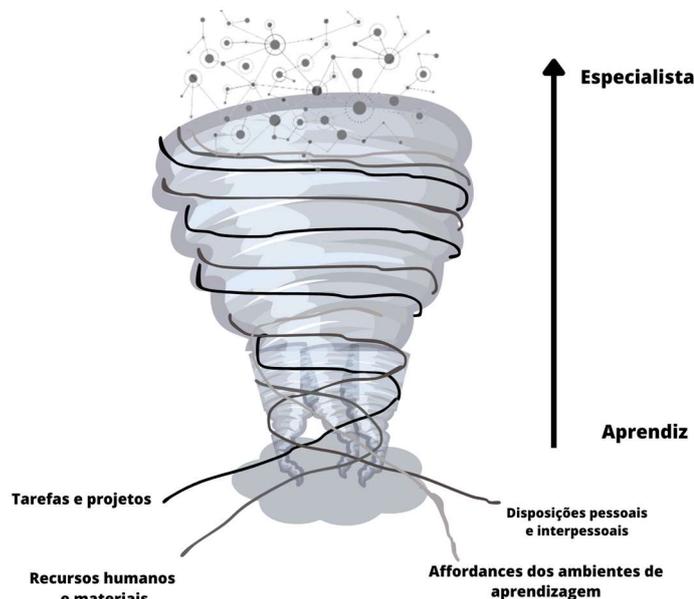
Varela, Thompson e Rosch (1996) evidenciam que o aspecto mais sofisticado da cognição não é o processamento computacional, mas sim a capacidade de interagir experiencialmente em contextos inéditos concretos. O auge da cognição, para eles, é o bebê, que é capaz de aprender toda uma língua em poucos meses de interação com ela em um ambiente não programado e não linear; ou o inseto, que consegue se mover, desviar de obstáculos e buscar alimentos ou proteção em um ambiente em contínua transformação, com novas condições e barreiras surgindo a cada momento, o que exige tomadas de decisão segundo a segundo, em situações moventes, constantemente reconfiguradas por interagentes diversos. (MAURENTE, MARASCHIN E BAUM, 2019, pg. 59)

Entendo que fica explícito pelos autores a caracterização do ambiente como sendo multidimensional, com interagentes diversos e extremamente mutável e fluido. Na co-constituição entre organismo e ambiente, outros elementos operam para fazer emergir significação.

No caso específico desta pesquisa, o aprendizado em questão é o aprendizado de uma língua de sinais, a libras, e o desenvolvimento de habilidades comunicativas necessárias às posteriores atividades de tradução e interpretação. Além disso, como parte da formação enquanto intérprete, argumento que deve-se aprender a ser um intérprete, isto é, atuar nas situações diversas com a habilidade que é exigida desse profissional. Enquanto parte de um sistema complexo, dinâmico e adaptativo, o desenvolvimento dessas habilidades envolve muitos fatores, que vão desde os projetos e tarefas nos quais os aprendizes estão engajados, passando por recursos humanos e materiais e possibilidades de ação nos ambientes de aprendizagem até às disposições pessoais e interpessoais dos aprendizes, que são também parte desse processo (KIRALY, 2013). A figura a seguir, elaborada por Kiraly em um manuscrito

em que discute a formação de tradutores da perspectiva da aprendizagem como emergência, procura ilustrar imageticamente esse processo.¹⁰

Figura 3 - Um modelo de aprendizagem como emergência



Fonte: KIRALY (manuscrito não publicado)

A respeito do modo com a educação formal pode vir a contribuir com a formação da identidade dos estudantes, Lemke (2000) discute o processo por meio do qual é possível formar novos padrões de comportamento nos estudantes, que possam ser duradouros o suficiente para que se constituam como parte de suas vidas fora dos muros dos centros de formação. Nas palavras do autor,

O que está acontecendo com um aluno naquela sala de aula? Que tipos de mudanças estão ocorrendo, e em que prazos? Espera-se que a escolarização facilite certas mudanças nos padrões de comportamento dos alunos. Ambos os educadores e seus críticos se perguntam quão duradouras são essas mudanças. Quão longe eles carregam além das paredes da escola? Em que escalas de tempo imaginamos que as identidades pessoais mudam significativamente? Ou os hábitos de raciocínio crítico dos alunos? Suas formas de ler, lidando com problemas, ou interpretar o mundo natural? Suas atitudes

¹⁰ É interessante observar que a imagem usada para ilustrar a emergência da aprendizagem é a de um furacão. Essa associação não é sem razão: os furacões são sistemas complexos, dinâmicos e adaptativos que são influenciados por vários fatores, como temperatura, umidade, velocidade do vento e correntes oceânicas. Ele é considerado um sistema complexo, dinâmico adaptativo porque, como outros sistemas dessa natureza, manifesta comportamento não linear no qual as interações entre elementos individuais e agentes diversos levam a padrões comportamentais emergentes, mudança ao longo do tempo e adaptação.

em relação a carreiras em potencial ou valor escolhas? (LEMKE, 2000, p. 282, tradução nossa)

A discussão levantada pelo autor reforça a importância do ambiente na transformação/mudança da identidade pessoal do aluno, mudança essa que não ocorre em pequenos períodos e sim em processos que necessitam de um longo período para se desenvolverem. Independentemente disso, os processos de aprendizagem em curto período, como em uma única aula, são a base fundamental que contribui para as mudanças de longo prazo na identidade do estudante. A visão é a de que os processos de transformação são parte de um sistema dinâmico que é modificado momento-a-momento, de acordo com o histórico de desenvolvimento pelo qual passa o indivíduo.

A característica mais surpreendente dos processos de desenvolvimento é que cada passo ao longo de um processo de desenvolvimento muda a maneira como o sistema interage com seu ambiente na próxima etapa. Não há “atalhos” no desenvolvimento; você deve passar por cada etapa, a fim de estar preparado para assumir o próximo porque a cada passo você se torna um sistema dinamicamente diferente. (LEMKE, 2000, p. 284, tradução nossa)

O autor define o que chama de “identidade” como uma expressão de si mesmo feita pelo organismo, a partir de processos constitutivos que ocorrem nas diversas escalas de tempo, mantendo sua identidade e transformando ela a todo momento através de sua interação com o ambiente e outros organismos (Lemke, 2000). Esta definição mostra-se relevante no contexto do aluno tímido em sala de aula, pode-se contemplar uma mudança de identidade pautada em uma escala de tempo longa. Aplicando a duração do curso TILSP da UFSCar, que acontece em um período de, no mínimo, 4 anos, as estratégias de ensino podem objetivar um possível aprendizado que implique uma construção de identidade que seja favorável à atividade de tradutor e intérprete de língua de sinais.

Adiante em seu trabalho, o autor destaca como a sala de aula pode produzir significação diferente para cada aluno, a depender de sua história, experiência, identidade e trajetória, é explicado que,

Todos naquela sala de aula estavam vivenciando uma aula diferente, interagindo com o professor e os artefatos semióticos da sala e uns com os outros de maneiras que dependiam de sua trajetória até agora (e em andamento). Por mais que homogeneizamos a sala de aula grupos - por idade, por classe social, por gênero, por cultura, raça ou

língua dominante - para os processos de sala de aula em cada escala de tempo, haverá diferenças consideráveis no envolvimento afetivo, em disposições avaliativas, em conhecimentos e habilidades relevantes e em recursos para integrar o eventos do momento em padrões que persistiram em escalas de tempo mais longas. (LEMKE, 2000, p. 284-285, tradução nossa)

Essas diferenças de interação e significação na sala de aula, além do apontamento de que uma homogeneização deste local se mostra irrelevante, visto que “o mundo fora da sala de aula não é homogêneo...” (LEMKE, 2000, p.285), destaca a importância de metodologias e abordagens que considerem as diferentes identidades presentes no ambiente. Deste modo o impacto do professor é ainda mais crucial, a partir de seus métodos e de sua construção, aula a aula, essa modificação de identidade ocorrerá em escala de tempo mais longa.

Deste modo Lemke (2000) segue um caminho diferente do apresentado por Bontempo, Napier (2001). Enquanto as autoras entendem que há características de personalidade ideais para o intérprete, Lemke (2000) aponta para o trabalho em sala de aula como modificador da identidade, o que estende a responsabilidade de trabalhar as características de personalidade ao curso de formação. Além disso, a ideia de aplicação de testes de personalidade como parte da seleção de ingressantes em cursos de formação de intérpretes apontado por Bontempo, Napier (2001) poderia contribuir para uma homogeneização da sala de aula.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo irei descrever a metodologia empregada neste trabalho, os materiais utilizados para coleta de dados e como se analisou os dados.

Esta pesquisa possui um caráter qualitativo descritivo a partir da aplicação de um questionário on-line, disponibilizado aos discentes do curso de tradução e interpretação em libras/língua portuguesa da UFSCar que se autodenominam tímidos. Objetiva-se entender como a timidez impacta na aprendizagem da libras pela visão dos alunos.

3.1 Contexto

Esta pesquisa foi realizada na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com graduandos do curso de tradução e interpretação em libras/língua portuguesa (TILSP). O curso em questão é dividido em 8 semestres, onde os discentes terão disciplinas para o aprendizado da libras, teoria e práticas sobre tradução e interpretação e outras disciplinas relevantes para a formação do tradutor e intérprete de libras. Foi utilizado como critério de inclusão que o aluno se autodenomine como uma pessoa tímida.

3.2 Coleta de dados

Para a coleta de dados foi aplicado um questionário online de 10 perguntas dissertativas (Vide apêndice A) que objetivam entender, pela visão dos discentes, quais os principais impactos da timidez no aprendizado da libras, como a timidez se manifesta, qual a influência e relação do ambiente com a timidez e se os discentes acreditam que os professores empregam estratégias para lidar com a timidez dos alunos e quais estratégias seriam essas. Calculou-se que o questionário levaria de 15 a 25 minutos para ser respondido.

O questionário online foi disponibilizado por meio da divulgação em um aplicativo de conversa eletrônico (Whatsapp) em grupos dos alunos do curso. Foram recebidas 6 respostas no total.

4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS

A partir de uma leitura atenta dos dados obtidos buscou-se identificar fenômenos, respostas, descrições, sentimentos, etc, que se repetiam, assim como identificar percepções sobre o tema e como este estava sendo tratado no ambiente do curso na perspectiva dos estudantes. Adiante, apresento as respostas obtidas e procuro relacioná-las com as teorias e abordagens levantadas na seção de revisão de literatura.

4.1 A manifestação da timidez

Para começar o formulário, questioneei, na pergunta 1, se o participante se autodenomina tímido, visto que esse era um critério de inclusão para a participação na pesquisa. Os alunos que responderam já sabiam que precisavam se considerarem uma pessoa tímida para participar, o que acarreta em todas as respostas terem sido positivas, apesar disso, o interesse principal era entender como a timidez seria descrita pelos alunos. Apresento as respostas a seguir:

Pergunta 1: Você se autodenomina tímido? Justifique sua resposta.

Participante 1: “Sinto que sou tímida em começos, quando não tenho intimidade com a pessoa e/ou assunto.”

Participante 2: “Sim”

Participante 3: “Sim. Compreendo que tenho algumas características, apesar delas não me impedirem ou atrapalharem minha sinalização, apenas sou uma pessoa mais reservada.”

Participante 4: “Sim, sou tímida desde pequena, e as pessoas sempre dizem que sou muito quieta, na minha.”

Participante 5: “Em alguns momentos me considero tímida, principalmente em situações em que não tenho controle do que pode acontecer.”

Participante 6: “Sim, tenho dificuldade de interagir com outras pessoas e me sinto desconfortável facilmente em ambientes que exigem muita interação social.”

As descrições se concentraram em situações de interação social (3)

“Sinto que sou tímida em começos, quando não tenho intimidade com a pessoa e/ou assunto.”

Sim, sou tímida desde pequena, e as pessoas sempre dizem que sou muito quieta, na minha.”

“Sim, tenho dificuldade de interagir com outras pessoas e me sinto desconfortável facilmente em ambientes que exigem muita interação social.”

Dois destes relatos, participantes 1 e 6, fazem menção à intimidade com a pessoa/assunto e ao desconforto resultante da exigência de interagir, ambas as situações podem ocorrer em sala de aula. Ao entendermos a língua como um sistema complexo (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008) podemos contemplar nos relatos algumas dessas variáveis que tomam ação no aprendizado de língua.

Adiante no formulário questionei os alunos sobre a manifestação da timidez e, se possível, que descrevessem sensações, sentimentos, emoções e temores que acompanham ela, com o objetivo de conhecer e mapear as diversas manifestações resultantes deste acontecimento. Apresento as respostas completas e, em seguida, organizo-as a partir de maior recorrência:

Pergunta 2: Como a timidez se manifesta para você? Se possível descreva as sensações, sentimentos, emoções e temores decorrentes de situações que o(a) deixam tímido(a).

Participante 1: “fico nervosa, vermelha e sem jeito.. uma sensação ruim no estômago e no peito.”

Participante 2: “Sempre que percebo que estou ansiosa minha primeira reação é roer as unhas da mão (principal a mão direita) e tbm sinto um frio na barriga e minhas mãos soam muito”

Participante 3: “A exposição para um público grande ou ao qual eu conheça em partes, costuma ser pior do que para um público desconhecido, porque a minha presença será mais notada ou lembrada. A sensação é de ansiedade (tenho o

hábito de respirar fundo em situações sociais estressantes, então quanto mais eu o fizer, mais estressante é/está a situação). No que se refere a minha atuação como interprete, o medo de errar, receber críticas negativas, perceber que os surdos não estão me entendendo me gera bastante ansiedade, ainda mais por não ter a fluência plena na Libras, ainda.”

Participante 4: “A timidez se manifesta em todos os lugares possíveis, principalmente em momentos que tenho que me apresentar para outras pessoas. Meu coração bate muito forte, sinto calafrios, começo a soar, gaguejo e fico nervosa, é uma sensação muito ruim.”

Participante 5: “Me sinto muito ansiosa, boca seca, medo de não agradar ao público, corpo quente.”

Participante 6: “Não me sinto confortável conversando com estranhos, fico muito quieta e tenho dificuldade de expressar minhas opiniões e pensamentos o que gera um silêncio constrangedor. Procuro fazer alguma atividade como usar o celular, mesmo que não tenha nada para fazer nele, simplesmente para evitar ficar naquela situação.”

A resposta mais presente foi a “ansiedade” (4), em alguns casos, acompanhada de uma explicação para sua manifestação. Outras respostas presentes foram nervosismo (2), medo (2), batimento acelerado (2), sudorese (2), vermelhidão (1), corpo quente (1), boca seca (1), gaguejar (1), calafrio (1), roer a unha (1) e sensação na barriga (1). Além disso, a resposta do participante 3 descreve especificamente a atuação como intérprete de libras

“...No que se refere a minha atuação como interprete, o medo de errar, receber críticas negativas, perceber que os surdos não estão me entendendo me gera bastante ansiedade, ainda mais por não ter a fluência plena na Libras, ainda.”

Esta resposta condiz com o contexto da formação dos alunos que responderam o questionário, explicado anteriormente neste trabalho, onde simultaneamente ao aprendizado da língua os alunos aprendem a atividade de interpretar.

4.2 Atividades do curso que causam mais timidez

Seguindo o questionário, ao serem questionados sobre as atividades do curso que mais causavam timidez, as respostas apresentaram uma diversidade de relatos:

Pergunta 3: Quais atividades do curso de tradução e interpretação (gravar vídeos, interpretar vídeos, etc) lhe fazem sentir-se mais tímido(a)? Descreva.

Participante 1: “Em apresentações de seminário e interpretação simultânea, onde não posso ter um treinamento antes sobre o que vou fazer”

Participante 2: “...e tbm na disciplina de Tradução e interpretação em eventos científicos (a gente interpretava lives) foi um disciplina que me deixou muito ansiosa e nervosa.”

Participante 3: “Em sala de aula costumo me sentir menos tímida a depender de como estou sendo avaliada e diante de quem, aí a questão não é mais timidez, mas o que espero do meu desempenho. Não gosto muito de gravar, mas não por questões de timidez, mas apenas por não parecer natural e fluído.”

Participante 4: “As atividades de interpretação me deixam muito nervosa, me sinto muito incapaz em alguns momentos.”

Participante 5: “Todos em que a demanda seja gravar e posteriormente apresentar para a sala.”

Participante 6: “Acho que quando os vídeos gravados são apresentados para a turma inteira me sinto mais tímida por causa do auto confronto, quando eu sinalizo na frente das pessoas eu não tenho um feedback no momento instantâneo então me sinto mais tranquila.”

Duas respostas apontaram atividades de interpretação, outras duas apontaram a apresentação de vídeo em sala de aula como grande causadora de timidez, a apresentação de seminário foi citada uma vez, assim como a disciplina de Tradução e interpretação em eventos científicos.

Dentro desses relatos, algumas respostas me chamaram atenção, o participante 3 destacou que não gosta de gravar vídeos, mas que a questão não seria timidez e sim por não parecer algo natural e fluido. Das duas respostas que consideraram gravação de vídeos como atividade que causa timidez, destaco o participante 6, a resposta vai de encontro ao apontado pelas autoras Bontempo e Napier (2011), quando relatam a importância de uma personalidade voltada à resolução de problemas ao intérprete, onde as autoras incluem o auto confronto e a abertura a aprender com os próprios erros como fatores de personalidade favoráveis ao profissional. Em minha experiência como aluno do curso do TILSP na UFSCar, a atividade de gravar e apresentar vídeos é recorrente, possivelmente sendo a mais comum durante a formação, sendo o auto confronto muito estimulado e apontado como estratégia de aquisição da língua e aperfeiçoamento da atividade interpretativa e tradutória e entendo, a partir de relatos informais de meus colegas, como sendo uma das atividades que mais causa timidez entre os discentes, diminuindo conforme os semestres avançam pois a intimidade com os colegas e costume com a atividade aumentam.

A resposta do participante 2 destaca também as aulas de um(a) professor(a) específico como causa de ansiedade e nervosismo e aula de outro(a) discente como causa de menos nervosismo e ansiedade, sensações que o participante escolheu relacionar com a timidez. Por conta do baixo número de docentes no curso do TILSP na UFSCar, em comparação a outros cursos da universidade, optei por não transcrever a resposta integralmente, mesmo com a ocultação de informações diretas, e tampouco especificar qualquer detalhe. Mas acredito que o relato demonstra a importância que o professor possui na sala de aula, não somente em estratégias de ensino mas também em sua relação afetiva com os alunos.

4.3 Dinâmicas de aula que causam mais e menos timidez e as estratégias dos alunos para lidar com a timidez

Nesta seção contemplarei duas questões do formulário, em uma delas questionei os alunos sobre as dinâmicas de aula que causavam mais timidez e na seguinte questionei as dinâmicas de aula que causavam menos timidez.

A seguir apresento as respostas dos participantes e um gráfico com os resultados sobre as dinâmicas de aula que mais causam timidez:

Pergunta 4: Existem dinâmicas de aula (rodas de conversa, apresentar-se na frente da turma, etc) que lhe fazem sentir-se mais tímido? Por favor especifique quais.

Participante 1: “Sim, quando há uma atividade que não tenho segurança com o assunto eu fico tímida e pressionada em pensar que tenho que falar algo.”

Participante 2: “Sempre que preciso apresentar algum trabalho fico um pouco nervosa. Mas já percebi que têm professores que me sinto mais vontade para errar e aprender tbm...”

Participante 3: “Não costumo falar em rodas de conversa porque nunca foi um hábito meu desde o ensino medio, talvez seja sim um sintoma da timidez, pois todas as pessoas teriam sua atenção voltada pra mim e participar d uma roda em libras seria ainda pior por medo d não entenderem oq estou sinalizando. Apresentação de seminário sempre gera ansiedade de início, mas costumo desenrolar bem com o decorrer da apresentação.”

Participante 4: “Apresentar seminários é algo que não aprendi a lidar ainda. É um dos piores momentos pra mim, sinto muita ansiedade e sinto que estou sendo julgada o tempo inteiro.”

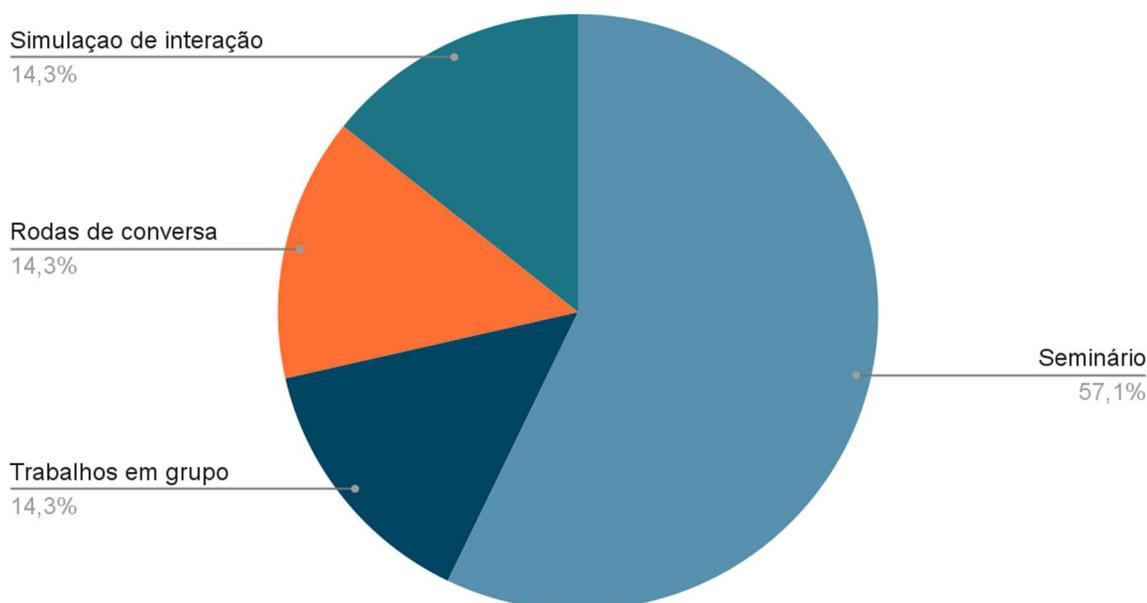
Participante 5: “Quando é uma turma nova eu me sinto tímida ao apresentar por exemplo seminário.”

Participante 6: “Atividades onde é necessário simular uma interação com alguém me causam desconforto porque sinto que preciso atingir as expectativas do professor e da pessoa do meu grupo. Eu preciso dar opiniões e sugestões para realizar o trabalho, mas não me sinto segura fazendo isso e ao mesmo tempo não posso ficar quieta e me retrair pois assim o trabalho ficaria incompleto.”

Novamente escolhi não transcrever integralmente respostas que traziam nomes de docentes do curso. Em seguida organizei os dados em um gráfico para, posteriormente, discuti-los.

Gráfico 1- Dinâmicas de aula que mais causam timidez

Dinâmicas de aula que mais causam timidez



Fonte: Elaborado pelo autor

Assim como na seção anterior, em que foi apontado pelos alunos que a exposição de vídeos gravados na frente dos colegas de sala era uma atividade que causava timidez, temos nessa questão mais de 50% das respostas apontando para seminários como dinâmica de aula que mais causa timidez. Destaco duas respostas em que os participantes apontam justificativas para isso

“Quando é uma turma nova eu me sinto tímida ao apresentar por exemplo seminário.”

Neste caso o participante aponta a timidez e sua relação com uma turma nova, possivelmente não conhecendo os colegas e não possuindo intimidade com eles. Outras respostas apontam fatores diferentes

“Apresentar seminários é algo que não aprendi a lidar ainda. É um dos piores momentos pra mim, sinto muita ansiedade e sinto que estou sendo julgada o tempo inteiro.”

A sensação de estar sendo julgada o tempo inteiro e a ansiedade são apontados como fatores presentes na dinâmica de seminários por este aluno. No trabalho de Ribeiro (2008, pg. 23), apesar da diferença de modalidade linguística, pois o trabalho estuda aprendizes de Inglês, o autor dedica uma seção ao medo do julgamento, que aparece nas respostas dos entrevistados em sua pesquisa. Essa

repetição da resposta entre ambas as pesquisas pode ser um indicativo do medo de ser julgado como fator recorrente nas preocupações do aluno tímido no ambiente de sala de aula.

Apesar de outras respostas como simulação de interação, rodas de conversa e trabalhos em grupo, a predominância da resposta de seminários como dinâmica de aula que mais causa timidez chamou minha atenção. Em partes pode-se entender o seminário como uma atividade que inclui muitos medos da pessoa tímida, no caso do curso TILSP muitas vezes esses seminários são realizados em Libras, isso aumenta o nervosismo dos estudantes, pois é preciso entender tanto o conteúdo que se vai apresentar quanto o vocabulário e sinalização. Mas é importante destacar que os alunos não especificaram a Libras no seminário como sendo um dos causadores da timidez, e sim a atividade de apresentar um seminário.

Em seguida questionei os alunos sobre as dinâmicas de aula que menos causavam timidez, apresento as respostas e um gráfico com os dados em seguida:

Pergunta 5: Existem dinâmicas de aula (rodas de conversa, apresentar-se na frente da turma, etc) que lhe fazem sentir-se menos tímido? Por favor especifique quais.

Participante 1: “Quando posso treinar antes e tenho conhecimento do que vou fazer, a "intimidade" que tenho com quem estou conversando também ajuda”

Participante 2: “Quando é roda de conversas não sinto nervosismos, mas quando apresento para turma toda sim”

Participante 3: “Acredito que os exemplos citados são os maiores momentos de timidez e não o contrário. Acho que brincadeiras como telefone sem fio junto com criação de histórias seja interessante. E conversas mais informais fora de uma apresentação de aula.”

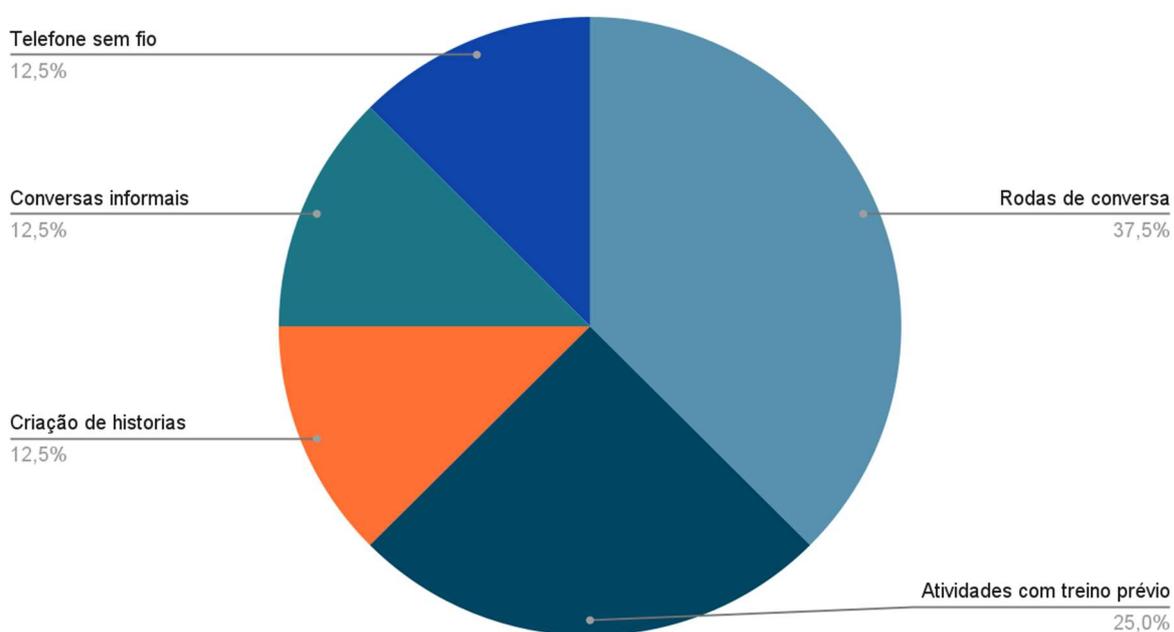
Participante 4: “Me sinto um pouco mais tranquila quando as aulas são em roda de conversa, mas não sei explicar a sensação que tenho em relação a isso.”

Participante 5: “Mas rodas de conversa eu me sinto menos tímida”

Participante 6: “Atividades de sinalização onde eu tenho acesso ao assunto previamente me deixam mais confortável e não sinto problemas em sinalizar na frente da turma.”

Gráfico 2- Dinâmicas de aula que menos causam timidez

Dinâmicas de aula que menos causam timidez.



Fonte: Elaborado pelo autor

Nos resultados houve uma predominância de atividades consideradas informais como sendo menos causadoras de timidez, assim como a possibilidade de acesso ao conteúdo ou treino prévio antes de realizar a atividade. Pode-se tentar entender o motivo de atividades informais serem consideradas mais confortáveis pelos alunos em sua produção de significado, por considerarem atividades informais como sendo menos intimidadoras os alunos produzem uma significação daquele contexto que aponta para uma maior “leveza” da tarefa. As atividades que possibilitam preparo prévio e estudo do assunto também foram destacadas pelos alunos, a segurança em conseguir estudar o vocabulário e em ter uma idéia do que vai ser pedido em sala de aula foi apontado como fator que possibilita uma sensação de conforto.

Na subseção passada dois participantes responderam que atividades de interpretação eram as maiores causadoras de timidez para eles. Essa relação entre o preparo prévio e a timidez parece ter ocorrência também nesse caso, atividades de interpretação podem ter preparação como pesquisas sobre o tema, glossários da área e consulta ao palestrante/interlocutor, mas não é possível saber com exatidão o que será necessário interpretar. Atividades de tradução não foram citadas, o que corrobora com essa impressão.

Após as perguntas sobre as dinâmicas de sala que mais e menos causavam timidez, os participantes foram questionados sobre suas estratégias pessoais para lidar com a timidez. A seguir transcrevo as respostas:

Pergunta 6: Existem estratégias próprias (tirar dúvidas com os colegas, sentar-se em lugar específico da sala, voluntariar-se para participar das dinâmicas de aula rapidamente, etc) que você usa para lidar com a timidez? Por favor descreva a (s) estratégia (s).

Participante 1: “Pensar antes de falar, fazer trabalho com amigos me ajuda”

Participante 2: “Sempre tento pedir ajudar quando necessário”

Participante 3: “Para lidar com a timidez normalmente eu só faço o que tenho que fazer sem ficar pensando muito no meu desconforto. Tento só apresnetwr olhar apenas para o professor ou para algum amigo mais próximo. Deixar o clima leve com algum comentário engraçado também ajuda aliviar a ansiedade.”

Participante 4: “Eu costumo sentar no fundo da sala, próxima de pessoas que tenho mais intimidade, isso me deixa mais confortável, e também na questão de fazer trabalhos em grupos, quando é com pessoas que sou próxima, me sinto mais tranquila para dar opiniões e debater.”

Participante 5: “O que me faz enfrentar a timidez é pensar que o ambiente de sala de aula é o momento de aprendizagem e se algo acontecer tudo bem.

Penso que no mercado de trabalho não seremos tão acolhidos como na sala de aula”

Participante 6: “Não tenho estratégias, mas costumo me voluntariar para as atividades quando vejo que ninguém tem vontade de ir, assim as pessoas se sentem mais seguras e eu tiro aquele peso de mim.”

Diferente das questões anteriores, aqui somente uma resposta se repetiu, de resto todas as outras respostas apareceram uma única vez. As estratégias apresentadas foram: fazer comentários engraçados, pensar antes de falar, pedir ajuda quando necessário, entender que a sala de aula é o momento de aprendizagem e local em que errar não é um problema, sentar no fundo da sala, olhar para o professor ou amigos. A resposta que se repetiu foi fazer trabalhos com amigos e, além disso, um participante respondeu que não possui estratégias para lidar com a timidez.

A configuração das respostas, com apenas uma repetição, revela como a individualidade dos alunos é ponto extremamente relevante na sala de aula. Pode-se contemplar, diante dos diferentes relatos de estratégias para lidar com essa situação, como a importância em considerar as individualidades do aluno levantada pela competência existencial do Conselho da Europa (2001) é relevante. As respostas mostram que não há um consenso, nem mesmo na visão dos estudantes, sobre como lidar com a timidez em sala de aula, visto que empregam diferentes estratégias que consideram funcionar melhor para si mesmos. A visão de Lemke (2000) sobre a não homogeneização da sala de aula se mostra certa ao nos depararmos com a quantidade de estratégias apresentadas pelos alunos, podemos afirmar, ainda que indiretamente, que poucos ou nenhum benefício seria alcançado em buscar estratégias que tentam abranger todos os discentes tímidos ao mesmo tempo, visto que os mesmos estão apontando que utilizam de estratégias distintas.

4.4 Timidez e fatores de personalidade como obstáculos no aprendizado da libras

Na questão número 7 do questionário, os participantes foram questionados se acreditavam que a timidez os atrapalhava no aprendizado da libras. As respostas recebidas foram que sim (4), a timidez atrapalhava no aprendizado da libras, e não

(2):

Pergunta 7: Você acredita que a timidez te atrapalha no aprendizado da libras?
Se sim, justifique.

Participante 1: “Sim, pq n consigo fazer interpretação simultanea e tento fugir de falas ou participações”

Participante 2: “Acredito que atrapalha sim, mas eu tendo lidar com a minha timidez. Porque o TILS trabalha com exposição o tempo todo. Pelo que me lembre nunca deixei de fazer alguma atividade por causa da timidez”

Participante 3: “Atualmente, não. Na verdade foi a Libras que me ajudou a ser menos tímida e a me soltar mais.”

Participante 4: “Sim, muito. A questão de me expor para outras pessoas, em uma língua diferente, é bem difícil.”

Participante 5: “Sim, penso que a timidez me limita a aproveitar melhor as oportunidades”

Participante 6: “Não sinto problemas nas aulas, a timidez causa um desconforto nos momentos de interações sociais com pessoas desconhecidas, mas não acho isso um impedimento ou considero que isso me atrapalhe, eu consigo participar das aulas e fazer os trabalhos sem grandes problemas.”

Nas justificativas os alunos relataram pontos em que acreditavam que esse impacto da timidez no aprendizado acontecia, a questão da exposição foi relatada em dois momentos, nas respostas dos participantes 2 e 4. A dificuldade acarretada pela exposição, citada pelos participantes, pode condizer com uma criação de sentido (VARELA, 1991) baseada em um histórico de interações, decorrente de outras experiências parecidas, nesse sentido as estratégias e dinâmicas de sala de aula

poderiam contemplar a abordagem do assunto “timidez” durante a formação, visando proporcionar ao aluno uma possibilidade de realizar novas significações através de preparação/estratégias trabalhadas em sala de aula.

A sensação de limitação e o sentimento de fuga também foram citados nas respostas dos participantes 1 e 5, ao entendermos o aprendizado como um processo de descontinuidade de experiência (breakdown) (GAVILLON, KROEFF, MARASCHIN, 2019) pode-se esperar prejuízos no aprendizado resultantes da timidez, entendendo que se o aluno não consegue se expor às situações em sala de aula, regularmente não participando de atividades, o processo de colapso e criação de novo padrão sensório-motor não é realizado, fazendo com que ele continue numa espécie de “ciclo”. Já o participante 6 respondeu que a timidez não lhe atrapalha no aprendizado da libras, o participante expõe que, apesar do desconforto ao interagir com pessoas desconhecidas, não considera que a timidez atrapalha o aprendizado pois consegue participar das aulas e atividades propostas, essa constatação agrega ao argumento de que, quando não causa prejuízos a participação efetiva do aluno e, conseqüentemente, sua possibilidade de colapso e criação de novos padrões sensório motores, a timidez pode ser presente sem ser prejudicial ao aprendizado de uma segunda língua.

Realizei, aqui, um pequeno salto para discutir a questão número 9 do questionário, por abordar nela a mesma temática de influência no aprendizado da libras. Nesta pergunta, questionei os alunos se acreditavam que outros fatores de personalidade influenciam em seu aprendizado de libras e quais seriam esses fatores, as respostas se organizaram em 5 devolutivas positivas, dizendo que outros fatores de personalidade influenciam no aprendizado de libras, e 1 devolutiva negativa:

Pergunta 9: Você acredita que outros fatores de personalidade (auto estima, ansiedade, nervosismo, etc) influenciam em seu aprendizado da libras? Especifique quais e se possível descreva-os.

Participante 1: “Sim, minha insegurança em pensar que não posso errar não me permite que eu tente”

Participante 2: “Acredito que sim”

Participante 3: “Acredito que sim. Acho que alguns momentos de muita ansiedade alguns pensamentos d baixa auto estima em relação as minhas capacidades/competências me sabotem. Pois em momentos em que consigo me manter centrada e ciente das minhas competências não fico ansiosa, erro menos e meu desempenho é consideravelmente melhor.”

Participante 4: “Sim, nos momentos em que preciso sinalizar, fico muito nervosa, sinto medo, e às vezes tenho crises de ansiedade e isso me deixa muito triste, pois me sinto “inútil” por não estar fazendo algo corretamente num curso que é inteiramente voltado para Libras. Às vezes tenho pensamentos de “não estou fazendo isso direito” ou “você devia ser melhor nisso”, me cobro muito e isso acaba me deixando frustrada e com baixas expectativas em relação ao caminho que quero seguir.”

Participante 5: “Sim, sinto que quando estou mais ansiosa consequentemente fico mais tímida”

Participante 6: “Esses fatores nunca influenciaram meu aprendizado de libras, eles podem causar desconforto, mas não me impedem de continuar aprendendo e buscar novas experiências.”

Dentre as respostas positivas, a ansiedade foi o fator de maior aparição (3) e veio acompanhada de descrições que focam no medo de errar, medo de julgamento e intensidade da timidez. A relação feita pelo participante 3 entre momentos de ansiedade e a ocorrência de pensamentos de baixa autoestima em relação a capacidades e competências destaca a importância da abordagem e desenvolvimento da competência existencial (Conselho Europeu, 2001) durante a formação. O relato, por parte do participante, de que não consegue se manter ciente de suas capacidades e competências por conta dos pensamentos que “sabotam” aponta para uma possível influência que esses fatores citados na competência

existencial podem ter na habilidade comunicativa como um todo, levando ao menor desempenho e aos erros, diante disso, argumento que atividades voltadas ao saber-ser intérprete devem estar presentes nos objetivos das disciplinas e do curso em geral.

Outro relato que destaco é do participante 4, que relata o medo inicial decorrente dos momentos em que precisa se expressar em libras, não especificando se são momentos de exposição frente a desconhecidos ou atividades de gravação de vídeo, etc. Em seguida destaca os pensamentos de cobrança, frustração e expectativas baixas resultantes destas experiências. Ao selecionar ambos os relatos, entendo que a objetivação de uma construção de identidade (Lemke, 2000), situada em uma escala de tempo grande, ao decorrer do curso, precisa existir e ser aplicada visando a construção de identidade favorável à atividade do profissional tradutor e intérprete de libras.

4.5 A visão do aluno tímido sobre os docentes

Adicionei ao questionário duas perguntas que objetivam entender a visão dos alunos sobre as estratégias utilizadas pelos professores para auxiliar alunos tímidos e como esses alunos acreditam que o professor poderia ajudar os alunos a lidar com a timidez. As respostas coletadas foram as seguintes:

Pergunta 8: Você acredita que seus professores utilizam estratégias para ajudar os alunos tímidos? Se sim, quais estratégias seriam essas?

Participante 1: “Não sei”

Participante 3: “Acho que não, normalmente eles só falam que estamos ansiosos ou nervoso e que não precisa, "apenas fique calmo e apresente sem medo de errar".”

Participante 4: “Alguns sim, outros não. Rodas de conversas são as mais presentes nessa questão.”

Participante 5: “Na maioria das vezes acredito que não, ao mesmo que tempo que penso haver o acolhimento tem também o desafio /"obrigatoriedade" de apresentar/interpretar”

Participante 6: “A maior parte dos professores estão abertos à conversas então saber que você tem liberdade para propor ajustes é reconfortante. Alguns professores em momentos de apresentação de trabalhos e avaliações pede que apenas o aluno que irá apresentar fique na sala enquanto os demais alunos esperam do lado de fora, eu não me sinto incomodada com pessoas me assistindo, mas percebi que isso tranquiliza alguns estudantes.”

O participante 2 citou algumas estratégias e professores específicos que as utilizavam, optei por não transcrever sua resposta pois os docentes eram facilmente identificáveis por pessoas inseridas no contexto do curso.

Quando questionados sobre a utilização de estratégias para ajudar alunos tímidos por parte dos professores, notei nas respostas um certo grau de incerteza, o participante 1 diretamente respondeu não saber se os professores utilizavam estratégias, os outros utilizaram diferentes estruturas para expressar essa possível dúvida, como “Bom, depende do professor...”, “Acho que não...”, “Alguns sim, outros não...”, “Na maioria das vezes acredito que não...” e “A maior parte dos professores...”. Essa incerteza por parte dos alunos pode ser um indicativo de que, se estão sendo aplicadas, essas estratégias para ajudar os alunos tímidos não estão sendo percebidas.

No total de respostas (6), obtivemos três respostas que diziam que a existência de estratégias para ajudar o aluno tímidos era presente em alguns docentes e não presente em outros, duas respostas diziam não acreditarem que os docentes tinham estratégias voltadas a este objetivo e uma resposta dizia não saber se os professores utilizavam estratégias.

Dentre as respostas o participante 3 destacou que a indicação do docente “apenas fique calmo e apresente sem medo de errar”. Apesar de não possuirmos o contexto de atividade, o relato parece demonstrar um tipo de abordagem na qual o aluno precisa lidar com uma situação de maneira autossuficiente. A falta de atividades

próprias relacionadas à individualidade e personalidade durante o curso, visando uma abordagem da competência existencial, parecem resultar em situações em que o aluno precisa encontrar recursos para lidar com as sensações e sentimentos anteriores ou decorrentes das atividades de maneira própria.

Já o participante 6 explica que a abertura para diálogo e opiniões com o professor e o controle sobre a exposição do aluno ajudam, o relato destaca a abertura a conversas como um fator reconfortante para o estudante, este tipo de descrição não é incomum, de maneira informal, entre os estudantes do curso. A possibilidade de propor ajustes nas atividades, principalmente nas avaliações e outras dinâmicas de aula que parecem causar mais desconforto à turma, parece causar um conforto e, a partir de minha própria experiência como aluno tímido, um maior engajamento dos alunos tímidos nas atividades propostas.

Essa visão de abordagem mais humanizada reaparece nos resultados da próxima questão apresentada, onde perguntei aos alunos como eles acreditam que o professor poderia ajudá-los a lidar com a timidez. Apresento, a seguir, as respostas e um gráfico que as organiza:

Pergunta 10: Como você acredita que seus professores poderiam te ajudar a lidar (abordagens em sala de aula, tendo mais paciência, etc) com a timidez?

Participante 1: “não sei. Não sinto que os professores pressionem além do limite já que é um curso prático, mas ao chamar para participar ativamente da aula me sinto mal”

Participante 2: “Os professores do TILSP a maioria é bem tranquilo, o único que me causa ansiedade é...”

Participante 3: “Acredito que pedindo mais para tentar e não nos forçando a fazer. Acredito que conversando e acalmando as pessoas mais tímidas nos momentos que perceberam certa tensão. Mostrando que estão conosco nesse processo, como suporte além de um professor que faz críticas.”

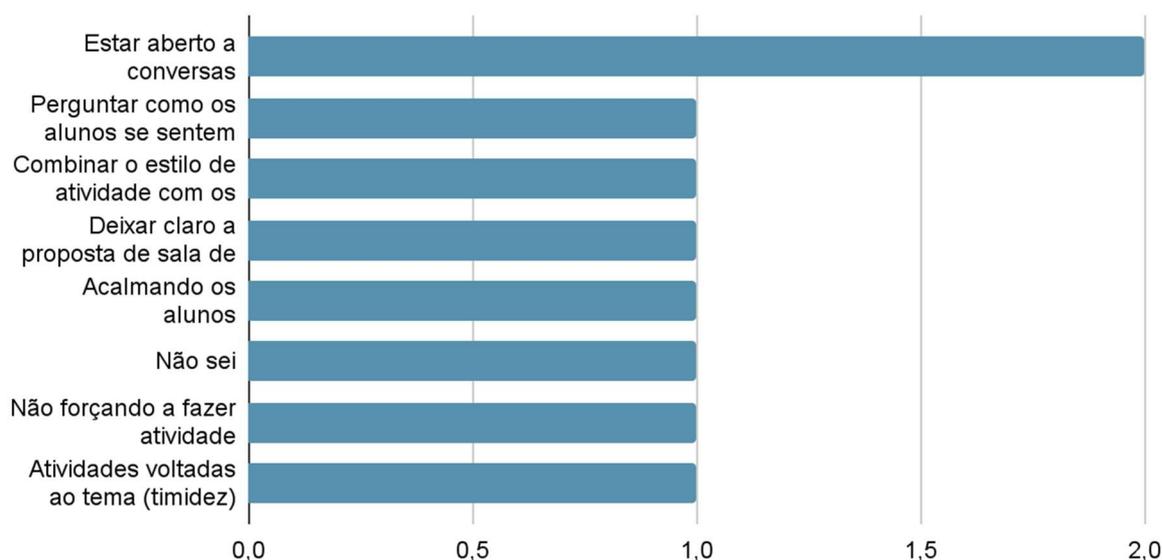
Participante 4: “Seria legal se fizessem atividades voltadas a esse assunto, para terem mais noção de como cada aluno se sente durante as aulas.”

Participante 5: “Acredito que deixar mais claro sobre a proposta da sala de aula, perguntar pra sala como se sentem com tal atividade. Mas entendo que o curso exige que sejamos expostos, já que a profissão exige isso.”

Participante 6: “Alguns alunos se sentem intimidados com os professores e não se sentem confortáveis conversando com eles. Os professores podem ser pacientes e se mostrar abertos à conversas, eles também podem perguntar diretamente aos alunos como eles preferem as atividades e avaliações para criar juntos uma estratégia que beneficie ambos. Isso ajuda os alunos a se sentirem mais confortáveis na presença dos professores e expressar suas opiniões e sugestões.”

Gráfico 3 - Visão do aluno sobre como o professor pode ajudar com a timidez

Como você acredita que seus professores poderiam te ajudar a lidar com a timidez?



Fonte: Elaborado pelo autor

As respostas apresentadas pelos alunos carregam várias descrições baseadas na relação afetiva em sala de aula, como por exemplo acalmar os alunos, não forçar a fazer atividades, perguntar como o aluno se sente e estar aberto a conversas.

Destaco também a possibilidade de atividades voltadas ao tema timidez, que apareceu nas respostas. A variedade de respostas (9) em comparação ao número de participantes (6) também evidencia o número de possibilidades e preferências individuais no cuidado e abordagem à timidez.

5. DISCUSSÃO DOS DADOS

Com base na apresentação dos dados acima, passo para a sua discussão. Nesta seção, busco desenvolver uma interpretação dos dados com base nas leituras realizadas ao longo deste percurso de pesquisa. Essas leituras, apresentadas na seção de revisão teórica, estão orientadas a dois aspectos: a visão de uma organização das competências a serem desenvolvidas no transcurso de uma formação e na aprendizagem de uma segunda língua e uma visão de aprendizagem e de aprendizagem de língua como sistema complexo, dinâmico em auto-organização.

Em relação ao primeiro tópico, cabe dizer que, apesar de o QEQR apresentar quadros detalhados sobre as competências comunicativas gerais, criando parâmetros para orientar o ensino e a avaliação de competências de leitura, escrita, fala e escuta, nos diferentes aspectos da linguagem, a competência existencial, mencionada no quadro de referência, não recebe o mesmo tratamento. Ou seja, não são apresentados quadros de referência que orientem o ensino e avaliação dos aspectos mais voltados aos traços de personalidade mais condizentes com o desenvolvimento de boas formas de interação em uma segunda língua. Calvo (2009), discutindo uma proposta dessa natureza, chama a atenção para a necessidade de desenvolver habilidades de comunicação intercultural, listando os benefícios decorrentes dessas habilidades, como uma melhor assimilação e aprendizado da competência comunicativa, melhor compreensão de significados linguísticos e culturais, um melhor conhecimento pessoal, uma atitude tolerante e respeitosa diante de diversidades culturais, uma melhora da comunicação em resultado ao desenvolvimento do conjunto de competências. Os possíveis desenvolvimentos citados pelo autor, a partir do desenvolvimento de habilidades de comunicação intercultural vão ao encontro dos relatos dos alunos nas respostas do questionário, principalmente quando citam a timidez em sala de aula como impedimento na participação e interação efetiva do aluno e a timidez resultante do auto confronto e apresentação de vídeos frente

aos colegas.

Ainda assim, aspectos como os que eu discuto aqui, não são abordados. Como a pesquisa se voltou muito especificamente para um curso de uma universidade federal, coletando resposta de poucos estudantes, o grau de generalização do que se discute neste trabalho fica comprometido. Ainda assim, é possível perceber, numa visão geral das respostas, que, embora haja, aparentemente, desde o momento inicial do curso, um alto grau de exposição na libras e na língua portuguesa, diante dos colegas, em raros momentos, formas de lidar com a exposição são tomadas como um objeto de discussão em si mesmas. As respostas dos estudantes parecem sugerir que, ao mesmo tempo em que há uma forte pressão por uma boa performance diante dos colegas desde o primeiro momento por isso ser “parte do que o intérprete faz”, não há uma metodologia específica para lidar com essa exposição, deixando a cargo dos estudantes, em alguns casos, a tarefa de criar estratégias para lidar com incômodos decorrentes da timidez.

Como discutimos na seção teórica, entender a aprendizagem de segunda língua como um sistema adaptativo complexo envolve reconhecer a existência de múltiplos elementos que interagem de modo não linear e imprevisível. As pessoas, como seres vivos em geral, são capazes de aprender com a experiência, ressignificando experiências anteriores e criando estratégias para superar perturbações que encontram nas suas interações com o meio. Como se observou nas respostas, em face das dificuldades encontradas, os estudantes criam suas próprias estratégias para lidar com a timidez, tais como diminuir as tensões envolvidas na tarefa, que vão desde fazer comentários engraçados e pedir ajuda a amigos e professores, até tentar se esquivar da interação, sentando-se no fundo da sala ou procurando se tranquilizar, convencendo-se que está em um momento de aprendizagem e que, portanto, errar não é um problema.

Os sistemas complexos, dinâmicos e auto-organizados estão em constante movimento entre o caos e a rigidez (Viotti, 2013) em busca de uma auto-organização. O que parece acontecer com os sistemas complexos é que do caos o próprio sistema busca uma auto-organização. Nesse sentido, parece ser esperado que os alunos sejam expostos, em certa medida, a situações “caóticas” a partir da qual a aprendizagem vai se desenvolver. Contudo, de minha experiência como pessoa em tratamento de fobia social, entendo que as atividades de re-significação de

experiências traumáticas passam pela elaboração de um certo ambiente controlado, se pensarmos o desenvolvimento da chamada competência existencial, um processo semelhante parece estar envolvido: diante da tarefa de aprender a ser interprete os professores, principalmente, mas também os alunos devem estar sensíveis àquilo que está em jogo no desenvolvimento de atitudes positivas.

É nesse sentido que, como defendem alguns autores (Silva, J.P., 2023), os sistemas complexos se organizam entre o hábito e a criatividade, o previsível e o imprevisível. Ao mesmo tempo que os quadros de referência servem como ponto de partida para aquilo que é previsível, é preciso levar em consideração a imprevisibilidade dos processos dinâmicos gerados pelo próprio sistema em movimento.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo discutir como a timidez pode influenciar no aprendizado e aquisição da libras e nas atividades formativas que os alunos desenvolvem no curso de tradução e interpretação em libras e português.

Através do questionário foi possível mapear, na visão dos alunos, como a timidez se manifesta, quais atividades do curso causam mais timidez, quais dinâmicas de sala de aula causam mais e menos timidez, além da opinião do participante de como os professores podem ajudar a lidar com a timidez e as estratégias utilizadas para lidar com ela. Estas questões permitiram coletar relatos, experiências pessoais, preocupações e estratégias dos alunos tímidos do curso e pude notar, através dessas respostas, alguns sentimentos, sensações e temores em comum nos alunos, assim como um aparente desconhecimento e descontentamento com as estratégias utilizadas por alguns professores.

A análise dos dados, tendo como base a competência existencial, a teoria da enação e a teoria dos sistemas complexos, demonstra a necessidade de se abordar a timidez em sala de aula, como parte do processo formativo do aluno. O desenvolvimento de metodologias que auxiliem o aluno tímido, apontando para a gradação entre atividades que causam menos ou mais timidez, permitindo sua resignificação através de novas experiências, de modo gradativo e menos invasivo.

O caráter exploratório deste trabalho, assim como as respostas coletadas do questionário, demonstram a necessidade de se investigar, em futuras pesquisas,

formas de lidar com a timidez em sala de aula, estratégias para abordar o tema, impactos na atividade interpretativa, isso porque, dada a especificidade deste estudo, o resultante baixo número de respostas ao questionário diminui o grau de generalização da discussão, portanto destaco a necessidade de se desenvolver a discussão e fomentar pesquisas sobre a timidez e outras individualidades do intérprete, visto que os benefícios desta investigação poderia resultar em uma melhora no processo formativo do tradutor e intérprete de libras e português.

REFERÊNCIAS

ALVES, José Matias. **QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS – Aprendizagem, ensino, avaliação**. Porto: EDIÇÕES ASA, 2001.

Arendt, R. J. J. (2000). **O desenvolvimento cognitivo do ponto de vista da enação**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol.13 n.2 Porto Alegre

BAUM, Carlos e KROEFF, Renata Fischer da Silveira. **Enação: conceitos introdutórios e contribuições contemporâneas**. *Rev. Polis Psique [online]*. 2018, vol.8, n.2, pp. 207-236. ISSN 2238-152X. <http://dx.doi.org/10.22456/2238-152X.77979>.

BONTEMPO, Karen; NAPIER, Jemina. **Evaluating emotional stability as a predictor of interpreter competence and aptitude for interpreting**. *International Journal of Research and Practice in Interpreting*, v. 13, n. 1, p. 85–105, 2011.

CALVO, ALFREDO HERNANDO; BARQUERO, BEGOÑA LLOVET. **La competencia existencial en el desarrollo del alumno como hablante intercultural**. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2011. 137 p.

FINCH, A. E. **Complexity in the language classroom**. *Secondary Education Research*, V. 47, p.105-40, 2001.

Froese, Tom, e Ezequiel A. Di Paolo. **“The Enactive Approach: Theoretical Sketches from Cell to Society”**. *Pragmatics & Cognition*, vol. 19, no 1, agosto de 2011, p. 1–36. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.1075/pc.19.1.01fro>.

GAVILLON, Póti Quartiero; KROEFF, Renata Fischer da Silveira; MARASCHIN, Cleci. **Enação, ensino e aprendizagem**. *Arq. bras. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 72, n. 3, p. 129-139, dez. 2020. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672020000400010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 jun. 2023. <http://dx.doi.org/10.36482/1809-5267.ARBP2020v72i3p.129-139>.

Goodwin, Charles. **Co-operative action**. Cambridge University Press, 2018.

HAAN, Sanneke de. **Enactive Psychiatry. Enactive Psychiatry: Psychiatric Disorders Are Disorders of Sense-Making.**, [S.L.]. Cambridge University Press. 29 fev. 2020, p.194-233. <http://dx.doi.org/10.1017/9781108685214.008>.

HENRIQUE, L. et al. **A repercussão da timidez em universitários no processo de formação acadêmica**. Disponível em : <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/10349>

Kiraly, Don. **Foreign Language Teaching from Action to Enaction**.

Fremdsprachliche Lernprozess. 2015.

Krashen, Stephen D. (1988) **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Prentice-Hall International.

Larsen-Freeman, Diane, e Lynne Cameron. **Complex Systems and Applied Linguistics**. Nachdr., Oxford Univ. Press, 2009.

LEITE, Tarcísio Arantes; McCLEARY, Leland. **Estudo em diário: Fatores complicadores e facilitadores no processo de aprendizagem da Língua de Sinais Brasileira por um adulto ouvinte**. In: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. Estudos Surdos IV. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2009.

LEMKE, Jay L.. **Across the Scales of Time: artifacts, activities, and meanings in ecosocial systems**. Mind, Culture, And Activity, [S.L.], v. 7, n. 4, p. 273-290, nov. 2000. Informa UK Limited. http://dx.doi.org/10.1207/s15327884mca0704_03.

LINKIN PARK. **Part of me**. Universal Music: 2000.

MAURENTE, Vanessa et al. **Enação: percursos de pesquisa**. Florianópolis: Edições do Bosque, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/200755>. Acesso em: 31 jul. 2023.

MONTEIRO, T. G.; MARASCHIN, C.. **Narrativas de aborto na web: uma abordagem enativa acerca das alianças de gênero**. Revista Estudos Feministas, v. 30, n. 1, p. e74719, 2022.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Aquisição de Segunda Língua**. São Paulo: Parábola, 2014. ISBN 978-85- 7934-093-2

RIBEIRO, Douglas Candido. **A timidez na aprendizagem de uma língua estrangeira sob a ótica dos alunos**. Monografia de trabalho de conclusão de curso. Viçosa: UFV, 2008.

SANTOS, J. C. dos; BARCELOS, A. M. F. **“Não sei de onde vem essa timidez, talvez um medo de parecer ridículo”**: um estudo sobre a timidez e a produção oral de alunos de inglês. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, [S. l.], v. 17, n. 2, 2018. DOI: 10.26512/rhla.v17i2.22627. Disponível em: <https://www.periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/22627>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SILVA, J.P. **Ações bucais como práticas na emergência de entendimentos situados em interação sinalizada**. Tese (doutorado). Departamento de Linguística. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2023.

Thompson, Evan. **Mind in Life: Biology, Phenomenology, and the Sciences of Mind**. First Harvard University Press paperback edition, The Belknap Press of Harvard University Press, 2010.

VARELA, F. (2000). **El fenómeno de la vida**. Santiago de Chile: Dolmen.

Viotti, E. (2013). **Mudança linguística**. In: José Luiz Fiorin (org.) *Linguística. O que é isto?* São Paulo: Contexto.

ZIMBARDO, Philip G. **Shyness - What it is, what to do about it**. MA: Addison Wesley Publishing Co., 1977.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Questionário aplicado aos participantes

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CENTRO DE EDUCAÇÃO E
CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
BACHARELADO EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO EM LIBRAS/LÍNGUA
PORTUGUESA

A TIMIDEZ NA FORMAÇÃO DOS INTÉRPRETES DE LIBRAS: EXPLORANDO A
COMPETÊNCIA EXISTENCIAL

Eu, André Luiz Lazzarini, estudante do Curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa “A timidez na formação dos intérpretes de libras: explorando a competência existencial”, orientada pelo Prof. Dr. João Paulo da Silva.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

() Aceito participar da pesquisa

() Não aceito participar da pesquisa

1- Você se autodenomina tímido? Justifique sua resposta.

2- Como a timidez se manifesta para você? Se possível descreva as sensações, sentimentos, emoções e temores decorrentes de situações que o(a) deixam tímido(a).

3- Quais atividades do curso de tradução e interpretação (gravar vídeos, interpretar vídeos, etc) lhe fazem sentir-se mais tímido(a)? Descreva.

4- Existem dinâmicas de aula (rodas de conversa, apresentar-se na frente da turma, etc) que lhe fazem sentir-se mais tímido? Por favor especifique quais.

5- Existem dinâmicas de aula (rodas de conversa, apresentar-se na frente da turma, etc) que lhe fazem sentir-se menos tímido? Por favor especifique quais.

6- Existem estratégias próprias (tirar dúvidas com os colegas, sentar-se em lugar específico da sala, voluntariar-se para participar das dinâmicas de aula rapidamente, etc) que você usa para lidar com a timidez? Por favor descreva a (s) estratégia (s).

7- Você acredita que a timidez te atrapalha no aprendizado da libras? Se sim,

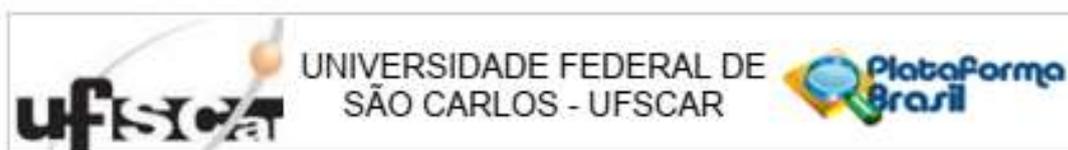
justifique.

8- Você acredita que seus professores utilizam estratégias para ajudar os alunos tímidos? Se sim, quais estratégias seriam essas?

9- Você acredita que outros fatores de personalidade (autoestima, ansiedade, nervosismo, etc) influenciam em seu aprendizado da libras? Especifique quais e se possível descreva-os.

10- Como você acredita que seus professores poderiam te ajudar a lidar (abordagens em sala de aula, tendo mais paciência, etc) com a timidez?

ANEXO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A timidez na formação dos intérpretes de Libras: explorando a competência existencial

Pesquisador: João Paulo da Silva

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 67356123.1.0000.5504

Instituição Proponente: Departamento de Psicologia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.289.701

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2081169, de 05/06/2023) e/ou do Projeto Detalhado (preprojeto.pdf, de 15/02/2023): RESUMO, HIPÓTESE (se houver), METODOLOGIA, CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO.

Desenho:

Esta pesquisa tem o objetivo de investigar uma das dimensões envolvidas na aprendizagem de uma língua, a saber, a competência existencial (CALVO; BARQUERO, 2011). Mais especificamente, busca-se explicitar de que maneira o traço de personalidade tímida pode ter influência no processo de aprendizagem de libras por intérpretes dessa língua em formação. Algumas perguntas a ser respondidas são: i) Em que medida o desenvolvimento da personalidade pode ser um objetivo educacional explícito; e ii) Se o traço de timidez podem facilitar ou dificultar a aprendizagem da libras. Para tanto, será realizada uma pesquisa qualitativa descritiva a partir de um questionário on-line semiaberto com alunos do curso que se autodenominem tímidos. Com as análises, pretende-se descrever, da perspectiva dos próprios estudantes, como o curso de formação tem lidado com as questões de personalidade e quais são as estratégias usadas pelos docentes e discentes para lidar com essas questões.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

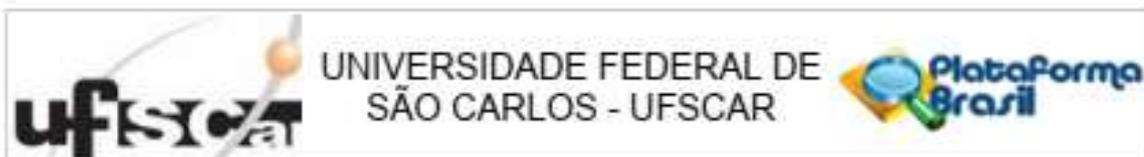
UF: SP

Município: SÃO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.289.701

Objetivo da Pesquisa:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2081169, de 05/06/2023) e/ou do Projeto Detalhado (preprojeto.pdf, de 15/02/2023): RESUMO, HIPÓTESE (se houver), METODOLOGIA, CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO.

Hipótese:

As atitudes e traços de personalidade têm influência não só no uso de uma língua como no seu aprendizado. Ainda não é claro, neste momento, se o desenvolvimento da personalidade se coloca como um objetivo pedagógico. No caso de faltar estratégias pedagógicas por parte dos docentes para ajudar alunos tímidos a lidar com a timidez durante as aulas, a hipótese é a de que os discentes acabam por criar suas próprias estratégias para driblar as dificuldades decorrentes deste traço de personalidade.

Objetivo Primário:

Discutir a competência existencial como um objetivo pedagógico explícito na formação de intérpretes de libras em especial no que diz respeito ao traço de timidez na personalidade.

Metodologia Proposta:

Será realizada uma pesquisa qualitativa descritiva a partir de um questionário on-line semiaberto com alunos do curso que se autodenominem tímidos. Com as análises, pretende-se descrever, da perspectiva dos próprios estudantes, como o curso de formação tem lidado com as questões de personalidade e quais são as estratégias usadas pelos docentes e discentes para lidar com essas questões.

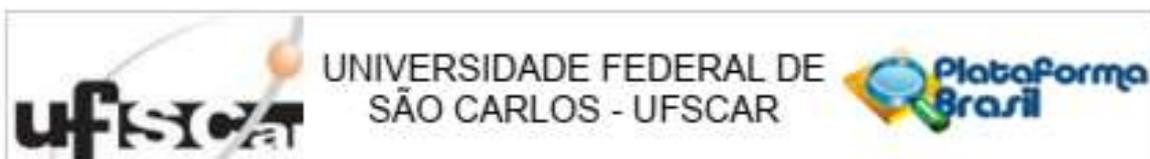
Critério de Inclusão:

Alunos de um curso de tradução e interpretação em libras que se autodenominem tímidos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2081169, de 05/06/2023) e/ou do Projeto Detalhado (preprojeto.pdf, de 15/02/2023): RESUMO, HIPÓTESE (se houver), METODOLOGIA, CRITÉRIOS DE

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
 UF: SP Município: SAO CARLOS
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 8.289.701

INCLUSÃO E EXCLUSÃO.

Riscos:

Exposição decorrente do compartilhamento de suas experiências por escrito em um formulário on-line.

Benefícios:

Levantar uma discussão ainda pouco explorada na área sobre a necessidade de discutir traços de personalidade do intérprete de libras; Contribuir para o desenvolvimento de estratégias educacionais que levem em conta a competência existencial.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa que deve seguir os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510 de 2016 e suas complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Agradecemos as providências e os cuidados tomados pelos pesquisadores ao apresentarem a 1ª versão do protocolo de pesquisa ao CEP da UFSCar. Trata-se de análise de resposta ao parecer pendente n. 8063834 emitido pelo CEP em 16/05/2023.

Seguem abaixo as pendências listadas no parecer anterior do CEP e seu status (atendida, não atendida, parcialmente atendida).

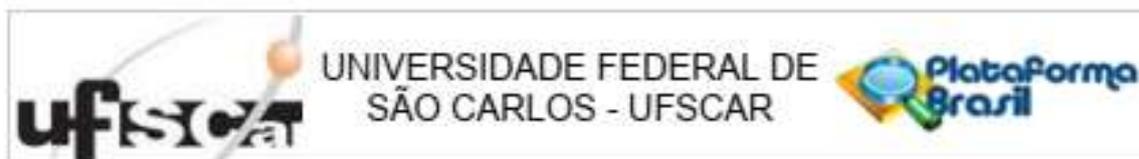
Pendência 1 (ATENDIDA): Adequar o TCLE para o questionário online.

"O (a) senhor (a), ao clicar em "Aceito participar da pesquisa", irá:

1. Eletronicamente aceitar participar da pesquisa, o que corresponderá à assinatura deste termo (TCLE), o qual poderá ser impresso ou solicitado ao pesquisador via endereço de email fornecido, se assim o desejar."

Pendência 2: (ATENDIDA): A adequação do TCLE foi feita, informando que os dados ficarão

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
 UF: SP Município: SAO CARLOS
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.289.701

armazenados por tempo determinado e, após esse período, serão destruídos, garantindo o sigilo, anonimato e a segurança dos dados armazenados digitalmente. Vide anexo neste documento.

Pendência 3 (ATENDIDA): A divulgação do questionário será feita por meio de e-mails dos alunos obtidos na secretaria do curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa, respeitando as resoluções apresentadas na Circular n.2/2021, em destaque aquelas que dizem que: 2.O convite para participação na pesquisa não deve ser feito com a utilização de listas que permitam a identificação dos convidados nem a visualização dos seus dados de contato (e-mail, telefone, etc) por terceiros. 2.1.1. Qualquer convite individual enviado por e-mail só poderá ter um remetente e um destinatário, ou ser enviado na forma de lista oculta.

Além disso, o link para o formulário será disponibilizado nos grupos dos alunos no aplicativo WhatsApp (e.g. TILSP Geral, TILSP 020, TILSP 021). Todas as demais resoluções apresentadas na Circular n.2/2021 serão adotadas nesta pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. Conforme dispõe o Capítulo VI, Artigo 28, da Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016, a responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. **OBSERVAÇÃO:** Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	05/08/2023		Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

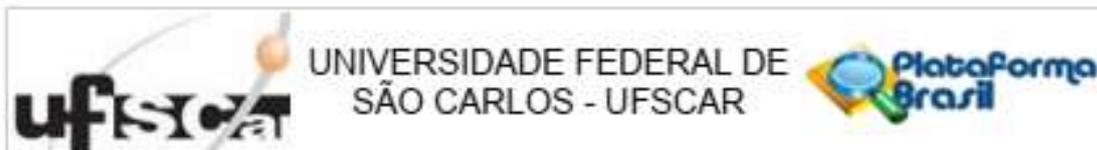
CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.289.701

Básicas do Projeto	ETO_2081169.pdf	17:02:45		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_VERSAO1.pdf	05/08/2023 17:01:53	Joao Paulo da Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	preprojeto.pdf	15/02/2023 10:52:46	ANDRE LUIZ LAZZARINI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleandre.pdf	15/02/2023 10:25:44	ANDRE LUIZ LAZZARINI	Aceito
Folha de Rosto	folharosto.pdf	15/02/2023 10:25:28	ANDRE LUIZ LAZZARINI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 09 de Setembro de 2023

Assinado por:
Sonia Regina Zerbetto
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
UF: SP Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br