

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO “CARLOS ALBERTO REYES
MALDONADO”**

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA**

JORGE ARMANDO BECERRA-CALERO

**O REPERTÓRIO LINGUÍSTICO COMO FACILITADOR DE UM BILINGUISMO
DINÂMICO NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS.**

CÁCERES-MT

2022

JORGE ARMANDO BECERRA-CALERO

**O REPERTÓRIO LINGUÍSTICO COMO FACILITADOR DE UM
BILINGUISMO DINÂMICO NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS.**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística, sob a orientação do Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel

**CÁCERES-MT
2022**

© by Jorge Armando Becerra-Calero, 2022.

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

CALERO, Jorge Armando.
C148o O Repertório Linguístico como Facilitador de um Bilinguismo Dinâmico na Educação dos Surdos. / Jorge Armando Calero - Cáceres, 2022.
126 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (não)

Trabalho de Conclusão de Curso (Tese/Doutorado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Doutorado) Linguística, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2022.
Orientador: Ruberval Franco Maciel

1. Repertórios Linguísticos. 2. Bilinguismo. 3. Pessoas Surdas. 4. Translinguagem. 5. Língua de Sinais.. I. Jorge Armando Calero. II. O Repertório Linguístico como Facilitador de um Bilinguismo Dinâmico na Educação dos Surdos.: .
CDU 81'1

JORGE ARMANDO BECERRA-CALERO

**O REPERTÓRIO LINGUÍSTICO COMO FACILITADOR DE UM BILINGUISMO
DINÂMICO NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS.**

BANCA EXAMINADORA

Prof^o Dr^o Ruberval Franco Maciel
Orientador – PPGL/UNEMAT

Prof^a Dr^a Bárbara Cristina Gallardo
Avaliadora Interna – PPGL/UNEMAT

Prof^a Dr^a Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros
Avaliadora Externa – Universidade Estadual de Mato grosso do Sul – UEMS

Prof^a Dr^a Karine Albuquerque de Negreiros
Avaliadora Externa – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Prof^o Dr^o Nelson Dias
Avaliador Externo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

APROVADA EM: 27/10/2022

DEDICATÓRIA

Ao meu Deus Jeová que abriu os seus braços e me permitiu sentir de novo o seu amor incondicional.

À minha família, pai, mãe e irmãs, pelo apoio brindado em toda a minha vida.

Aos professores e companheiros que eu conheci durante esta etapa acadêmica tão importante.

Especialmente às pessoas que como eu tem sofrido algum problema de saúde. Se contarmos com Deus, nada será impossível.

Aos meus amigos e irmãos que tem se preocupado por mim em todo momento.

AGRADECIMENTOS

Os acontecimentos ocorridos na minha vida durante os três últimos anos deste doutorado, poderia dizer que são os piores da minha vida, mas deixaram ensinamentos que tem me permitido apreciar mais a minha vida e, as coisas mais valiosas que eu pus de lado por muito tempo. Nesse período, tive que receber a notícia que padecia de uma doença terrível que pouco a pouco ia acabando com minha capacidade de me mobilizar e responder a diferentes estímulos. Cada dia era pior pelo que chegou um momento no qual eu pensei que desistir era a melhor opção, e isso foi o que eu fiz, enviei uma carta manifestando a impossibilidade de continuar e, ia acompanhada de uma carta do meu médico que indicava que isso ia melhorar minha condição física e mental. Embora eu estava seguro do que estava fazendo, dentro de mim sentia uma nostalgia já que, esse seria um duro revés a um objetivo que tinha proposto desde o momento em que cheguei ao Brasil em 2016: ser doutor. Não recebi resposta nas seguintes semanas e falei com o representante discente no conselho superior do programa de pós graduação, um excelente amigo que conheci na primeira aula de doutorado, o prezado Lucas Alvares. Ele me falou que havia recomendado ao conselho não dar consecução ao meu pedido de desistência já que sabia que eu podia continuar e, desistir não ia me ajudar animicamente. Essas palavras foram muito bem recebidas e me permitiram sonhar outra vez com esse objetivo que eu me propus.

Naquele momento estava como coordenador do programa o Prof. Dr. Taisir Karim quem se converteu numa pessoa muito especial para mim junto à sua família pelo grande amor que demonstraram por mim e pelo meu pequeno companheiro brasileiro, meu cachorrinho Patrick. O professor Taisir, conhecendo a minha condição de saúde, possibilitou que o meu trabalho fosse redesenhado o que levaria a trocar de orientador. Como o meu objetivo, tendo em consideração meu estado de saúde, era terminar minha tese dentro nos prazos estipulados pelo programa, eu sugeri continuar com uma linha de pesquisa que tinha trabalhado no meu mestrado e para minha surpresa o orientador da minha dissertação estava vinculado nesse mesmo programa: o Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel. Agradeço muito esse professor por ter-me aceitado como o seu orientando de novo e, por aceitar a proposta de trabalho apresentada por mim. Essa atitude e recepção do Ruberval e, o apoio recebido de Lucas e Taisir fiz que as palavras do livro de provérbios capítulo 17 versículo 17 significaram muito para mim. Ele diz: “O verdadeiro amigo ama em todos os momentos e se torna um irmão em tempos de aflição.” Esse foi o sentimento que os professores e o companheiro manifestaram para mim no momento

de me dar o ânimo para continuar e ter aceitado ser o meu orientador.

Claro, essa situação tão difícil vivida fez com que eu buscasse ao melhor amigo de todos os tempos e a quem eu tinha virado as costas: Jeová Deus. Graças a ele minha vida começou ter sentido e pouco a pouco comecei compreender que a obediência a ele tivesse evitado que eu houvesse passado por momentos tão trágicos e difíceis. Graças a Ele as condições foram melhorando. Minha saúde estabilizou e também os ânimos para continuar numa tarefa que, além da minha doença, a pandemia da Covid-19 me impossibilitou de sair e fazer uma pesquisa de campo, pelo que optei, graças à orientação de Ruberval, trabalhar numa pesquisa bibliográfica envolvendo aspetos relacionamos com a minha experiência na educação dos surdos.

Em primeiro lugar agradeço ao nosso Criador, Jeová Deus, por me ajudar nos momentos nos quais eu mais necessitei dele. As palavras registradas em Isaías capítulo 41, versículo 10 tiveram muito significado daí para frente:

Não tenha medo, pois estou com você. Não fique ansioso, pois eu sou o seu Deus. Vou fortalecê-lo, sim, vou ajudá-lo. Vou segurá-lo firmemente com a minha mão direita de justiça. (Tradução do Novo Mundo da Bíblia Sagrada, 2015)

Também devo agradecer às minhas irmãs Claudia, Yuly e Sulaima e a minha mãe e pai, por terem me apoiado nesses momentos e permitir-me ver que a vida continua e que sou muito importante nas suas vidas.

No plano acadêmico, devo agradecer ao meu orientador, Ruberval, por aceitar-me de novo como orientando e pela ajuda que tem brindado para mim nesse tempo. Agradeço ao Lucas por me ensinar a não desistir e ao professor Taisir pela ajuda recebida desde a direção do programa.

Agradeço também à banca dessa tese, Prof.^a Dr.^a Bárbara, Prof.^a Dr.^a Karine e o Prof. Dr. Nelson. Também não quero passar de agradecer à Prof.^a Dr.^a Nelagley Marques que, embora não esteve envolvida nesse trabalho, ofereceu para mim conselhos muito importantes que foram essenciais para me organizar na consecução desse trabalho.

Agradeço aos meus ex-alunos e amigos surdos por terem inspirado esta proposta e a consecução deste trabalho. Por me ensinar que com as mãos podemos criar parte dos nossos repertórios linguísticos essenciais na nossa comunicação. Também agradeço aos meus irmãos e amigos testemunhas de Jeová da Colômbia e do Brasil por terem estado aí para me dar o seu apoio nos momentos que eu mais precisei.

Confie em Jeová de todo o seu coração;
não confie no seu próprio entendimento.
Lembre-se dele em todos os seus caminhos, e
ele endireitará as suas veredas. (PROVÉRBIOS 3:5,6)

Becerra, J. Área: Estudo de processos linguísticos. Linha de pesquisa: Estudo de processos descritivos, de análise e de documentação de línguas indígenas. UNEMAT, 2022

RESUMO

A língua de sinais colombiana – LSC apresenta uma ampla gama de variações no seu repertório linguístico que, como em outras línguas, não se limita a um mero seguimento de uma língua padrão. A história da língua de sinais colombiana mostra uma multiplicidade de repertórios linguísticos que podem ser observados nas diferentes regiões e nos rasgos linguísticos de cada falante. Além disso, cada surdo tem uma experiência linguística diferenciada que envolve diversos repertórios. Esta pesquisa objetiva revisar o conceito de repertório linguístico, assim como o bilinguismo, e ver como este último é concebido nas salas de aula para depois propor um método de ensino bilíngue para surdos que envolva todos o seu repertório (GUMPERZ, 1965), ou seja, a utilização de um banco de formas linguísticas no curso de uma interação socialmente significativa. Devido às restrições impostas pela pandemia da Covid-19, optamos por realizar uma revisão de literatura relacionada com o repertório linguístico, a educação bilíngue para surdos e outras perspectivas que alentam o uso de recursos linguísticos e transformá-la em uma pesquisa bibliográfica, que permite a identificação da fonte documental para dar resposta a determinados interrogantes. (BARRAZA, 2014). A seleção dos artigos foi intencional e procuramos no começo, definir o conceito de bilinguismo, assim como as leis colombianas que guiam a educação bilíngue, que impõe a utilização de uma língua e, a divisão das línguas entre primeiras, segundas e estrangeiras. Depois definimos o conceito de repertório linguístico e as novas perspectivas linguísticas, entre as que encontramos o bilinguismo dinâmico. Finalmente apresentamos uma descrição linguística da língua de sinais colombiana, demonstrando assim que é uma língua natural. As reflexões sobre a educação bilíngue dos surdos e do repertório linguístico nos permitiram propor um método de ensino que: valide os repertórios em sala de aula, alente o uso de recursos visuais que permitam uma compreensão e incentive o uso de práticas multimodais como legitimadores dos repertórios linguísticos dos surdos dentro do processo educativo. A interlocução entre as teorias linguísticas e este método de educação bilíngue para surdos deixa em aberto a porta para novos entendimentos e propostas de investigação que permitam aprofundar mais no tema da educação bilíngue para surdos.

Palavras-chave: Repertórios linguísticos; Bilinguismo; Pessoas surdas; Translinguagem; Língua de sinais.

ABSTRACT

THE LINGUISTIC REPERTOIRE AS A DYNAMIC BILINGUISM FACILITATOR IN THE EDUCATION OF THE DEAF.

Colombian Sign Language – LSC presents a wide range of variations in its linguistic repertoire, which, as in other languages, is not limited to a mere follow-up to a standard language. The history of Colombian sign language shows a multiplicity of linguistic repertoires that can be observed in different regions and in the linguistic traits of each speaker. In addition, each deaf person has a different linguistic experience that involves different repertoires. This research aims to review the concept of linguistic repertoire, as well as bilingualism, and see how the latter is conceived in classrooms to then propose a bilingual teaching method for the deaf that involves all of their repertoire (GUMPERZ, 1965), i.e. , the use of a bank of linguistic forms in the course of a socially meaningful interaction. Due to the restrictions imposed by the Covid-19 pandemic, we chose to carry out a literature review related to the linguistic repertoire, bilingual education for the deaf and other perspectives that encourage the use of linguistic resources and transform it into a bibliographical research, which allows the identification of the documentary source to answer certain questions. (BARRAZA, 2014). The selection of articles was intentional and we sought at the beginning to define the concept of bilingualism, as well as the Colombian laws that guide bilingual education, which imposes the use of a language and the division of languages between first and second languages. Then we define the concept of linguistic repertoire and new linguistic perspectives, among which we find dynamic bilingualism. Finally, we present a linguistic description of Colombian Sign Language, thus demonstrating that it is a natural language. Reflections on the bilingual education of the deaf and the linguistic repertoire allowed us to propose a teaching method that: validates the repertoires in the classroom, encourages the use of visual resources that allow understanding and encourages the use of multimodal practices as legitimizing the linguistic repertoires of the deaf within the educational process. The interlocution between linguistic theories and the method of bilingual education for the deaf leaves the door open for new understandings and research proposals that allow for a deeper understanding of the theme of bilingual education for the deaf.

Key words: Linguistic repertoires; Bilingualism; Deaf people; Translanguaging; Sign Language.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ASL. – Língua de sinais americana.

FENASCOL. – Federação nacional de surdos da Colômbia.

FUNDARVID. Fundação Árvore de Vida.

INSOR. – Instituto nacional para surdos.

L1. – Primeira língua.

L2. – Segunda língua.

LIBRAS. – Língua brasileira de sinais.

LSC. – Língua de sinais colombiana.

MEN. – Ministério de Educação Nacional da Colômbia.

PEBBI. – Projeto de educação bilíngue e bi cultural para surdos.

SORDEBOG. Sociedade de surdos de Bogotá.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Textos produzidos no PEBBI.....	26	
Figura 2. Modelo de desenho de retratos de linguagem	50	
Figura 3. Dois retratos de linguagem.....	50	
Figura 4. Representação do repertório linguístico de Pascal.....	52	
Figura 5. Cor Verde	60	
Figura 6. Sinal de antropologia (Fundarvid)	62	
Figura 7. Sinal de cozinha	63	
Figura 8. Sinal de casa.....	Figura 9. Sinal de avião.....	64
Figura 10. Sinal de ver (singular)	65	
Figura 11. Sinal de ver (plural).....	65	
Figura 12. Sinal da cor cinza	67	
Figura 13. Sinal d'água.....	68	
Figura 14. Configurações que adota a mão na LSC.	70	
Figura 15. Recorte de discurso em situação de elicitacão (1)	72	
Figura 16. Recorte de discurso em situação de elicitacão (2)	72	
Figura 17. Sinal de Qual?	73	
Figura 18. Organização física da sala de aula para surdos	77	
Figura 19. Método de bilinguismo dinâmico.....	79	
Figura 20. Ciclo Motivacional.....	83	
Figura 21. Sinal de cadeia alimentar.....	Figura 22. Imagem de cadeia alimentar....	87
Figura 23. Linha de tempo.....	90	
Figura 24. Texto escrito em visa-grafia.....	94	
Figura 25. Significado e Significante	121	
Figura 26. Sinal de acreditar.....	126	
Figura 27. Sinal bimanual simétrico.....	Figura 28. Sinal bimanual alternativo	127
Figura 29. A orientação da mão na configuração.....	129	
Figura 30. Sinal de casa.....	Figura 31. Sinal de casas	130
Figura 32. Sinal de dormir (verbo demonstrativo)	131	
Figura 33. Sinal de ensinar (verbo não demonstrativo).....	131	
Figura 34. Sinal de subir (verbo com classificador).....	132	
Figura 35. Sinal de universidade	133	
Figura 36. Sinal de ônibus (1).....	Figura 37. Sinal de ônibus (2).....	134

SUMÁRIO

<u>APRESENTAÇÃO</u>	<u>16</u>
<u>MEU LÓCUS DE ENUNCIÇÃO</u>	<u>16</u>
<u>INTRODUÇÃO.....</u>	<u>18</u>

CAPÍTULO I

<u>1. A CONCEPCAO DE BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS.....</u>	<u>24</u>
1.1. O PROJETO BILÍNGUE E BI-CULTURAL PARA SURDOS PEBBI.....	24
1.2. ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	28
1.3. PROCESSOS DE CO-CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS COM ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS	29
1.4. DESCONSTRUÇÃO DA LÍNGUA E BILINGUISMO	31
1.4.1. O que foi desconstruído?	32

CAPÍTULO II

<u>2. O REPERTÓRIO LINGUÍSTICO GARANTE DE UM BILINGUISMO DINÂMICO.....</u>	<u>37</u>
2.1. A CONCEPÇÃO SAUSSURIANA DA LÍNGUA	37
2.2. UMA RUPTURA NOS PARADIGMAS: O ENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE NA ANÁLISE LINGUÍSTICA.....	38
2.3. CONCEITO DE REPERTÓRIO LINGUÍSTICO	40
2.3.1. Translinguagem.....	42
2.3.1.1. Uma perspectiva interna dos bilíngues	43
2.3.2. Práticas translíngues.....	44
2.3.2.1. Repertório espacial	46
2.4. OUTROS TERMOS ASSOCIADOS AO REPERTÓRIO LINGUÍSTICO	46
2.4.1. Multilinguismo e plurilinguismo.	47
2.4.2. Bilinguismo social	47
2.4.3. Variedade linguística	48
2.4.4. Retrato de linguagem.	49
2.4.4.1. Envolve mais do que línguas	51

CAPÍTULO III

<u>3. A LÍNGUA DE SINAIS COLOMBIANA: UMA LINGUA NATURAL.....</u>	<u>53</u>
3.1. HISTÓRIA DA LÍNGUA DE SINAIS COLOMBIANA	53

3.2.	A LÍNGUA DE SINAIS COLOMBIANA: UMA LÍNGUA NATURAL	57
3.4.	REPERTÓRIO LINGUÍSTICO NA LÍNGUA DE SINAIS COLOMBIANA.....	59
3.5.	NÍVEIS DE ANÁLISE LINGUÍSTICO	68

CAPÍTULO IV

<u>4. REPENSANDO O BILINGUISMO: PROPOSTA DE UM MÉTODO DE ENSINO EM SALA DE AULA.....</u>		<u>75</u>
4.1.	CARATERIZAÇÃO DA SALA DE AULA PARA SURDOS	75
4.2.	MÉTODO DE ENSINO EM SALA DE AULA	78
4.2.1.	Primeiro passo: Validando essas outras formas na comunicação	80
4.2.2.	Segundo passo: Uso de recursos visuais	84
4.2.3.	Terceiro passo: Uma atenção ã multimodalidade: os repertórios espaciais.....	90
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>		<u>96</u>
<u>REFERÊNCIAS.....</u>		<u>101</u>
<u>GLOSSÁRIO.....</u>		<u>108</u>

Anexo 1	Uma reflexão surgida no desenvolvimento desta pesquisa: a origem das línguas.....	111
Anexo 2	Gráficas do programa nacional de inglês 2015-2025 Colômbia very well!.....	116
Anexo 3	Ferdinand de Saussure.....	118
Anexo 4	Sobre as dicotomias saussurianas.....	119
Anexo 5	Hans-Josef Gumperz.....	122
Anexo 6	William Labov.....	124
Anexo 7	Leonard Bloomfield	124
Anexo 8	Brigitta Busch	125
Anexo 9	Aspectos ligados à análise fonética da lsc.....	125
Anexo 10	Aspectos morfológicos da LSC.....	128
Anexo 11	Principais teóricos modernos de pedagogia.....	134
Anexo 12	Célestin Freinet.....	136
Anexo 13	A imagética visual.....	136

APRESENTAÇÃO

MEU *LÓCUS* DE ENUNCIÇÃO

Há quase 21 anos que trabalho com surdos no campo da educação. A primeira experiência foi como intérprete no contexto universitário na cidade de Cali. Nesse contexto observei a necessidade de eles interagir com os professores e companheiros sem depender do intérprete. Sempre que os tentavam escrever ou dizer alguma coisa, os companheiros ouvintes e o professor conseguiam entender. Presenciar essas situações deixaram em mim múltiplas perguntas e, cada vez mais que compartilhava com eles, essas perguntas iam incrementando. Uma delas era o por que os surdos conseguiam interagir com os seus companheiros se eles não sabiam língua de sinais? Será que os surdos entendem alguma coisa do espanhol falado ou os companheiros ouvintes tinham aprendido língua de sinais? Tentava responder essas questões, mas nunca conseguia.

Tempo depois comecei a trabalhar numa escola como intérprete e tive a oportunidade de conhecer outros professores. Eles se sentiam contentes com os estudantes surdos, algo que me fazia sentir bem. Em muitas outras ocasiões, os professores não permitiam que eu interpretasse quando eles queriam dizer algo para os estudantes surdos. Essas situações me faziam sentir mal já que eu estava contratado para interpretar tudo o que eles falavam. Como no primeiro caso na universidade, esta situação permitiu-me pensar em como eles entendiam uma língua que nunca tinham aprendido. Uma vez eu perguntei para uma professora: você consegue entender tudo que eles falam? Ela respondeu que não era necessário já que com entender só uns sinais já era suficiente para criar sentido. Eu ria dentro de mim e pensava que isso era impossível e que ela só queria se achar. Como ela, muitos outros professores e companheiros de classe faziam a mesma coisa e eu os convidava assistirem a um curso de língua de sinais já que, segundo eu, eles não entendiam os surdos. Eu sempre pensei que aquilo que falou a professora não era verdade, pelo que eu sempre que via essas interações, perguntava aos ouvintes que me disseram o que o surdo tinha falado. Para minha surpresa eles conseguiam entender o sentido do que eles tinham dito, mas devido a que não diziam textualmente tudo o que o surdo tinha falado, esse era um argumento utilizado por mim para provar que não eram capazes de compreender a um surdo.

Algum tempo depois fui convidado para ensinar espanhol na mesma escola. Nessas

aulas presenciei uma série de recursos utilizados pelos surdos para escrever tais como glosas¹, imagens que, nesse momento eu entendia como uma forma de fazer as coisas fáceis. Uma dessas estudantes escrevia palavras que para ela encerravam muito significado, mas que para mim não tinha nada a ver. Também fazia desenhos e os apresentava como escritura. Esta nova experiência seguia aumentando as perguntas que eu fazia com anterioridade. Infelizmente, nesse momento não compreendia o que eu vim compreender tempo depois.

Para esse então, eu realizava uma licenciatura em línguas modernas e, as teorias aprendidas na faculdade não deixavam lugar para pensar na análise de duas línguas como sistemas complementares. Uma delas falava das interferências linguísticas. Eram vistas como uma forma “errada” de falar uma língua, vistas como autônomas e independentes e que uma pessoa era considerada bilíngue só se conseguia separar uma da outra.

Tempo depois comecei um mestrado na UEMS no Brasil e meu orientador falava constantemente do termo “Translinguagem” que chamou muito minha atenção já que concebia possível gerar sentidos sem ter em conta se sou experto em uma língua ou não. Foi tanto meu interesse nessa perspectiva, que decidi fazer minha dissertação baseada nesse conceito analisando um aspecto da língua de sinais colombiana. A partir daí, e graças às leituras feitas por mim sobre esse conceito, minha perspectiva de bilinguismo foi mudando, considerando os processos bilíngues não como uma dinâmica que separa os conhecimentos linguísticos adquiridos ao longo da vida, senão que os junta e permite ao falante utilizar uns “repertórios” no processo comunicativo. Por essa razão, desta vez pretendo analisar o bilinguismo dos surdos a partir da perspectiva de “repertório linguístico”, e dessa maneira, responder a seguinte pergunta: Como o bilinguismo tradicional impede que os repertórios linguísticos sejam utilizados no processo ensino-aprendizagem dos estudantes surdos? Os resultados dessa pesquisa poderão guiar as metodologias e pedagogia utilizada pelos professores de surdos.

¹ Ver glossário.

INTRODUÇÃO

Quando falamos de bilinguismo imediatamente vem na nossa mente a ideia de falar duas ou mais línguas de maneira quase perfeita. Portanto, falar de um bilíngue é falar de alguém com um coeficiente intelectual alto. Esses conceitos tem tido múltiplas interpretações e aplicações ao longo dos anos. Desde começos do século passado, iniciavam as discussões sobre o bilinguismo e a educação bilíngue. Uma das mais aceitadas era que o bilíngue tem ou usa duas línguas, especialmente faladas com a fluência e controle de um falante nativo. Bloomfield, (1933 p. 56), importante filólogo e linguista norte-americano, definiu o bilinguismo como “um comando de duas línguas igual a um nativo”. Portanto, se acreditava que o bilíngue equilibrado é fluente em ambas as línguas “perfeitamente”. (HAMMERS & BLANC, 1989 *apud* ALARCÓN, 1998).

Com o passar dos anos, o conceito de bilinguismo conservou os fundamentos ideológicos antes apresentados como pode ser observado nos seguintes recortes: Weinreich (1953) menciona que “a prática de usar duas línguas alternadamente será chamada de bilinguismo e as pessoas envolvidas bilíngues”. Yohanssem (1965) descreve ao falante bilíngue como aquele que tem o controle nativo de dois ou mais idiomas. Romero (1965) define o bilinguismo como uma teoria que trata de “um locutor ou ouvinte ideal, em uma comunidade linguística homogênea, que conhece perfeitamente sua língua”. Por outro lado, Haugen (1966) e Macnamara (1969), acrescentam à pessoa bilíngue algumas habilidades ao dizer que uma pessoa pode ser descrita como bilíngue se, além das habilidades em sua primeira língua, possui habilidades em uma das quatro modalidades da segunda língua (fala, compreensão, escrita, leitura), na medida em que o aprendiz melhora em cada língua. Mackey (1986) diz que um bilíngue é uma pessoa que além da sua competência em sua primeira língua, apresenta uma competência similar em outra e que pode utilizá-las com a mesma eficácia.

Nessas concepções não é difícil observar que as línguas são consideradas como entes autônomos e os bilíngues como possuidores de dois sistemas diferenciados. O contexto colombiano tem adotado essas concepções de língua unitária, diferenciando-as em primeiras, segundas e línguas estrangeiras. Vamos ver um exemplo de um programa de imersão na ilha de San Andrés, que buscava definir um modelo de educação bilíngue (espanhol-ínglês). Nele, o Ministério da Educação Nacional – MEN, descreve os três seguintes conceitos chaves nesse processo:

- a. Bilinguismo como os “diferentes graus de domínio com que um indivíduo

consegue se comunicar em mais de um idioma e uma cultura. Assim, dependendo do uso de outras línguas que não a língua materna, adquirem o caráter de uma segunda língua ou língua estrangeira” (MEN, 2006 p.5. Tradução própria)

- b. Segunda língua como “indispensável para as atividades oficiais, comerciais, sociais e educacionais ou que é necessária para a comunicação entre cidadãos de um país” (2006 p.5), como acontece no Canadá; e
- c. Língua estrangeira como aquela que “não é falada no ambiente imediato e local, visto que as condições sociais cotidianas não exigem seu uso permanente para a comunicação” (2006 p.5. cursivas próprias).

Dentro desses breves recortes é possível observar que o bilinguismo é visto como a capacidade de um indivíduo para falar duas línguas, incluindo a escrita e leitura. Também marca as línguas envolvidas como independentes e classificadas como primeiras, segundas e estrangeiras, sistemas unitários separados na mente dos falantes, sem propiciar nenhuma articulação entre elas.

A fundamentação do bilinguismo na Colômbia parece estar mais ligada à cognição já que apresenta a língua como um uma outra habilidade a ser aprendida e que possibilita entrar em outros ambientes culturais. Nessa linha Ardila (2012), apresenta os seguintes efeitos positivos do bilinguismo: “a) aprendizado de novas estratégias cognitivas, b) melhor compreensão da primeira língua e c) aumento do controle cognitivo.” (ARDILA, 2012, p. 102. Tradução própria)². Essa maneira de conceber o bilinguismo, parece estar mais ligada às capacidades no manejo de uma língua, e ao “bom falar”, mas não dá lugar para pensar em como essas línguas podem se articular para permitir a livre expressão dos falantes.

Outro programa de caráter nacional, o Programa Nacional de Inglês 2015-2025, pretende contra-atacar os baixos níveis de língua inglesa nos estudantes de ensino médio. Esse programa apresenta um informe do ano 2013 que mostra que só um 6% dos estudantes de grado 11 contam com um nível B1 (Ver Anexo 2) do marco comum europeu. Essa baixa porcentagem de estudantes a nível nacional em escolas públicas e particulares que têm um nível médio baixo mostra que o problema não radica nos estudantes mas sim na forma de ensino em sala de aula. Essas porcentagens podem ser as mesmas para estudantes surdos que aprendem língua escrita como segunda língua em sala de aula, e que também manifestam dificuldades no processo de leitura e escritura.

A educação bilíngue para surdos na Colômbia, orientada graças às investigações feitas pelo Instituto Nacional para Surdos – INSOR é concebida como o espaço no qual as pessoas

² Todos os textos consultados e escritos em língua estrangeira que foram citados aqui foram traduzidos pelo autor dessa pesquisa.

surdas adquirem a sua primeira experiência com a língua de sinais colombiana – LSC como também com a língua espanhola na modalidade escrita. Este tipo de exposição primária à língua de sinais permite ao surdo reconhecê-la como a língua que se adapta às suas necessidades sensoriais e que o identificará como parte da comunidade surda, marcando assim uma deferência comunicativa entre eles e os seus pares ouvintes.

Esse modelo educacional bilíngue e bi-cultural

se localiza em uma perspectiva socioantropológica na qual os surdos: 1. São considerados como pessoas com plenas capacidades para seu desenvolvimento integral. 2. A língua de sinais é respeitada, reconhecida e adquirida como primeira língua. 3. Os surdos conformam uma comunidade linguística minoritária e 4. Esses atores são denominados comunidade surda. (PORTILLA, et al, 2006, p. 11).

Similar à proposta apresentada no Programa Nacional de inglês, a proposta de educação bilíngue para surdos concebe as línguas como estruturas autônomas, e os bilíngues como possuidores de dois sistemas separados e equilibrados. Essas concepções geram na mente dos aprendizes a ideia de que para ter uma comunicação significativa em outra língua é necessário ter um domínio completo dessa língua, ou seja que uma boa interação vai depender do nível que o falante possui.

Essa pesquisa pretende analisar a concepção de “repertório verbal” (GUMPERZ, 1960), orientada pelas discussões teóricas de translanguagem (GARCÍA, 2009), orientação espacial (CANAGARAJAH, 2017), e propor um método de ensino que não exclua os conhecimentos linguísticos prévios dos aprendizes e que legitime outras formas que estão presentes nas interações entre os estudantes bilíngues.

A noção de “repertório verbal” nasce dentro de uma abordagem social interacional, criada pelo sociolinguista estadunidense John Gumperz (1960) e conhecida depois como “repertório linguístico”. Essa perspectiva marca um afastamento da concepção estruturalista no começo do século XX.

Inicialmente Gumperz (1969) baseou seu trabalho em duas vilas agrícolas, uma na Índia, onde analisou as línguas dessa região, e a outra na Noruega, onde analisou a alternância de códigos entre seus falantes. Suas mostras foram tomadas dentro de uma comunidade do discurso situada na perspectiva da interação social. Sua pesquisa contribuiu ao desenvolvimento da sociolinguística interacional³.

Como em outras ciências, a linguística sempre tem tido modificações ou novos entendimentos conceituais. Por exemplo, Judith Butler (1997) e Jacques Derrida (1998) aportam aspectos anteriormente não tomados em conta na concepção original tais como “a

³ Ver Glossário

importância das categorias ou a importância do desejo na linguagem” (BUSCH, 2012, p. 1,2). Outros autores dão atenção às práticas linguísticas entre jovens, as quais receberam designações tais como “cruzamento de línguas” (RAMPTON 1995), “translinguagem” (GARCÍA, 2009) (LE WEI, 2011), “linguagem polilíngue” (JØRGENSEN, 2008), “metrolingualismo” (OTSUJI e PENNYCOOK, 2010), e “práticas translingues” (CANAGARAJAH, 2012), entre outras perspectivas, as quais foram trazidas à linguística aplicada e adotadas para uma redefinição de bilinguismo. Isso tem permitido analisar dentro das interlocuções, a construção de sentidos sem marcar as línguas como independentes, “reducionistas e binarias” (MACIEL & PEREIRA, 2020, p. 31).

Falar de repertório linguístico é falar de um banco léxico pessoal e adquirido ao longo da vida de cada indivíduo e, que não somente corresponde a palavras em uma determinada língua, senão que pode estar relacionado com imagens, vocabulários, sentidos, experiências, entre outros, os quais tem uma representação de significação muito importante para o falante. A noção monolíngue, importante dentro da noção bilíngue tradicional, impede outras formas de construir sentido ao impossibilitar o uso de outros repertórios no processo de comunicação dos aprendizes. Portanto, para repensar o bilinguismo nos surdos, esta pesquisa vai ser orientada tomando como base os seguintes objetivos:

Objetivo Geral

- Propor um método em sala de aula que reconheça e incentive o uso dos repertórios dos estudantes surdos.

Objetivos Específicos

- Apresentar a concepção de bilinguismo presente nas leis que regulam a educação para surdos na Colômbia.
- Refletir nas principais características do conceito de repertório linguístico como médio que permite a um bilíngue ser realmente bilíngue.
- Demonstrar que a língua sinais é uma língua natural e que pode ser analisada como qualquer outra.
- Utilizar a experiência tida na educação de surdos que permita propor um método que envolva de forma significativa os repertórios em sala de aula.

Esta pesquisa bibliográfica, pretende expor os conceitos de língua natural, estruturalismo, pós estruturalismo, repertório linguístico e bilinguismo após um levantamento bibliográfico que permite ter uma compreensão clara de cada um deles. Dessa forma, depois de ter apresentado esses conceitos, pretendemos repensar a definição tradicional de bilinguismo e refletir, com base na nossa experiência no trabalho com surdos, se a noção de repertório linguístico, ligada às práticas translíngues se adaptam mais aos processos linguísticos complexos que podem ser apreciados no contexto dos surdos. Por último, procuramos construir um método que permita aos professores não pôr uma língua por encima de outra e, que o repertório linguístico dos surdos sejam respeitados, permitindo assim, uma comunicação natural.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo mostramos os fundamentos das políticas governamentais sobre o bilinguismo na Colômbia e, também um projeto que tem mediado a educação para surdos o projeto PEBBI. O objetivo será conhecer se essa concepção de bilinguismo está situada em uma perspectiva tradicional ou se toma em consideração os repertórios. Depois apresentamos algumas pesquisas que permitem expandir o conceito de translíngua na educação de estudantes surdos.

No segundo capítulo abordamos o conceito de repertório linguístico assim como sua fundamentação. Portanto apresentaremos a visão estruturalista e pós estruturalista como também algumas das suas perspectivas mais significativas. Começamos falando dos seus proponentes e aspectos que as guiaram para depois conhecer algumas aplicações específicas. Buscamos apresentar de forma clara essas concepções, sem manifestar ligação a nenhuma delas.

No terceiro capítulo nos concentraremos na língua de sinais colombiana e pretendemos mostrar a sua origem e particularidades que permitem identificá-la como uma língua natural, igual a qualquer outra língua e, cujas formas podem ser consideradas como repertórios. Também discutimos a maior descrição linguística com que conta a LSC: *Apuntes para una gramática de la lengua de señas colombiana* (Oviedo, 2000). Buscamos mostrar que a língua de sinais não carece de nenhum dos seis níveis descritos pela comunidade linguística e que, embora os canais de articulação e recepção sejam diferentes (visogestual espacial), esses níveis são analisados de acordo às suas particularidades.

No capítulo final, organizamos um método que nos permite incluir o repertório linguístico dos surdos dentro do processo bilíngue. Portanto propomos tomar em consideração a validação dos repertórios em sala de aula, o uso de recursos visuais como facilitadores na compreensão e, o uso de práticas multimodais como legitimadores do repertório linguístico dos

surdos dentro do processo educativo.

Esperamos que este trabalho responda a múltiplos questionamentos feitos por parte de professores de surdos e permita prosseguir o processo de investigação que possa trazer respostas a pontos como o ensino e aprendizagem da língua escrita em sala de aula.

CAPÍTULO I

1. A CONCEPÇÃO DE BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

1.1. O PROJETO BILÍNGUE E BI-CULTURAL PARA SURDOS PEBBI.

A Colômbia tem tido uma ampla trajetória relacionada com a educação de surdos. No ano de 1925 o congresso nacional da Colômbia mediante a lei 56 cria o Instituto Nacional para surdo mudos e cegos. 30 anos depois, em 1955 o governo nacional decidiu dissolver esse Instituto e criar dois institutos: O Instituto Nacional de cegos e o instituto nacional de surdo mudos. Essa troca se deu já que ambas populações precisavam de uma atenção pedagógica e de reabilitação mais focalizada nas necessidades sensoriais próprias de cada uma. Em 1972, o governo nacional decidiu reconhecer o instituto como ente da ordem nacional e o adscreeveu ao Ministério de Educação Nacional – MEN. Em 1997 o nome do Instituto virou para Instituto Nacional para Surdos – INSOR. (INSOR, 2019).

Desde que o instituto passou ser parte do MEN, seu foco foi a assessoria nacional na educação dos surdos. Isso propiciou o começo de uma investigação

entre a Universidade del Valle e o Instituto Nacional para Sordos – INSOR [...] denominada “Desenho, implementação e avaliação de uma proposta para o ensino da língua escrita como segunda língua para estudantes surdos na educação básica”, e foi realizada no marco da Proposta Educativa Bilingue Bi-cultural para Surdos PEBBI. (CÁRDENAS, 2009, p. 7).

O projeto macro, Proposta Educativa Bilingue Bi-cultural para Surdos PEBBI, visava influir em algumas áreas de conhecimento básico desde uma perspectiva bilingue e bi-cultural. Na figura 1, pode-se observar as 9 guias produzidas nesse projeto e involucram orientações, projetos pedagógicos, didática, guia para pais, investigação, competências, processos de avaliação, o ensino de matemática, língua escrita, ciências e competências cidadãs. Porém, vamos nos focalizar nas orientações para o ensino da língua escrita como segunda língua na básica primária (Documento 4) e ver como o conceito tradicional de bilinguismo é utilizado.

As orientações para o ensino da língua escrita como segunda língua na básica primária tem servido de guia nacional sobre o ensino da língua escrita. Nos seguintes parágrafos pretendemos destacar alguns aspectos que consideramos relevantes dentro dessa proposta bilingue e que discutiremos desde uma postura de repertório linguístico.

As orientações para o ensino da língua escrita pretende que os estudantes surdos

aprendam a língua espanhola (escrita) dentro de um contexto no qual a língua de sinais (língua visual – espacial, como foi explicado no capítulo 1) é a língua de interação, que se adequa às necessidades sensoriais deles. Um dos grandes objetivos desse trabalho foi ajudar aos estudantes a

compreender seus diferentes usos [língua escrita], ativar esquemas conceituais, fomentar a compreensão e desfrute de uma ampla variedade de textos, contribuir ao enriquecimento da LSC, usar diferentes estratégias de leitura, [...] e realizar atividades de escritura que contribuam tanto ao conhecimento do código [...] quanto à apropriação de novo vocabulário. (CÁRDENAS, 2009, p. 25).

Pode-se notar que esse objetivo não desvincula uma língua da outra, antes pretende contribuir ao desfrute de leitura de uma ampla variedade de textos escritos por intermédio de estratégias que forneçam à apropriação de novos vocabulários, assim como contribuir ao enriquecimento da LSC.

Na sua proposta metodológica, esse projeto definia 1: Selecionar e preparar os textos; 2: Ler o texto várias vezes até eles terem se apropriado de tudo o conteúdo; depois o professor explica o texto em LSC para que o conteúdo da leitura seja significativo; 3: Indagar a forma correta de usar o produzir determinadas expressões em LSC; 4: Identificar os recursos didáticos que os professores vão precisar (mapas, dicionários, livros de consulta) para contextualizar aos estudantes. Estes quatro pontos mostram uma interessante metodologia que acerca aos estudantes ao texto em língua escrita e cuja compreensão pode se dar graças a que a língua de sinais que vai trazer significações não conseguidas no processo de leitura. Porém, observamos que os repertórios podem ganhar destaque se a noção de língua for ampliada e não vista como dois sistemas separados. (CÁRDENAS, 2009)

Além do anteriormente dito, os pesquisadores mencionam que,

A sala de aula se constitui em um espaço que requer um ambiente de confiança no qual os estudantes tenham a possibilidade de expor suas inquietudes, solicitar esclarecimentos sobre o que não estão compreendendo e, o mais importante, desfrutar y comprender o significado dos textos que são lidos. (CÁRDENAS, 2009, p. 28).

Dessa maneira se cria um ambiente no qual a confiança vai alentar o aprendizado da língua escrita, aspecto fundamental nesse processo já que, uma vez expostos a novos conhecimentos, podem gerar alguns bloqueios mentais que podem entorpecer esse processo.

É necessário ressaltar que o projeto marco PEBBI, está fundamentado conceptualmente em uma perspectiva socio-antropológica⁴, que segundo Portilla (2006, p. 11), vai permitir ver que os surdos,

1. [...] [sejam] considerados como pessoas com plenas capacidades para se desenvolver plenamente; 2. É reconhecido e respeitado que eles adquiram e usem a língua de sinais como primeira língua; 3. Conformam uma comunidade linguística minoritária e 4. Tal comunidade é chamada de comunidade surda. Por outro lado, a surdez é concebida

⁴ Ver glossário.

como uma experiência visual do que deficiência auditiva. (Cursiva própria). A perspectiva socioantropológica desse projeto vai além do aprendizado e vai considerar seu tecido social, que permita o reconhecimento dos surdos como uma comunidade linguística minoritária em lugar de um grupo onde a deficiência auditiva seja o foco de atenção. Optar por uma visão desse tipo, segundo os autores do PEBBI, vai permitir às instituições responder às necessidades comunicativas dos surdos o que repercutirá na sua vida social. Porém, se apresenta a língua de sinais como a primeira língua.

O projeto PEBBI também involucra outras áreas de conhecimento básico escolar além de orientações para padres de família e professores. Nesses materiais o espanhol escrito vai encabeçar a hegemonia, descrevendo-o como a língua das maiorias é aquela que pode permiti-lhes adquirir novos conhecimentos.

O projeto PEBBI na Colômbia contou com uma equipe de altos pesquisadores com muita experiência na educação dos surdos e resulta significativo já que possibilita ver aos surdos como pessoas objetos de direitos e alenta o uso da língua de sinais que, se adequa as necessidades sensoriais dos surdos, sem menosprezar a sua categoria de língua, embora pareça para muitos a representação icônica dos objetos.

Figura 1. Textos produzidos no PEBBI.



Fonte: Organizado pelo autor, (2022)

Este projeto garantiu o reconhecimento da língua de sinais colombiana como idioma próprio das comunidades surdas do país e legitimou o aprendizado da língua espanhola escrita como segunda língua nas instituições educativas. Porém, partindo da perspectiva de repertórios linguísticos, que alenta o uso de uns repertórios próprios de cada indivíduo sem ter que dividir nem classificá-los como primeiras e segundas línguas, o projeto PEBBI cria uma separação linguística que classifica uma língua acima da outra. Este fato, pode gerar pensamentos nacionalistas ou de imposição, como mostra García (2016, 0:45) em sua introdução às práticas translíngues. Ela diz que em Gales, a translíngua pretendia que “as crianças se sentiram totalmente bilíngues e não simplesmente galeses ou ingleses.”

Outra consequência que pode trazer o ponto anteriormente mencionado é dificultar a criatividade e não vai permitir que possam se expressar livremente já que, vão sempre pensar qual vocabulário utilizar em determinado caso e, impede a utilização de todo o repertório linguístico, seja sinalizado, escrito, visual, semiótico, sem fazer distinção entre eles, antes, incentivando a produção linguística. García (2016, 1:26) explica que,

O repertório linguístico de um bilíngue é simplesmente o repertório de cada um, que, claro está, tem rasgos que se consideram espanhol e rasgos que se consideram inglês, mas que para mim, por exemplo, que tenho vivido nos Estados Unidos desde 10 anos], esse é o meu repertório, não é verdadeiramente do inglês nem do espanhol, é meu, são minhas palavras.

Se o bilíngue utilizasse o seu repertórios 9, suas palavras, sua expressão se daria de uma forma livre, permitindo dessa maneira a criatividade já que, não estaria sujeito a nenhum sistema, senão que seria capaz de expressar o que pensa.

Dessa maneira, a língua de sinais vai ocupar um segundo plano, o que repercutirá na forma em que eles observam o seu repertório.

Essa concepção monolíngue poderia explicar as atitudes dos estudantes surdos quando eles chegam à educação secundária. O fato de ter visto a língua escrita como uma língua segunda, aditiva e alheia na educação primária, vai gerar neles certa rejeição e querem que o intérprete traduza todos os textos escritos em língua de sinais.

Essas situações não somente afetam os processos de aprendizado nos surdos. Foi presenciado na sala de aula galesa na qual havia uma divisão linguística e de identidade nos estudantes ouvintes (ver o ponto 2.2.2.). García (2016, 0:34) menciona que este problema foi resolvido graças ao uso das duas línguas (galês-inglês) dentro da sala de aula. Isso fez possível que se “sentiram bilíngues e não eles simplesmente galeses ou ingleses”. O fato deles utilizarem as duas línguas dentro da sala de aula ia lhes permitir vê-las como repertório próprio e não como simples línguas de identificação nacional ou simples empréstimos.

Observamos dentro da proposta a falta de uma metodologia na aula que resgate e utilize

o repertório com que conta uma pessoa surda que ingressa por primeira vez à escola que, a diferença do que muitos pensam, não se encontra em situação de disartria ou afasia⁵, antes, conta com seu próprio repertório que lhe permitem entender o mundo ao redor. O uso e respeito a esse repertório dentro da sala de aula possibilitarão a sua interlocução com os seus pares e o professor. No capítulo 4 vamos apresentar um método em sala de aula que mostre o benefício desse repertório e como trabalhá-los.

No contexto colombiano, não foram encontradas pesquisas relacionadas com a translanguagem no contexto dos surdos, mas no contexto internacional existem muitas investigações que têm trabalhado a translanguagem desde diferentes perspectivas. Tendo em consideração que esta pesquisa bibliográfica está focalizada no repertório linguístico e o bilinguismo nos surdos, vamos apresentar três textos: duas pesquisas desenvolvidas como referência por terem sido desenvolvidas em um contexto pedagógico no Brasil, e outra que apresenta uma desconstrução dos conceitos de língua e bilinguismo, cuja motivação foi ter conhecido uma pessoa surda em um contexto acadêmico. Os resultados delas guiarão a consecução deste projeto.

1.2. ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A primeira tese consultada foi: As contribuições da perspectiva translíngue para ensino bilíngue de surdos: uma análise das produções escritas de alunos do ensino fundamental (DE NEGREIROS, 2021). Esta é uma pesquisa qualitativa em educação que faz um diálogo com os autores que se debruçam sobre os temas relacionados com a educação de surdos e a translanguagem e pretende mostrar as contribuições da translanguagem para o ensino dos surdos.

A autora faz um levantamento teórico sobre como é entendido o bilinguismo no contexto Libras/Português. Depois apresenta a translanguagem como uma pedagogia que se adapta às necessidades comunicativas dos surdos e, por último, apresenta o percurso metodológico da pesquisa e mostra os resultados obtidos e as contribuições que essa pesquisa traz no ensino da língua escrita dos surdos.

Os resultados da pesquisa mostram que a translanguagem advoga legitimar outras linguagens que emergem da interação entre os estudantes bilíngues; e, “possibilita a ampliação nas negociações a partir das relações sociais, garantindo ao aluno agregar novos sentidos ao

⁵ Ver glossário

utilizar todo o seu repertório linguístico na construção do conhecimento” (DE NEGREIROS, 2021, p. 7). A pesquisadora, uma vez analisados os dados obtidos, mostra como a translíngua pode acrescentar 12 aspectos no trabalho na sala de aula com surdos. Apresentamos agora 3 desses pontos que consideramos podem servir nesta proposta de criar um método que legitime o uso do repertório linguístico de cada um na sala de aula:

1. Na mudança da concepção monolíngue e grafocêntrica presente nos processos educativos e avaliativos da escola, pois coloca em evidência a diversidade linguística e comunicacional dos sujeitos em sociedade; [...] 4. Na oportunidade de toda a comunidade escolar revisitar as concepções rígidas de línguas, os modelos comunicativos e as formas de aprendizagem que podem promover a inclusão; [...]12. Na formulação de processos avaliativos translíngues, isto é, que não privilegiam a língua escrita na forma padrão. (DE NEGREIROS, 2021, p. 174)

Esses resultados apresentados nos ajudam pensar em propostas que privilegiem não só uma língua, senão que legitime uma diversidade linguística nos sujeitos surdos em todos os processos educativos. Também, aponta para examinar as concepções de línguas que podem promover a inclusão e, finalmente, formular avaliações que favoreçam o uso do repertório linguístico dos surdos.

Consideramos que estes resultados permitem repensar as práticas bilíngues na escola, tomando em consideração os muitos repertórios que tem os alunos surdos. Como foi mostrado por García (2017, p. 12) os surdos contam com um repertório linguístico mais completo e complexo já que são quatro os fatores que afetam o desenvolvimento do repertório linguístico dos surdos: “1. O contexto familiar. 2. O contexto escolar. 3. O nível de surdez. 4. A idade em que ele fica surdo.”

Se a escola tomasse em consideração o repertório linguístico dos surdos e, adaptasse os materiais de ensino e avaliação dentro de uma pedagogia translíngua, muito seguramente os surdos poderiam adquirir os novos conhecimentos de forma simples já que esse repertório permitirá significar em lugar de estar definindo em qual língua poderiam ser melhor entendidos.

1.3. PROCESSOS DE CO-CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS COM ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS

O segundo trabalho consultado foi: Translíngua e processos de co-construção de sentidos com estudantes surdos no ensino de ciências (DIAS, 2021). Essa pesquisa foi desenvolvida em uma cidade onde convergem a língua portuguesa e a espanhola no contexto diário da população por estar localizada na fronteira Brasil Paraguai. Portanto, não é difícil pensar em que as línguas de sinais de ambos países também tenham relevância no repertório linguístico dos estudantes surdos dessa cidade. A perspectiva metodológica dessa pesquisa foi

colaborativa o que permitiu que os atores educativos da escola estivessem envolvidos nos planejamentos das aulas observadas. Os instrumentos de registro utilizados pelo pesquisador foram: um diário, fotografias e gravação de vídeos. O tempo de observação foi de três bimestres escolares.

O autor começa fazendo um levantamento bibliográfico sobre a translinguagem e tenta relacioná-la com a perspectiva histórico-cultural. Depois apresenta algumas discussões e reflexões sobre o ensino de ciências e estudantes surdos baseado em algumas pesquisas anteriores. Ele cria nove cenários onde pretende observar as questões relacionadas com as práticas linguísticas e a negociação de sentido entre todos os envolvidos. Também realiza três atividades avaliativas sinalizadas onde pode observar quais recursos são utilizados e quais deveriam utilizar-se na educação dos surdos. Finalmente, o pesquisador analisa o conceito de translinguagem focalizado na pedagogia e propõe o uso da modalidade viso-espacial para as avaliações. Esta pesquisa de campo, permite conhecer as opiniões dos envolvidos no processo educativo das pessoas surdas e, abrange outros aspectos envolvidos nas interlocuções diárias dos usuários da língua de sinais.

Essa pesquisa “parte do pressuposto que a translinguagem é um fenômeno real e frequentemente utilizadas por interlocutores com diferente repertório no espaço da sala de aula. É uma linguagem que se estabelece na prática, na negociação e construção de sentidos.” (DIAS, 2021, p. 212). Portanto, os dados obtidos nessa pesquisa, permitem conceber essas práticas translíngues, como um sistema integrado das línguas (repertório) utilizadas pelos surdos em suas interações cotidianas, pelo que devem ser consideradas como práticas naturais e não como meras interferências. Uma vez analisadas as intervenções feitas pelo pesquisador na escola, ele oferece uma série de observações que vão nos servir na proposta pedagógica desta pesquisa.

Ele observou que as práticas translíngues permitiu que o repertório e identidade dos estudantes surdos fossem valorizados na escola e, que a Libras foi mais reconhecida do que anteriormente. A preparação das aulas permitiu pensar em outros repertórios que, uma vez socializados com os estudantes permitiram que eles se envolvessem no processo. Citando a Charlot (2014, p. 78), menciona que “a formação dos professores precisa levar em consideração a singularidade de cada sujeito, pois, “somos originais e singulares porque somos sociais e, quanto mais sociais formos, mais singulares seremos”.” (*apud* DIAS, 2021, p. 214). Portanto, deixa claro que o professor deveria pensar em como vincular a translinguagem na sua didática em sala de aula já que cada sujeito é único. Dessa forma, “o professor precisará repensar a didática frente à perspectiva translíngue, pois não é apenas uma transposição de metodologias,

mas uma forma de pensar a atitude em relação ao outro” (MACIEL e ROCHA, 2020, *apud* DIAS, 2021, p. 215). Esse “repensar a didática” requer ações planejadas ligadas à realidade dos alunos e aos planejamentos da disciplina.

Outro aspecto que o pesquisador relaciona, tem a ver com a contratação de intérpretes. A falta deles em sala de aula pode trazer repercussões significativas, já que “a translinguagem inserida como uma proposta pedagógica, transforma todos os envolvidos no processo educacional.” (DIAS, 2021, p. 216). Essa também é uma necessidade no contexto colombiano na educação secundária onde a contratação tardia desses atores impossibilita o entendimento e consecução dos processos educacionais.

Por último, essa pesquisa deixa clara a importância da translinguagem em sala de aula. Menciona que o repertório, visto como parte dos alunos, precisa ser respeitado e desenvolvido. Isso permite a produção de outras formas de sentido e, desconstrói a ideia estruturalista das linguagens. “Os resultados demonstraram que valorizar os repertórios existentes e emergentes dos estudantes na relação, ampliam suas possibilidades comunicacionais, aquisição de conhecimento, interação entre seus pares, protagonismo e mudança de postura docente.” (DIAS, 2021, p. 6).

Essas duas pesquisas permitem nortear o nosso trabalho de repensar o bilinguismo nos surdos. Como foi visto no ponto 1.1, a concepção tradicional de bilinguismo cria uma hegemonia nas línguas nas quais o surdo está envolvido, privilegiando à língua oral majoritária e reduzindo às línguas de sinais a simples gestos icônicos, uma representação sinalizada das línguas orais e pidgins⁶ derivados das línguas orais. A translinguagem permite ver as línguas de sinais como verdadeiras línguas naturais, além de resgatar outros médios de significação que contribuem ao entendimento de novos conhecimentos.

No próximo ponto, vamos mostrar como o conceito tradicional de língua e bilinguismo são desconstruídos graças a que a autora García (2017) distinguiu uma surda dentro de uma sala de aula na Universidade que, lhe permitiu apreciar aspectos desconhecidos para ela dos surdos e da língua de sinais que, a alentaram fazer uma desconstrução já que, por muitos anos estes tem sido focalizados nas línguas orais das maiorias.

1.4. DESCONSTRUÇÃO⁷ DA LÍNGUA E BILINGUISTO

Vamos mostrar as conclusões de García ao conhecer uma estudante surda da sua aula

⁶ Ver glossário

⁷ Ver glossário

que serviu para que a autora desconstruísse o conceito tradicional de bilinguismo. A estudante surda, deu à autora a possibilidade de conhecer uma mulher bilíngue com um repertório linguístico que não tinha conhecido anteriormente e cuja experiência de vida permitiu explorar outros aspectos da língua e do bilinguismo. Aspectos tratados a seguir e que, consideramos elementares na consecução desta pesquisa.

García (2017) faz uma desconstrução do que é conhecido como língua e bilinguismo. Ela adota este conceito e o utiliza para os termos “língua e bilinguismo”, e, dessa forma propõe uma nova forma de entendê-los. Essa desconstrução foi impulsada graças a conhecer mais de perto um membro de uma comunidade linguística minoritária, que possibilitou “inverter a posição de poder exercido” de uma comunidade majoritária numa comunidade minoritária. “Desta forma, propõe-se como compreender o bilinguismo e o multilinguismo desde uma” (García, 2017, p. 34, 35) comunidade minoritária.

Devido ao contato que teve com uma aluna surda chamada Debra, García (2017) conseguiu ampliar os conceitos tradicionais de língua e bilinguismo. Vendo que a aluna surda vivia em um país de primeiro mundo (Estados Unidos) e com alto desenvolvimento educacional, ela ainda continuava tendo certas lacunas por pertencer a uma comunidade minoritária com certos problemas sociolinguísticos e educacionais. Como a própria García (2017, p. 36, 37) menciona, “aos poucos, percebemos que muitos dos conceitos estabelecidos no cânone do ensino bilíngue não eram apropriados para Debra.”

A disciplina que a professora orientava era voltada para

O bilinguismo de outras comunidades minoritárias, como imigrantes e indígenas, mas Debra não era imigrante nem indígena. Porém, sua comunidade surda sofreu uma minorização máxima por todas as comunidades ouvintes. [...] Para ela, as políticas linguísticas de seu país não os incluíam. No entanto, como ela muito bem disse, a comunidade surda tinha direitos linguísticos e precisava urgentemente de uma política linguística educacional que encorajasse e protegesse o uso da língua de sinais. (p. 36, 37)

Conhecer mais de perto a situação de uma pessoa surda, lhe permitiu replantar dois conceitos expostos e entendidos desde uma visão estruturalista, e sugerir uma nova definição na qual sejam considerados aspectos ligados a processos de minorização e exclusão em diversos cenários.

1.4.1. O que foi desconstruído?

A “língua” e o “bilinguismo” foram dois conceitos desconstruídos devido a que García observou que não se adaptavam às realidades observadas em Debra. Quando a autora começou a escrever o livro *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective* (2011), optou

por contratar a Debra com o objetivo de questionar “os conceitos de língua, bilinguismo e educação bilíngue para TODOS.” (GARCÍA, 2017, p. 38)

Graças a este trabalho conjunto entre Ofelia García e Debra, foi possível refletir sobre o conceito tradicional de língua, bilinguismo e educação bilíngue e, chegaram à conclusão que não pode ser aplicado aos surdos. Isso produziu uma ruptura com aquilo que se pensava ser uma verdade que influenciava todas as vivências linguísticas dos alunos.

Tendo conhecido melhor a experiência de uma pessoa pertencente a uma comunidade linguística minoritária que, por uma condição sensorial, utiliza uma língua gestual visual para se comunicar e direcionar observações sobre a situação sociolinguística e educacional da comunidade surda, García (2017) pensou em desconstruir seis conceitos intimamente ligados à língua, ao bilinguismo e à educação bilíngue e que tiveram uma aprovação geral durante muitos anos através de uma visão estruturalista. A seguir apresentamos seis ideias desconstruídas pela autora, assim como o novo entendimento da autora após conhecer algumas realidades linguísticas e educativas dos surdos: 1. A língua não é uma estrutura autônoma; 2. A ligação entre língua e identidade não é estática nem permanente. 3. Os ouvintes não possuem um repertório linguístico mais completo e complexo do que os surdos; 4. O bilinguismo não é aditivo, mas dinâmico; 5. Não existem dois sistemas linguísticos separados. Existe translíngua e 6. A educação bilíngue não tem que separar as duas línguas para educar aos bilíngues.

Apresentar esses conceitos nos permite ampliar os horizontes com referência na busca de um método em sala de aula que alente e privilegie o uso do repertório pessoal de cada um.

a. A língua não é uma estrutura autônoma

García (2017) afirma que a concepção estruturalista de Saussure (1945) descreve a linguagem como composta por léxico, fonologia, morfologia, sintaxe que, a descreve como uma estrutura autossuficiente. Isso não é diferente da concepção tradicional das línguas de sinais. Por exemplo, William Stokoe, em sua obra, *Sign Language Structure* (1960), visualiza a língua de sinais como qualquer outra língua, um sistema autônomo, com uma gramática e outros elementos convencionais. Diferente disso, o círculo de Bakhtin⁸, propôs uma perspectiva ativa da linguagem.

Destacaram como a língua registrou os conflitos de grupos sociais durante a Revolução Russa e o período de Stalin. Mikhail Bakhtin (1895-1975) e V. Volóšinov (1895-1936), seus maiores expoentes, descreveram como a língua está ligada ao contexto em que existe. A língua, para eles, é sempre dialógica e emerge das ações de seus usuários, que sempre possuem uma posição ideológica. A língua, diz Volóšinov, ganha vida na comunicação concreta, e não no sistema abstrato das formas linguísticas, nem na psique

⁸ Ver glossário

individual dos usuários. A língua é ação. (*apud* GARCÍA, 2017, p. 40).

Como mencionado pelo círculo de Bakhtin a língua “ganha vida na comunicação concreta”. Isso foi constatado no contato com Debra. Esse contato permitiu a Garcia ver como a língua de sinais ganha vida na comunicação concreta de um determinado grupo de falantes com uma posição ideológica diversa. Portanto, o conceito de uma linguagem autônoma e estruturalmente definida é desconstruída e dá lugar a um sistema livre que não depende de fatores internos ou externos para seu funcionamento.

b. A ligação entre língua e identidade não é estática nem permanente

Por muito tempo se pensou que a língua e a identidade são indissociáveis. Estas afirmações são feitas ao observar comportamentos similares entre indivíduos de uma determinada comunidade linguística. Certas posturas antropológicas argumentam que não podemos posicionar a língua e a cultura uma encima da outra já que, geram uma uniformidade impossível de desvincular. Essa definição não parece abranger à comunidade surda.

A identidade da comunidade surda é formada por um grupo heterogêneo de fatores. Essa heterogeneidade não se dá graças a uma experiência linguística comum. Cada membro dessa comunidade adquiriu/aprendeu a língua de sinais em diferentes contextos, o uso e a necessidade dela vai depender do seu grau de surdez, além de outras deferências sensoriais, entre outras. Esse fato nos mostra que, “são os usuários da língua que decidem o que querem ser e que escolhem suas práticas linguísticas”. (García, 2017, p. 43). Ou seja, o fato de utilizar a mesma língua de sinais não gera nenhum vínculo estático entre ela e a identidade de seus usuários, algo bastante ligado às concepções estruturalistas.

c. Os ouvintes não possuem um repertório linguístico mais completo e complexo do que os surdos

Costuma-se dizer que pessoas que ouvem têm mais habilidades linguísticas do que os surdos, já que se parte de habilidades receptivas, como ouvir e ler, e produtivas, como falar e escrever. Isso é colocado em desequilíbrio com a contrapartida de que os surdos não ouvem nem falam. Porém, considera-se que os surdos possuem uma habilidade especial, a de sinalizar, cuja capacidade receptiva se dá pelo fato de reconhecer e prestar atenção aos signos, e pela capacidade de produzir signos.

“O desenvolvimento da linguagem do Surdo também é mais complexo do que o da audição, pois depende se a língua de sinais foi adquirida na escola ou em casa. Seu desenvolvimento também depende de terem nascido surdos ou não. Também depende se você é profundamente surdo ou se há graus de surdez. Todos esses fatores tornam o desenvolvimento do repertório linguístico dos surdos muito mais complexo e variado”. (García, 2017, p. 44).

A quantidade de repertórios aprendidos pelos surdos em diversos contextos, e cujas significações estão ligadas a esses espaços, poderíamos dizer que são incontáveis. Esses

repertórios vão estar sempre à sua disposição e podem ser aumentados ao interagir com outras variações.

A autora destaca ainda quatro aspectos que nos permitem ver a complexidade do desenvolvimento do repertório linguístico dos surdos:

- a. O contexto familiar.
- b. O contexto escolar.
- c. O grau de surdez.
- d. A idade em que se fica surdo (García, 2017, p. 44).

Ela conclui que a riqueza e a complexidade do repertório linguístico dos surdos são superiores aos dos ouvintes. Por exemplo um surdo com perda de audição conhece a língua de sinais formal, além de outros sinais adotados em casa. Se contarmos esses repertórios, a quantidade seria muito maior do que o imaginado já que, ele/ela pode variar de repertório dependendo do contexto no qual se desenvolve.

d. O bilinguismo não é aditivo, mas dinâmico

Conforme afirma García (2017, p. 45), o bilinguismo é dinâmico. Este conceito de adição está articulado à ideia de que as pessoas adquirem uma primeira língua (L1) e que uma segunda língua é adicionada (L2). Esse fato não parece ter relação com os surdos, segundo García (2017, p. 45) já que, uma vez que a

L1 para surdos quase nunca é cronologicamente a língua de sinais, uma língua que para os surdos pode ser considerada a língua que os identifica, talvez a sua “própria” língua. A língua materna dos surdos é quase sempre adquirida nas escolas bilíngues, já que mais de 90% das crianças surdas nascidas têm pais ouvintes. É por isso que o bilinguismo deve ser descrito como dinâmico [...] e não aditivo.

O dinamismo nas línguas, portanto, não é entendido como sistemas autônomos, antes, como práticas que são utilizadas em diferentes momentos comunicativos. Um surdo bilíngue não está sempre se comunicando com base no uso de um determinado vocabulário dessa língua ou de outra, ao contrário, ela usa seu repertório linguístico de forma dinâmica.

e. Não existem dois sistemas linguísticos separados. Existe translíngua

García (2017) argumenta que o que são considerados dois sistemas bilíngues separados é, na verdade, translíngua. Quem conhece mais de uma língua possui um único sistema linguístico, o seu idioleto, que é entendido como o “sistema linguístico individual, usado por uma única pessoa durante um tempo da sua vida, que reflete sua maneira particular de usar a língua, trazendo características pessoais (posição social, idade, região etc.).” (DICIO, 2021?). A translíngua, segundo Otheguy, García e Reid (2015), (*apud* GARCÍA, 2017, p. 48) refere-se ao uso linguístico “sem respeitar os limites das chamadas linguagens social e politicamente definidas”. Atualmente, o que uma escola bilíngue faz é reprimir o repertório linguístico de surdos e ouvintes, e seu uso não é incentivado, o que se deve fazer é tentar criar

ambientes em que esses recursos signifiquem e não sejam vistos como restritos.

f. A educação bilíngue não tem que separar as duas línguas para educar aos bilíngues.

As práticas atuais favorecem um idioma em lugar de outro, mas isso não beneficia os alunos, pois sua translíngua está sempre presente. As crianças surdas crescem em um ambiente onde a língua de sinais e a língua oral escrita são usadas diariamente. Quando a escola obriga uma criança a não usar determinada língua, o que está fazendo são “julgamentos sociais que prejudicam a identidade e o aprendizado da criança, negando-lhe a própria língua” (GARCÍA 2017, p. 104). Essas línguas são aquelas com as quais a criança se familiarizou, é o seu repertório linguístico e não duas línguas distintas.

As anteriores desconstruções feitas por García (2017), alentam esta pesquisa bibliográfica já que, suas desconstruções foram feitas tomando como referência o repertório linguístico proposto por Gumperz e, pelo conhecimento experiencial de uma pessoa surda adulta. Estes pontos, além de nossa experiência na educação dos surdos, permitirão propor um método em sala de aula que, permita aos estudantes surdos utilizarem os seus repertórios em sala de aula que permitam o entendimento e criatividade no seu processo escolar. De acordo com García (2017, p. 49,50),

O que a criança traz é um único repertório linguístico que, claro, a escola pode ampliar, permitindo que a criança incorpore diferentes características que a sociedade chama de outra língua em seu próprio repertório linguístico. Para a criança bilíngue ou para a criança que tem a oportunidade de uma educação bilíngue, a tarefa não é simplesmente acrescentar outra língua como ela é delimitada e definida pela sociedade. Para essa criança, o importante é incorporar novos traços em seu repertório linguístico e aprender quando usar alguns e suprimir outros, dependendo da situação comunicativa ou acadêmica em que se encontra.

O repertório é apresentado pela autora como algo natural nos seres humanos o que envolve também os repertórios sinalizados. Repensar como essa prática deveria ser implementada na sala de aula para surdos, nos traz à memória que não só eles, senão os docentes, modelos linguísticos, docentes de apoio e intérpretes e, de uma forma indireta às autoridades educativas, deveriam tomar ações que permitam reconhecer os saberes linguísticos prévios dos alunos e adequar a aula e a metodologia de trabalho que permita acrescentar esses repertórios.

O seguinte capítulo pretende mostrar como o conceito de repertório linguístico permeia na concepção tradicional de bilinguismo. Portanto, vamos expor a gênese dessa prática: o estruturalismo saussuriano. Depois mostramos as ideias que permitiram reformular essa concepção, a qual servirá de base para o produto final desta tese: um método de ensino bilíngue que envolva os repertórios dos alunos em sala de aula.

CAPÍTULO II

2. O REPERTÓRIO LINGUÍSTICO GARANTE DE UM BILINGUISMO DINÂMICO

2.1. A CONCEPÇÃO SAUSSURIANA DA LÍNGUA

A concepção estruturalista foi construída graças às reflexões da língua feitas por Ferdinand de Saussure⁹ e está concebida na ideia de uma estrutura. Segundo a definição do dicionário Online de português (15 de setembro de 2021), o estruturalismo é uma “teoria linguística que considera a língua como um conjunto estruturado, em que as relações definem os termos.” Essa definição nos faz pensar em um andaime, no qual todas as peças são fundamentais para seu completo funcionamento, ao faltar alguma, não poderia cumprir a sua função. Com isso em mente, Saussure rompeu a tradição baseada na história, na linguística comparada e voltada para o estudo diacrônico da língua, e introduzir a ideia de um sistema complexo no qual vários elementos se relacionavam, formando uma estrutura. Desse modo, o estruturalismo considera que as línguas devem ser estudadas focalizando a questão na realidade do momento e, passam a ser consideradas como um sistema de signos já que, ele afirma que existem uma série de dicotomias presentes em todas as línguas e que são necessárias na sua complementação. As dicotomias que o autor expõe como as bases da sua proposta são: a língua e a fala; sincronia e diacronia; o signo linguístico dividido em significado e significante e a mutabilidade e imutabilidade da língua¹⁰

Conhecer a quem deu vida a essa visão nos permitirá entender a razão de muitos dos seus postulados. Não pretendemos transgredir, nem ir contra do que ele propôs já que, a ciência linguística é tão ampla que seria uma falta de respeito tentar desqualificar um trabalho feito com tanto compromisso. Antes, pretendemos relacionar alguns dos seus postulados, os quais continuam sendo discutidos até hoje e, servem de base para muitas perspectivas atuais.

Quando os alunos de Saussure publicaram o livro, o impacto não foi muito grande. Demorou alguns anos para que a obra fosse considerada uma referência no estudo da língua. A partir da década dos 40 do século XX, o estruturalismo começou a se impor como a corrente dominante dentro da linguística. Na Europa, por um lado, Saussure tornou-se a principal referência, com destaque, especialmente na França e na Espanha. Já nos Estados Unidos, a

⁹ Para conhecer mais aspectos da vida pessoal deste autor, ver o anexo 3.

¹⁰ Para um entendimento mais amplo sobre estas dicotomias ver anexo 4.

principal referência foi Bloomfield¹¹ junto com outros autores que seguiram as obras do suíço, incluídas a sua tese e outros trabalhos.

Como já é conhecido, Saussure não era muito partidário da publicação dos seus pensamentos, pelo que há poucos exemplos das suas obras. Uma das primeiras foi *Memória sobre o sistema primitivo de vogais em línguas indo-europeias*, publicado antes de ele terminar seu doutorado. Nesse trabalho, ele explicou como as vogais da raiz indo-europeia podiam ser reconstruídas. Além desse trabalho, alguns outros manuscritos estão preservados na biblioteca de Genebra. Seus descendentes doaram outros documentos para aquela instituição em 1996 e 2008. Por fim, foram encontrados alguns poemas e contos escritos pelo linguista na adolescência.

As propostas deste autor são consideradas avançadas para a sua época já que, em seu trabalho se pode notar uma descrição ampla da língua e reflexões que ainda em nossos tempos continuam sendo base para muitas outras perspectivas. Contudo, uma análise detalhada da obra mostra a língua como um sistema bastante extenso. Pretendemos neste trabalho expor as descobertas do autor para entender a influência delas em novas perspectivas, como por exemplo, o bilinguismo. Também, seus estudos deram passo para uma análise que abrangesse outros aspectos das línguas e que não encaixam dentro de uma visão estruturalista. Esta visão será analisada nos seguintes pontos.

2.2. UMA RUPTURA NOS PARADIGMAS: O ENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE NA ANÁLISE LINGUÍSTICA

As ideias saussurianas não tomaram em conta aspectos que posteriormente iam ser analisados por outros autores e que foram considerados necessários na análise linguística. Portanto, esses novos saberes chegaram a criar uma corrente linguística chamada “pós-estruturalismo” e que marca um afastamento da visão estruturalista e propõe ver a língua não sujeita a uma estrutura nem como um sistema autónomo, antes, reconhece que existem outros fatores que devem ser analisados tais como o lugar, a época, os sentimentos, as emoções, entre outros. Essas novas ideias surgem a partir do estudo das comunidades linguísticas as quais permitiram observar um comportamento linguístico que envolvia mais do que um mero uso de padrões. Hans-Josef Gumperz¹² foi quem começou a fazer uma análise linguística que tomou em

¹¹ Para conhecer mais aspectos da vida pessoal deste autor, ver anexo 7

¹² Para conhecer mais detalhes sobre a vida e contexto desse autor veja o Anexo 6.

conta outros aspectos desconsiderados na visão estruturalista.

Graças à imersão deste autor nas situações de contato bilíngue e multilíngue, Gumperz abandonou a abordagem tradicional dos sistemas linguísticos como entidades distintas, preferindo investigar os fatores relacionados à mudança de código, à justaposição de passagens da fala pertencentes a dois ou mais sistemas gramaticais. Esta foi a base para uma compreensão mais profunda dos processos inferenciais e interpretativos presentes em contextos multilíngues. Gumperz percebeu que a troca de código é apenas uma das várias maneiras de discurso que fornecem aos interlocutores estratégias de significado em contextos comunicativos. O que ele chamou de “sinais de contextualização” nada mais são um conhecimento prévio dos estilos e práticas comunicativas de certas redes sociais.

Os resultados da investigação de Gumperz continuam sendo uma referência no campo da linguística até agora, uma vez que, como referido, as suas contribuições, na perspectiva da sociolinguística interacional, permitiram concluir que a língua não pode ser separada do contexto social e que, ao contrário da perspectiva saussuriana, a língua não é um sistema autônomo e seu estudo pode transcender no espaço e no tempo. O papel da comunidade na linguística foi essencial o que permitiu definir outras categorias na análise da língua o que trouxe uma ruptura com a visão estruturalista e deu lugar para muitas outras perspectivas que abrangem aspectos desconsiderados com antecedência.

O Dicionário de Termos Linguísticos, define comunidade de fala (linguística) como “grupo de falantes que partilham um conjunto comum de normas e regras linguísticas, embora não partilhem, necessariamente, a mesma língua.” (PORTAL DA LÍNGUA PORTUGUESA, s.d.). Ou seja, são comunidades que compartilham um conjunto de normas linguísticas que estimula o desenvolvimento de sua vida social.

Cronologicamente, o estudo científico do conceito de comunidade linguística começa com os estudos do sociolinguista William Labov¹³, considerado o pai da sociolinguística¹⁴ quântica a meados do século XX. Estas pesquisas permitiram que John Gumperz se interessasse pelas variações presentes nas comunidades intervindas. Mais tarde, D. Hymes, interessou-se pela variação linguística de uma sociedade por conta do seu comportamento humano. Ele estava interessado principalmente na maneira como a organização linguística pode moldar inúmeras formas de pensamento.

¹³ Ver anexo 8

¹⁴ Ver glossário

A partir dos postulados primários de Labov, percebe-se um chamado para analisar a língua desde seus próprios falantes, observando suas variantes, socioletos¹⁵, expressões idiomáticas, entre outros que, se afasta de uma análise estrutural, unitária, isolada e centrada num só momento da língua.

Uma das características das comunidades linguísticas é que nelas não existe um padrão de língua ou que o 100% de sua população seja monolíngue. Nesse sentido o bilinguismo ou multilinguismo passaria a ser uma regra, uma vez que não está condicionada à aceitação de usuários monolíngues, embora nelas possa ser percebida uma verdade, o uso de uma língua que, por tradição, história ou cultura é considerada a língua oficial.

Graças ao trabalho realizado dentro das comunidades linguísticas, foi possível obter uma compreensão mais aprofundada dos processos inferenciais e interpretativos presentes na comunicação de falantes multilíngues. (HANKS, et al, s.d.) Por isso, a linguagem passou de ser vista como um sistema hermético estruturado que não poderia ser analisado senão no momento e em um único grupo de falantes, para ser analisada tendo em consideração aspectos externos da linguagem que, como se verá nos próximos pontos, tem permitido uma análise mais ampla, considerando aspectos que são indispensáveis em sua análise. Dessa maneira vamos focalizando o objetivo desta pesquisa, de propor um método que tome em consideração outras formas de significação nas interlocuções linguísticas o que será chamado de repertório linguístico. Agora vamos refletir em alguns termos ligados ao repertório linguístico e, que foram importantes na consecução de propostas que envolvam mais do que línguas.

2.3. CONCEITO DE REPERTÓRIO LINGUÍSTICO

O conceito de repertório linguístico, desde uma perspectiva de bilinguismo dinâmico (García, 2009) vai guiar a proposta de um método de ensino, que pode ser lida nos objetivos. O conceito original de repertório linguístico nasce da visão pós-estruturalista da língua e, permite ver a língua não como um sistema estrutural, senão como umas formas que cada indivíduo possui para se comunicar.

John Gumperz (1965) define repertório linguístico como,

a totalidade das formas linguísticas regularmente utilizadas no curso de uma interação socialmente significativa. Os repertórios, pela sua vez, podem ser considerados compostos de discursos variados, cada um associado a determinados tipos de relações sociais. (GUMPERZ, 1965, p. 85)

Nessa definição, o autor apresenta um conceito que vincula vários discursos relacionados com

¹⁵ Ver glossário

o social. Não se concebe às comunicações pessoais como atos realizados dentro de um perímetro onde uma língua seja o único recurso disponível. Antes, considera estes repertórios como aspetos indispensáveis em uma interação significativa.

Esse termo respondeu às ausências deixadas pelo estruturalismo linguístico porque considerava as línguas como autossuficientes e cujo estudo era feito a partir das estruturas. Nessa pesquisa pretende-se mostrar como o conceito de repertório linguístico permite considerar o bilinguismo, não composto por duas línguas que se adicionam no cérebro e trabalham separadamente, senão como o uso de todas essas formas linguísticas pessoais permitem agilizar a comunicação.

Embora o termo “repertório linguístico” tenha nascido na sociolinguística interacional, este tem sido adotado na linguística aplicada¹⁶ Dentro desta rama, o termo é entendido como o armazenamento de formas linguísticas no banco lexical pessoal e que surgem naturalmente com o objetivo de criar significados.

Nesta pesquisa, vamos aplicar o conceito de repertório linguístico às línguas de sinais e os seus usuários surdos, crianças que cursam educação básica primária. Sabemos que os surdos contam com uns repertórios muito mais amplos do que os ouvintes. Infelizmente, observamos em sala de aula que esses repertórios são desaproveitados devido a uma crença tradicional de não permitir misturar várias línguas em um ato comunicativo.

Além disso, na opinião de alguns, as línguas de sinais não conseguem a categoria de língua porque certos pensamentos desvirtuam sua naturalidade e seu status de língua. Tovar (2011, p. 45, 46) em sua introdução à importância das línguas de sinais, faz uma explicação acerca do que elas não são tentando ir contra essas concepções de alguns. Ele diz:

As línguas de sinais não são mero mimetismo. Não são restritos simplesmente a gestos icônicos e concretos nem são adequados apenas para imprecisão na expressão. Não são uma representação grosseira com signo da linguagem oral do ambiente. Eles não constituem pidgins derivados de linguagens orais. Eles não são os códigos de sinais da casa que os pais e familiares ouvintes de surdos usam para se comunicar com eles em ausência de uma verdadeira língua de sinais. Nem os sistemas sinais artificiais destinados a ajudar os surdos, deficientes mentais e indivíduos com outros problemas de linguagem para adquirir a língua do meio ambiente. Não são nem mesmo as línguas orais sinalizadas usadas em muitas escolas para surdos sob o nome de "língua de sinais", quando na verdade se trata do uso do léxico da língua de signos locais com a ordem sintática da língua oral.

Essas opiniões tem permeado o pensamento de alguns e isso tem gerado resistência para o seu estudo linguístico. Portanto, pensamos em demonstrar que as conclusões apresentadas por Tovar (2011) têm uma fundamentação linguística forte e podem ser consideradas como línguas, pontos tratados no seguinte capítulo.

¹⁶ Ver glossário

Como já foi mostrado, a visão pós-estruturalista visa mostrar que as línguas não estão condicionadas por estruturas nem por regras, antes, que existem fatores alheios que alentam a criação de outras formas linguísticas e, que estes contam com um valor semântico dentro de determinada comunidade linguística. Nesta sessão mostraremos como as perspectivas da translanguagem/práticas translíngues fazem parte dessa visão e veremos que ajudam na análise do repertório linguístico, não vistos como interferências que possam subverter as significações, senão como uma maneira de ser realmente bilíngue ao fazer uso do banco linguístico próprio e não simplesmente no uso de uma língua ou outra. Nos seguintes pontos vamos discutir outras perspectivas pós estruturalistas que permitem ver o bilinguismo como um ato dinâmico no qual as línguas confluem e não marcam nenhuma superioridade uma encima da outra.

2.3.1. Translanguagem

Esse termo foi criado no país de Gales nos anos 90 dentro da perspectiva da linguística aplicada para descrever uma prática pedagógica em escolas daquela região, onde as línguas galesa e inglesa eram articuladas na mesma sala de aula para ensinar aos galeses bilíngues. Nessas salas de aula observou-se uma grande separação entre as línguas, ao ponto de gerar identidades diferenciadas em quem usava cada uma delas. A translanguagem foi proposta para que essa separação acabasse e os alunos passassem a se sentir bilíngues e não apenas galeses ou ingleses. É uma perspectiva interna do que um bilíngue é, envolvendo todos o repertório pessoal para gerar significados e ir além do perímetro das línguas unitárias e isoladas a que foram expostos. (DI VIRGILIO, 2020).

Uma das maiores exponentes dessa perspectiva atualmente é Ofélia García, uma pesquisadora cubana que aos 11 anos emigrou para os Estados Unidos, especificamente para a cidade de Nova York. Como todos os imigrantes menores, ela foi exposta a contextos bilíngues dentro e fora da sua casa e isso fez que ela desenvolvesse um amplo interesse pela educação bilíngue e pelo impacto que ela gera na sociedade (GARCÍA, 2016). Esse interesse a levou a se envolver na graduação e na pós-graduação onde pôde desenvolver trabalhos sobre bilinguismo e translanguagem, inovando na forma de conceber o bilinguismo, perspectiva ligada, por muitos anos, à visão estruturalista da língua. Seu objetivo continua sendo o de desenvolver uma pedagogia que reflita em crianças que têm um repertório linguístico que efetivamente faz uso de recursos que muitos chamam de primeira língua e segunda língua, e que consegue integrar essas duas metades em uma forma que os identifique como verdadeiros bilíngues.

Como uma imigrante nos Estados Unidos (10 anos), Ofélia teve que se expor aos

tortuosos processos bilíngues. Anos depois, essas experiências lhe permitiram fazer conclusões sobre a perspectiva da translinguagem e sua necessidade no mundo atual. Ela se pergunta: como poderíamos educar essas crianças para serem bilíngues no futuro? (GARCÍA, 2016). Ou seja, para que também desenvolvam habilidades em uma língua que adquiriram em seu contexto familiar, mas posteriormente são expostas a um contexto em que outra língua é mais falada.

Nas linhas a seguir, serão analisados aspectos gerais relacionados à translinguagem e tentaremos observar como essa visão responde à necessidade de conceber a língua não como sistemas separados, antes, como sistemas que se integram permitindo ao falante se desenvolver bastante bem a partir dos seus repertórios.

2.3.1.1. Uma perspectiva interna dos bilíngues

A autora a define translinguagem como "uma perspectiva interna dos bilíngues" (GARCÍA 2016), diferenciando-a do pensamento geral de que os bilíngues falam duas línguas. O que o bilíngue fala são construções sociais, porém, o que sim pertence a cada um são os repertórios, o que cada um quis adotar como seu.

O repertório linguístico é definido como "o conjunto de habilidades que uma pessoa possui em relação ao uso de uma ou mais línguas e das diferentes variedades de cada uma delas." (ATIENZA et al, 2008, n.p.). García (2016), menciona que o repertório linguístico são pessoais, que embora possuam características que são de determinadas línguas, esse repertório é as palavras de quem as tem guardado no seu banco lexical.

As línguas não são mais vistas como unidades separadas e fixas, mas comparadas a fluxos contínuos capazes de expandir potenciais comunicativos. A translinguagem permite aos bilíngues ter acesso a diferentes características linguísticas ou vários modos das línguas, a fim de maximizar o potencial comunicativo (GARCÍA, 2009).

A *code-switching* (alternância de código em português) é uma estratégia aceita para incentivar a continuidade da fala em sujeitos bilíngues, concebida como a união de dois sistemas linguísticos diferentes dentro de uma mesma prática linguística e, como uma forma descritiva do discurso. Portanto, um sujeito bilíngue pode alternar palavras "pertencentes" a uma língua ou outra numa conversação permitindo uma consecução lógica da fala sem ter que parar o discurso para pensar qual palavra utilizar. O Dicionário de termos-chave ELE define *code-switching* como

o uso alternativo de duas (ou mais) línguas ou dialetos em um discurso. Essa alternância é um fenômeno natural e comum entre os indivíduos bilíngues, cuja competência pragmática lhes permite escolher (mesmo de forma inconsciente) entre um ou outro código, de acordo com o interlocutor, a situação, o tema ou a finalidade da interação. (ATIENZA et al, 2008, s.p.)

A *code-switching* estimula a ideia de línguas nomeadas pelo que, a concepção monolíngue é reforçada. Dessa forma, sugere a ideia de que os bilíngues têm dois sistemas linguísticos separados e que requerem um processo mental consciente para ser alternadas.

Em conclusão, podemos dizer que falar de translinguagem difere de falar de *code-switching*. A translinguagem mostra a língua de forma mais aberta e capaz de suprir qualquer necessidade comunicativa e, parte de uma organização interna da pessoa bilíngue. Um sujeito possui uma organização linguística construída graças à interação social. Essa organização não separa as línguas, antes permite a interação entre elas como um único sistema. (DIAS, 2021).

2.3.2. Práticas translingues

O termo “práticas translingues” foi proposto pelo acadêmico Suresh Canagarajah, nascido no Sri Lanka e nacionalizado nos Estados Unidos. Seus primeiros anos de vida transcorreram em um ambiente multilíngue de três ou quatro línguas devido aos processos colonizadores e linguísticos de seu país. Este ambiente exigia escrita em inglês e tâmil (uma das línguas oficiais deste país). Quando se mudou para os Estados Unidos para fazer uma pós-graduação, teve que se adaptar a outras normas linguísticas, mas conseguiu se defender graças a repertórios que eram seus e que havia adquirido antecipadamente em seu ambiente multilíngue. Ter que conhecer outro modo de vida e outros saberes o levou a pensar na influência de aspetos externos como objetos, pessoas, ecologias, na compreensão linguística. Ter contato com esses novos ambientes, o levaram a ver a língua desde uma perspectiva totalmente alheia à visão estruturalista e a concebê-la como um meio que não está separado das emoções, do espaço e das experiências de vida, formando assim componentes essenciais na comunicação diária. O autor apresenta o termo de práticas antes de translíngue, mostrando dessa forma que as práticas translíngues são uma habilidade ou uma experiência que se consegue ou se adquire com a realização continuada de uma atividade.

O prefixo *trans* é originalmente uma preposição latina, que funciona em português cujo significado essencial é "passar por", "ultrapassar", "de um lado para outro", "no outro lado"., "além". (TREVINO, 2022?). Desse modo, as práticas *translingues* sugerem a ideia de uma ponte que permite para de um lado a outro no relacionado com o entendimento dentro de uma prática linguística. Canagarajah (2017), acrescenta ao significado desse prefixo como mostrado a seguir.

Segundo Canagarajah (2017, p. 1, 2), o prefixo “*trans*” pode se referir a quatro formas verbais. A primeira relaciona esse prefixo com o verbo *transcender*, pois transcende a

compreensão de ver as línguas como autônomas. O segundo "enfoca a necessidade de transcender os recursos verbais e considerar como outros recursos e modalidades semióticas também participam da comunicação". O terceiro "centra-se em transcender a distinção texto/contexto e analisar como as várias características semióticas anteriormente relegadas a um contexto espaço-temporal participam ativamente na comunicação". A quarta diz respeito à "'transformação' e desafia a compreensão da linguagem regulada ou determinada por contextos existentes de relações de poder".

Como se vê, a etimologia do prefixo “trans” e o que expõe o autor geram a ideia de ir além da forma tradicional de conceber a língua e se propõe vê-la como um médio que não só se articule num contexto ou língua em específico. Vamos ver, como essa perspectiva também permite apreciar a língua fora de uma estrutura autônoma.

Canagarajah (2017, p. 2) considera necessário fazer uma mudança nas concepções de língua estruturada e definida propostas por Saussure e, propõe “considerar práticas mais móveis, expansivas, situadas e holísticas”, ligada a aspetos que estão desvinculados dos códigos e que são usados no dia a dia de nossas vidas.

Embora o estruturalismo saussuriano seja um movimento expansivo, Saussure se situou em considerar as línguas dentro de uma estrutura fechada e definida. De acordo com Canagarajah (2017, p. 2),

outras modalidades de comunicação se separaram da língua, mantendo estruturas próprias. Além disso, a estrutura linguística foi separada do 'contexto' espaço-temporal (que incluía várias considerações, como a história, a geografia, a política, a cultura e a sociedade).

Canagarajah (2017) sinala outras modalidades de comunicação que não foram tidas em conta no estruturalismo, tais como as imagens, as experiências, as lembranças, os sentimentos, entre outros. Também mostra que o contexto espaço-temporal o que pode incluir repertórios geográficos, históricos, culturais, como vai ser apresentado no seguinte ponto é algo que o estruturalismo não teve em conta.

Canagarajah (2017) acrescenta que Chomsky (1965) também transcendeu, mas essa transcendência foi focada em uma direção cognitiva e individualizada. "Forneceu um *locus* mental para ele, tratando a gramática como internalizada e fornecendo um sistema representacional de criação de significado para os falantes." (CANAGARAJAH, 2017, p. 2).

Assim, embora a visão estruturalista da língua tenha motivado muitas outras investigações, ela não se enquadra na perspectiva das práticas translíngues, uma vez que não leva em consideração outras formas de linguagem que permitem transcender e analisar outros sentidos no âmbito comunicativo.

2.3.2.1. Repertório espacial

A etimologia do termo espacialidade indica que está relacionado ao espaço. Canagarajah (2017, p. 3), usa-o para “situar as interações comunicativas no espaço e no tempo e indicar como se adapta à diversidade e imprevisibilidade”. Para o autor, os sujeitos com diferentes línguas ou com pouca proficiência linguística, utilizam elementos comuns em determinado espaço. Ao contarem com determinado significado entre os interlocutores, esses elementos são utilizados para negociar sentidos. Esse repertório serve para apontar para um alinhamento de sentidos entre os interlocutores. Em outras palavras, “lança mão de outras semioses para além das estruturas linguísticas previstas naquele momento da interação.” (DIAS, 2021, p. 171).

Na sua introdução aos repertórios espaciais, Canagarajah (2017) mostra que a concepção tradicional da língua a vida como uma estrutura fechada e autodefinida, de tal forma que outras modalidades de comunicação fossem separadas da linguagem conservando as suas próprias estruturas. Nessa divisão, comenta o autor que houve uma separação “do 'contexto' espaço-temporal (que incluiu várias considerações, como história, geografia, política, cultura e sociedade).” (CANAGARAJAH, 2017, p. 2). Estas formas de conceber a língua com o tempo ganhou um lugar mental, permitindo ver a gramática “como internalizada e fornecendo um sistema construção de significado representacional para os falantes”. Pensar no espaço na concepção estruturalista, era pensar em matéria morta que deveria estar moldada pela cognição e a linguagem. Canagarajah (2017, p. 4) acrescenta a significação da orientação espacial ao dizer:

para a orientação espacial, o 'fato linguístico total' envolve formas de signos para além dos recursos verbais, como articulado nas definições translinguagem expansiva. Idealmente, tal abordagem significaria que reexaminemos a distinção texto/contexto e considere como os recursos que podemos ter tratado como parte do contexto pode constituir um conjunto que é parte integrante significados e comunicação.

Essa nova significação se opõe à concepção autônoma, estruturalista e abstrata da língua tende a colocá-la a sob um controle. O autor, ao estudar a espacialidade dentro das práticas translingues como algo gerador de significados, dá a “entender cada prática como situada, holística, interconectada, mediada e ecológica, portanto, integrada com as diversas condições, recursos e participantes”. (CANAGARAJAH, 2017, p. 3).

2.4. OUTROS TERMOS ASSOCIADOS AO REPERTÓRIO LINGUÍSTICO

O termo “repertório linguístico”, sendo produto de uma visão pós-estruturalista, tem sido objeto de análise em outras perspectivas linguísticas, e muitos tem vinculado esse conceito com o multilinguismo, plurilinguismo, bilinguismo social e variedade linguística. Nos seguintes

pontos vamos apresentar essas perspectivas e, ver as diferenças entre elas e o conceito de “repertório linguístico”.

2.4.1. Multilinguismo e plurilinguismo.

O termo multilinguismo refere-se ao conhecimento de vários idiomas ou a coexistência de diferentes idiomas em uma determinada sociedade. Moreno (2010, p. 120) define multilinguismo como

As variedades linguísticas utilizadas pelo mesmo falante, incluindo as maternas como as primeiras e as adquiridas posteriormente”. [...] [e pode-se contemplar] “no contexto do multiculturalismo. A língua não é apenas um aspecto importante da cultura, mas também um meio de acesso a eventos culturais.

O multilinguismo pode ser alcançado, por exemplo, diversificando a oferta de idiomas em uma escola ou em um sistema educacional específico. (ATIENZA, et al, 2008). Esse termo classifica as línguas como resultado de conhecimento e as diferencia como várias. Essa classificação e diferenciação, se afasta da concepção de repertório já que, este último não classifica nem diferencia as línguas, antes, as agrupa como um compêndio linguístico presente em cada falante.

Essa definição, embora pareça alentar o uso de várias línguas, as classifica em primeiras e segundas. Este fato apresenta as línguas como unitárias e alenta o uso delas em determinados contextos.

Por sua parte, o plurilinguismo, entra a definir as línguas dentro duma competência comunicativa do falante, assim como a inter-relação estabelecida entre elas. Estas “se organizam em sistemas que se relacionam e interagem” (ATIENZA, et al, 2008), o que permite uma organização linguística dentro do falante e que permitirá desenvolver a sua competência comunicativa.

Como visto, estes dois conceitos continuam classificando as línguas como primeiras, maternas, etc., o que gera a ideia de diferenciação entre elas. O conceito de repertório linguístico junta todo o conhecimento linguístico sem fazer classificação entre as línguas e alento o uso desse conhecimento em qualquer interação

2.4.2. Bilinguismo social

O prefixo *bi* nos faz pensar em um par, no caso do bilinguismo, em duas línguas. Este conceito se refere à capacidade de um sujeito de se comunicar de forma independente e alternada em dois idiomas. No contexto social, tem existido vários processos que possibilitaram novas formas de comunidades linguísticas, tais como conquistas territoriais, migrações,

assentamentos fronteiriços, crescimento demográfico, entre outros. Atienza, et al, (2008, s.p.), fazem referência a Appel e Muysken (1986), que diferenciam três situações de bilinguismo social:

uma em que duas comunidades monolíngues coexistem no mesmo território (por exemplo, uma população colonizadora e uma colonizada); uma segunda em que praticamente toda a população é bilíngue (em muitas comunidades na Índia e África) e [...] [uma terceira] em que há um grupo monolíngue, geralmente dominante, e outro, minoritário, bilíngue (por exemplo, o caso do inglês em relação ao galês).

Como visto, o bilinguismo social sugere algum tipo de aceitação das formas linguísticas adotadas pelos usuários e não exige um confinamento das demais formas, antes, se percebe tolerância ao repertório próprio de cada um. Porém, marca uma diferenciação entre as línguas envolvidas em um contexto e, até chega marcar uma hierarquia ao considerar uma língua como dominante e outra como minoritária.

2.4.3. Variedade linguística

O conceito de variedade linguística está relacionado com o termo "variação" usado na sociolinguística e se refere às várias formas que podem surgir em uma mesma língua, seja por escolhas comunicativas, aspectos geográficos, clima ou história, e quem usa alguma variação deixa ver sua relação com qualquer um desses aspectos.

Nos estudos sobre variação linguística, o termo variedade padrão é usado para designar o que é comum e neutro em uma língua, ou seja, a "língua geral" não marcada por fatores individuais ou contextuais. Porém, [...] nem todos os falantes usam a língua da mesma forma: não pronunciam o mesmo fonema do mesmo jeito, não usam as mesmas unidades para construir uma determinada estrutura sintática, escolhem significantes diferentes para transmitir o mesmo significado, não seguem os mesmos processos de produção de um discurso, etc. Estas diferenças são determinadas pelas características particulares do locutor - local de nascimento, formação cultural, idade, profissão, etc. - e pelas características do contexto de comunicação - relação com o interlocutor, objetivo da mensagem, canal de comunicação, tempo, etc.-. (ATIENZA, et al, 2008, s.p).

Estas variações, criadas graças aos fenômenos antes expostos, formam parte desses repertórios utilizados pelos falantes de qualquer língua, porém, estas são consideradas dentro do mesmo ambiente onde foram consagradas e, a diferencia do repertório linguístico, estas carregam um componente cultural bem forte que é relegado somente a esses contextos onde é utilizado e que pode gerar certa rejeição em outros.

Como visto nesses últimos pontos, embora os termos de multilinguismo, plurilinguismo, bilinguismo social e variedade linguística foram propostos dentro da visão pós estruturalista, estes continuam fazendo distinção entre as línguas, algo que não acontece em um bilíngue que utiliza o seu repertório em um ato comunicativo. O conceito de repertório linguístico não faz essa diferenciação e advoga pelo uso dessas formas e, que permitem a quem as utiliza criar

sentidos e envolver mais do que apenas o armazenamento de várias palavras em nosso vocabulário. Contém o compêndio não só de palavras, mas também de situações, experiências significativas de quem as possui e que guiarão o percurso linguístico de quem as utiliza. Esse conceito será essencial para a compreensão da análise realizada por Brigitta Busch (2012) denominada retrato de linguagem, apresentado a seguir.

2.4.4. Retrato de linguagem.

Dentro da visão pós-estruturalista existem inúmeras perspectivas que permitem tomar em conta ideias e sentimentos nacionalistas, lembranças e outros aspectos que vão além do mero análise do código. Brigitta Busch¹⁷ mostra que as lembranças linguísticas podem mudar a forma em que uma língua é vista.

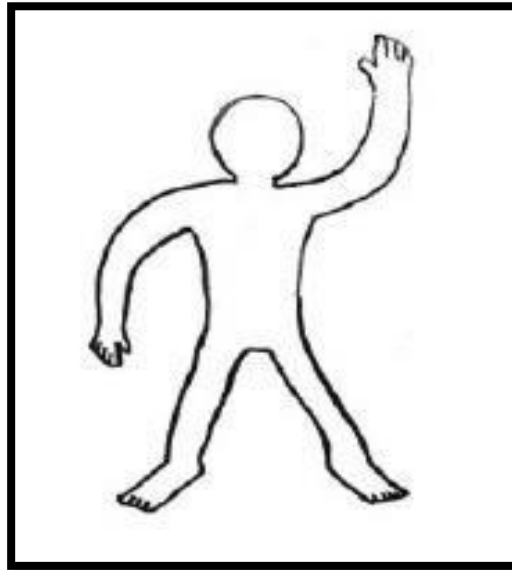
A perspectiva de retrato de linguagem consiste em fornecer uma silhueta corporal (ver figura 2) aos participantes com a instrução de pintar nela todas as línguas que conhecem em uma cor diferente. No início era feito com crianças, que tinham que seguir a orientação do professor para pensar nas línguas faladas em seus países de origem e depois compará-las com o alemão. O resultado da imagem colorida lhes permitiria falar com calma e liberdade sobre as memórias que têm das línguas às quais foram previamente expostos. Posteriormente, em outras investigações, foi aplicado a outras faixas etárias. A autora menciona que com esta metodologia:

Os participantes são convidados a pensar sobre seu repertório linguístico, os códigos, as línguas, os meios de expressão e comunicação que desempenham um papel em suas vidas e mapeá-los com marcadores multicoloridos no desenho da forma corporal. Cabe aos participantes definir categorias, 'decidir o que é considerado uma 'língua' ou um 'código' e como os diferentes recursos linguísticos se relacionam. Isso geralmente resulta em representações que incluem termos como 'linguagem irmã', 'linguagem corporal', 'linguagem secreta', 'linguagem de repressão' e 'linguagem de alegria'. (BUSCH, 2012, p. 9)

Este método utilizado pela autora procura definir de forma clara o que se é um repertório linguístico já que, permite apreciar o papel que tem as línguas aprendidas nas vidas dos participantes ao colorear em um desenho corporal qual o papel das línguas nas suas vidas e que podem envolver o que no comum é considerado como língua irmã, linguagem corporal, entre outros. Dessa maneira é possível ver o que um falante considera como repertório linguístico e que pode significar dentro de um processo comunicativo.

¹⁷ Ver anexo 8

Figura 2. Modelo de desenho de retratos de linguagem



Fonte: Busch (2012, p. 9)

A Figura 2 representa a silhueta corporal do participante. Ele terá que pintar dentro dela com cores diferentes cada uma das línguas que compõem seu repertório linguístico. Por estarem dentro da mesma silhueta, permitirá ao participante identificá-las não como sistemas aditivos ou independentes, mas sim, permitirá capturar aquelas com as quais se sentem mais identificados (a área colorida na figura e sua localização na mesma), sem querer dizer que os outros não são importantes ou considerados fora “de seu repertório completo. Na figura 3 se pode ver o resultado de dois jovens que participaram desta pesquisa.

Figura 3. Dois retratos de linguagem.



Fonte: Busch (2021, s.p.)

Na figura 3 (esquerda) o participante queria demonstrar, colorindo cada perna de forma diferente (uma representa o alemão e a outra o eslovaco), que ambas significam para ele os seus dois pilares linguísticos. Na imagem da direita, o participante coloca o dialeto eslovaco na barriga. Ele reconhece que esse retrato representa que ele o coloca no meio e separa os outros em diferentes partes do corpo, pois o medo de errar o leva a ter muita vergonha de falar (BUSH, 2021)

Essa perspectiva serve de base para o “estudo empírico de como os falantes concebem e representam seu repertório heteroglóssico” (BUSCH, 2012, p. 1). A palavra heteroglossia vem do grego e seu significado se pode entender descompondo a palavra em [hetero] que se refere a algo diferente ou distinto e, [glossa] que se refere a uma língua ou idioma. Em sua união, ele cria uma única palavra que se refere a variedades dentro de um código de idioma. Seu precursor foi o linguista russo Mikhail Bakhtin, que, em sua análise linguística do romance, argumenta que a força linguística dessa representação artística da linguagem mostra diferentes tipos de discurso: o dos personagens, o dos narradores e a fala do autor. Busch (2012, p. 9), nos diz que funciona:

como meio de obter explicações sobre as práticas, recursos e atitudes da língua e, ao mesmo tempo, funciona como um ponto de referência. Por exemplo, as metáforas do corpo ou da cor. Eles frequentemente estruturam a narrativa que se segue. A imagem também é considerada uma forma de construção de sentido por si mesma, que segue uma lógica diferente da via verbal.

Embora esses resultados devem ser interpretados pelos participantes e o pesquisador, sabemos que as línguas estão presentes na vida de cada um como algo que não só serve para emitir enunciados, senão que permite obter explicações sobre as práticas, recursos e atitudes da língua, involucrando sentimentos e experiências de vida. Este fato mostra que as línguas não trabalham isoladas e que elas vão permitir a construção de sentido e a representação de situações vividas com antecedência.

2.4.4.1. Envolve mais do que línguas

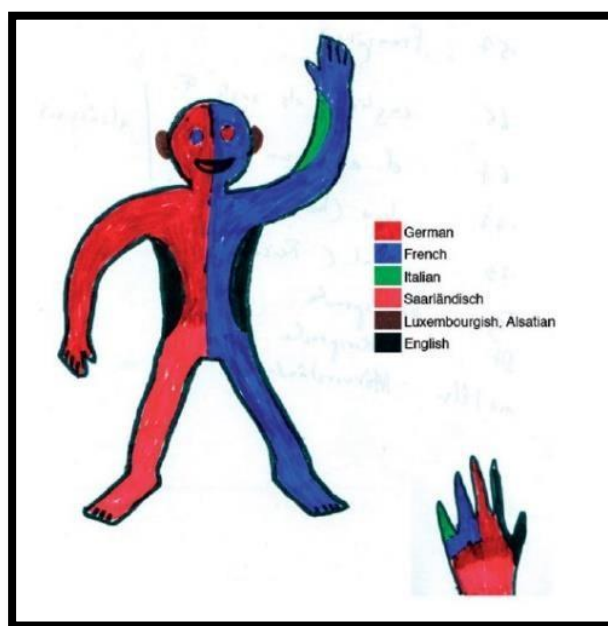
A partir do resultado de um retrato feito por um professor de 50 anos na fronteira franco-alemã (ver figura 4), Busch (2012) concluiu que existem ideologias que de uma forma ou de outra se expressam no repertório dos falantes. Neste retrato é possível ver os vestígios deixados pela história de uma nação após um acontecimento importante, expressos por ideologias nacionais ligadas às línguas. O professor em questão preenche e divide totalmente o contorno,

adiciona orelhas e outra mão na borda inferior da imagem. Segundo a pesquisadora, neste

retrato emergem dois temas principais que, de fato, se repetem frequentemente nas representações biográficas de falantes multilíngues, em particular, em participantes de zonas fronteiriças e nos conflitos políticos associados que os distinguem. Os temas são, em primeiro lugar, o sentimento de estar sujeito a discursos concorrentes envolvendo identidades e, em segundo lugar, o desenvolvimento de estratégias nacionais mutuamente exclusivas. (BUSCH, 2012, p. 10).

Este caso deixa claro que, ao contrário da tradição estruturalista, existem outros fatores que promovem o funcionamento da língua e, que podem ser tomados como referência em sua análise.

Figura 4. Representação do repertório linguístico de Pascal



Fonte: Busch (2012, p. 11)

Se partíssemos da concepção estruturalista da língua, este tipo de trabalhos careceria de uma estrutura já que a análise vai ser feita com base nas convenções (cores) e as línguas que marcaram algum aspecto da vida dos envolvidos. Portanto, esta perspectiva permite apreciar as línguas como mecanismos ligados às vidas dos seus falantes.

CAPÍTULO III

3. A LÍNGUA DE SINAIS COLOMBIANA: UMA LINGUA NATURAL

3.1. HISTÓRIA DA LÍNGUA DE SINAIS COLOMBIANA

É quase impossível definir com certeza a origem das línguas de sinais. O registro mais antigo é a menção da condição de surdez na antiga Lei que Deus deu a Israel no ano de 1513 AC. Nela lemos: "Não amaldiçoe um surdo" (Lev 19:14). A mesma Lei divina descreve o surdo como aquele que não consegue se defender com palavras e não consegue ouvir, o que sugere que deveria existir algum tipo de comunicação não oral com a qual ele poderia expressar suas necessidades.

Já na época moderna, (2000) menciona que não pode ser descartada a existência de algum sistema de signos antes da chegada dos espanhóis na América, nem que alguns surdos tenham vindo a habitar "o novo mundo", nem que códigos sinalizados tenham sido gerados em suas maiores cidades já que, dentro dos registros das índias, não existem referências relacionadas às condições sensoriais dos imigrantes, pelo que não se descarta a existência deles nesse então.

No século XVI, quando começaram a abrir as primeiras escolas para surdos na Europa, cujo objetivo original era aprender a escrever, pode ser observado um esforço na construção de uma pedagogia monolíngue que iria repercutir nos próximos séculos. Juan Pablo Bonet (final do século XVI) iniciou um curioso estudo fonético da língua espanhola que foi resumido em seu livro *Reduction de las letras* (1620), no qual dedicou uma seção aos surdos chamada *Arte para ensinar os surdos a falar*. (Oviedo, 2006). Nesta obra, o escritor desenvolveu uma metodologia de ensino e assimilação de sons reduzida à mera representação gráfica das letras.

Não temos dados concretos sobre uma língua de sinais até o século XVIII, quando na França, um religioso rico começou a usar os sinais dos surdos de Paris como base de um sistema pedagógico. Miguel de L'Épée, começa a desenvolver o que seria chamado de escola para surdos. Ele fundou a primeira instituição especializada para pessoas que não escutavam, cujos meios de comunicação eram sinais rudimentares e alguns sinais metódicos para o ensino do francês escrito. Publicou duas obras, *Institution des sourds—muets par la voie des signes methodiques* (1776) (Instituição do surdo-mudo através de sinais metódicos) e, *La véritable manière d'instruire les sourds et muets, confirmée par une longue expérience* (1784) (A

verdadeira maneira de ensinar os surdos e mudos, confirmada por longa experiência).

De L'Épée deu um grande salto ao considerar as convenções cotidianas de comunicação entre surdos e suas famílias como signos naturais, e aquelas que precisavam ser criadas para o conhecimento técnico, como signos metódicos, gerando assim a ideia de que é possível conceber vínculos com o mundo por meio de signos. Nesse sentido, aquele que pode ser articulado de forma natural, sem ter que passar por processos dolorosos e não naturais em seu aprendizado. (BECERRA & ROJAS, 2018, p. 286). Este avanço pode ser considerado um precursor do repertório linguístico.

Um século depois, em 1880, foi realizado o Congresso de Milão, que atraiu educadores de surdos de várias partes do mundo, e o que mais se lembrou desse congresso foi a proibição do uso de línguas de sinais na educação de surdos (SÁNCHEZ, 1990 *apud* OVIEDO, 2000). Tovar (2011, p. 44) menciona que essa decisão não foi muito representativa já que, “mais da metade eram italianos que trabalhavam em centros onde as condições não eram ideais e, além disso, professores surdos não podiam votar”. Essa proibição permeou a educação dos surdos em todo o mundo, que até então apenas ganhava reconhecimento. Essa situação pode ser comparada aos processos de marginalização das línguas indígenas em países colonizados por Europa, onde essas línguas não contavam com apoio e careciam de reconhecimento o que tem impedido estudos linguísticos.

Já no início do século XX, movimentos em defesa dos direitos dos surdos exerceram certa pressão para retomar modelos bilíngues de educação para surdos, porém, devido aos acordos feitos no congresso de Milão, continuava existindo certa rejeição à língua de sinais, mas devido às próprias necessidades sensoriais dos surdos, esta língua terminou sendo aceita, permitindo que os estudos científicos das línguas de sinais e culturas ressurgissem gradativamente. Vamos mostrar os momentos que foram significativos na aceitação da LSC na Colômbia.

Começamos mencionando que em 1924, foi fundada a primeira escola para surdos, Nossa Senhora da Sabedoria em Bogotá e, um ano depois, em 1925, nasceu a escola para surdos CIESOR em Medellín. Devido aos acordos do congresso de Milão, essas instituições proibiram o uso de línguas de sinais tanto dentro da instituição quanto em suas casas, o que era supervisionado pelos seus pais. Pensava-se que a língua de sinais podia gerar certo atraso linguístico e, criava nos surdos certo tipo de desinteresse em aprender o espanhol oral que, até então era ensinado utilizando métodos de articulação e reconhecimento de sons por meio da visão e do tato. Mas, os professores perceberam que, ao saírem da sala de aula, eles utilizavam

repertórios sinalizados, legitimando assim uma ligação natural à língua de sinais. Essas decisões tomadas pelas instituições de educação marcaram uma ideia hegemônica das línguas orais sobre a língua de sinais.

Esses impedimentos refletiram na forma de utilização dos sinais que se adaptavam às suas necessidades. Os surdos se reuniam em lugares escondidos no centro da cidade de Bogotá para falar em língua de sinais e, quando saíam, se esforçavam por produzir sons por medo de repreensões que a sociedade ou a instituição educacional pudesse ter.

Em 1955, foi criado o Instituto Nacional de Surdos "INSOR", com personalidade jurídica independente e patrimônio próprio no ordenamento nacional, cujo objetivo foi atender essa população que já começava a ressoar na busca dos seus direitos, mas como aconteceu com as instituições anteriores, não apoiou o uso da língua de sinais, antes, continuou com os mesmos métodos oralistas propostos em Milão.

Em 1957, a sociedade de surdos e mudos SORDEBOG foi fundada em Bogotá. Essa associação nasceu como suporte para o uso legítimo da língua sem ter que temer a rejeição e o ridículo da sociedade. Serviu também de pressão às entidades governamentais para o reconhecimento e visibilidade da língua sinalizada.

Um ano depois, em 1958, graças à assessoria recebida de SORDEBOG, foi possível consolidar a criação da “Associação de Surdos do Valle” - ASORVAL na cidade de Cali, terceira cidade de maior população na Colômbia e principal polo financeiro do sudoeste da Colômbia. Pouco a pouco, os surdos de outras regiões começaram a se associar como a necessidade de legitimar seus direitos e, principalmente, seus direitos linguísticos que, estavam em constante ressonância.

Nesses anos, a visita de um pastor surdo americano, usuário da língua de sinais americana ASL, permitiu que os surdos de Bogotá se sentissem mais motivados a lutar pelo reconhecimento da língua de sinais. Essa visita fez com que os surdos da capital passassem a adotar alguns sinais da ASL e incorporá-los à língua de sinais nacional. Algum tempo depois, chegou outro surdo da França em Bogotá que tinha experiência no cinema e que chamou a atenção dos locais, assim como outros surdos espanhóis. Essas visitas promoveram a adoção de alguns sinais europeus e, como no caso anterior, começaram a ser utilizados no contexto nacional, de modo que a língua de sinais colombiana foi ganhando mais léxico, que aos poucos foi se incorporando à língua padrão nacional. Vale resgatar que esses acontecimentos também são naturais nas línguas orais. Por exemplo, o espanhol, antigamente chamado castelhano, misturou vocábulos de línguas célticas, o árabe, entre outras e, com a sua chegada em América,

recebeu palavras do náhuatl¹⁸, o quíchua¹⁹ e outras línguas índias faladas nessa nova região.

Na segunda metade do século XX, as línguas de sinais eram algo que ainda ressoava nas discussões acadêmicas. Continuavam sendo consideradas como sistemas de comunicação empobrecidos, que apenas possibilitavam interações básicas e careciam de uma gramática.

Descobrir o contrário a esses pensamentos permitiu que William Stokoe, professor emérito da prestigiosa Gallaudet University publicasse sua monografia *Sign language structure* (1960) e, logo depois, o primeiro dicionário da língua de sinais americana desenvolvido com critérios linguísticos em 1965.

Teorias e métodos estruturalistas, que estabeleciam procedimentos analíticos para desvendar como as línguas eram organizadas e funcionavam, foram aplicados pela primeira vez aos sistemas linguísticos dos surdos em 1960, quando William C. Stokoe, professor da atual Universidade Gallaudet, mostrou que a língua de sinais dos surdos americanos podia ser decomposta em unidades mínimas e sem sentido: os signos, segundo ele, podiam ser decompostos em componentes menores e sem sentido em si mesmos, que eram o movimento da mão, sua localização no espaço e a postura e a posição que adota. Esses componentes, que podiam ser combinados de diferentes maneiras para produzir novos signos, eram equivalentes aos sons isolados que compõem as palavras das línguas faladas. (OVIDO 2000, p. 8)

Esse conhecimento que foi desenvolvido nos Estados Unidos em relação à linguística da língua de sinais teve certa incidência nesta parte do continente, pois, nas décadas de 1980 e 1990, as comunidades surdas na Colômbia começaram a participar de estudos linguísticos o que, a tornou visível, além de apresentar aos surdos como sujeitos de direitos sob uma visão socioantropológica, pessoas que compartilham uma língua e cultura comuns. Anos depois, as primeiras descrições linguísticas da língua de sinais colombiana surgiram a partir desses esforços.

Cabe destacar que durante a década de 1980 e devido ao grande número de associações de surdos que haviam sido criadas no país, nasceu a Federação Nacional de Surdos da Colômbia – FENASCOL, que teve um papel decisivo no reconhecimento dos sinais como língua na próxima década.

Em 1996 o Congresso da República de Colômbia promulgou a Lei 324 pela qual foram criados alguns regulamentos em favor da população surda e, no ano seguinte, o Decreto 2.369 pelo qual é regulamentada parcialmente a Lei 324. Em seu artigo II, este decreto reconhece a “autonomia linguística, segundo a qual pessoas com deficiência auditiva desenvolvem habilidades de comunicação por meio de tecnologias apropriadas e do uso da linguagem de sinais, como língua natural”. Este foi um ganho na busca da legitimação dos direitos linguísticos da comunidade surda colombiana, pois a Lei não apenas reconhece o surdo como um ser social

¹⁸ Ver glossário

¹⁹ Ver glossário

em igualdade de condições com o restante da população, mas também reconhece a língua de sinais como a língua natural dessa comunidade, algo que não só afetaria seu reconhecimento como surdo, mas deixaria claro o papel da língua de sinais nos processos de comunicação, sem depender do espanhol oral para poder se expressar.

Graças a essa Lei, Instituições de Ensino Superior como a Universidade Nacional e a Universidade do Valle iniciaram processos de pesquisa, que produziram material referente à descrição da língua de sinais. Uma das primeiras foi *Apuntes para una gramática de la lengua de señas colombiana*²⁰ (OVIEDO, 2000), (Notas para uma gramática da língua de sinais colombiana), e depois, o *Diccionario Básico da Língua de Sinais Colombiana* (INSOR/CyC, 2006).

A partir desses dados pode-se ver que o que hoje conhecemos como língua de sinais colombiana teve que passar por processos parecidos às línguas orais de muitos países. Esses aspectos nos permitem ver a língua de sinais como uma “língua natural” que se adapta às necessidades comunicativas dos surdos, adquirida e produzida em um canal visual-gestual.

A história da língua de sinais permite ver que a resistência dos surdos da não utilização dos sinais nos espaços formais mostra que é possível gerar sentidos no emprego de repertórios espaciais. Dizemos isso já que no começo, mostramos que a língua de sinais foi proibida e, os surdos tiveram que utilizar repertórios sinalizados presentes que, tempo depois receberiam a influência de outros internacionais. A visão reducionista adotada no congresso de Milão fez que a assimilação de outra língua se desse de forma natural.

A língua de sinais, como língua natural, também manifesta diversos repertórios. Nos seguintes pontos vamos definir os conceitos de língua natural e mostraremos que esta se adapta às descrições de línguas naturais propostas em uma visão estruturalista e que foi analisada graças à descrição linguística da LSC feita por Oviedo (2000)

3.2. A LÍNGUA DE SINAIS COLOMBIANA: UMA LÍNGUA NATURAL

A língua de sinais é uma língua com um canal de articulação e recepção gestual-espacial-visual, que se adapta às necessidades comunicativas e sensoriais dos surdos ou das pessoas que a aprendem. As línguas de sinais permitem que seus usuários expressem gostos, desejos, sonhos, conceitos abstratos, etc. e, atendem a todas as leis e níveis linguísticos,

²⁰ Parte desses aportes serão analisados no ponto 3.3.

resolvendo assim as necessidades comunicativas de seus falantes. Ela contém uma estrutura e possui um léxico próprio e, como as línguas orais, está em constante processo de variação e mudança²¹. De acordo com INSOR (2006, p. 13),

William Stokoe, em 1960, foi o primeiro estudioso da Língua de Sinais Norte-Americana que aproximou o estudo dela à linguística, demonstrando que é uma língua porque constitui um sistema que contém características convencionais, possui uma gramática de combinação e uma semântica própria. Com isso, forneceu os elementos para analisar os signos como compostos de unidades mínimas e mostrou que eles são duplamente articulados.

Esses primeiros aportes de Stokoe marcaram um antes e um depois nos estudos das línguas de sinais já que, comprovou que igual às línguas orais, esta possui uma gramática, um signo está composto por unidades mínimas e, está duplamente articulada entre significados y significantes.²²

Estes avanços propiciaram que outros estudos e investigações fossem começadas e, permitiram descrever as línguas de sinais. Isso possibilitou seu reconhecimento na constituição de várias nações, possibilitando assim seu status como língua e, propiciando investimento em pesquisas.

O termo "natural" refere-se a algo “produzido pela natureza ou de acordo com suas leis. Que é espontâneo; sem afetação, simples.” (DICIO, 2022?). Diferente das línguas artificiais criadas para fins específicos, particularmente para linguagens de programação informática, a língua de sinais é utilizada para fins comunicativos, que possui uma sintaxe, baseada em um sistema de sinais manuais-gestuais. Estão propensas às alterações morfológicas, fonéticas e sintáticas, e que conta com um processo de variação e mudança linguística.²³

Outra característica das línguas naturais é que os sujeitos que crescem dentro de uma determinada comunidade não precisam de treinamento para aprender um idioma. Pela exposição a essa língua desde a infância, o surdo (ou ouvinte filho de surdo) é capaz de compreender o mundo em que vive, dar sentido às palavras, comunicar-se, expressar seus sentimentos, desejos, desempenhar seu papel na sociedade, fazendo uso dela. Embora os ouvintes decidam aprender a língua de sinais por iniciativa própria e para determinados fins,

²¹ Ver glossário

²² Embora a nossa pesquisa está situada em uma visão pós estruturalista, consideramos importante expor as descobertas estruturalistas feitas por Stokoe já que permitem ver que as línguas de sinais contam com as mesmas características e parâmetros das línguas orais.

²³ Para os variacionistas, não existem falantes que utilizam um único estilo, pois todos manifestam variações de algum tipo, dependendo das condições sociais e/ou contextuais em que se encontram e que, ao longo do tempo, essas variações dão origem a mudanças linguísticas que são aceitas e usadas por grande parte de uma comunidade e, consideradas um padrão da língua. (Torrano, 2016?)

ela é capaz de permitir que realizem as ações mencionadas acima. Portanto, é uma linguagem natural, pois não está sujeita a um único uso, mas permite que seus usuários a utilizem em qualquer circunstância necessária. Alguns autores ou entidades estudiosas da língua de sinais colombiana, expõem o seguinte:

Sabemos que as línguas de sinais são línguas naturais porque cumprem, nas comunidades que as utilizam, funções idênticas às que as línguas faladas cumprem para os ouvintes: são adquiridas naturalmente, permitem que as crianças desenvolvam o pensamento, resolvem necessidades comunicativas e expressões cotidianas da comunidade, tornam-se um fator de identidade do grupo, etc.” (OVIEDO, 2000, p. 1)

As línguas de sinais são verdadeiras línguas naturais com estrutura e léxico próprios que permitem um número indefinido de afirmações sobre qualquer aspecto da realidade ou fantasia, e cuja única diferença das línguas orais é que são feitas no espaço tridimensional e utilizar, portanto, o canal de comunicação visual- gestual. (TOVAR, 2011, p. 45)

A língua de sinais é uma língua natural e pode ser estudada em todos os níveis linguísticos: fonológico, morfológico, semântico e pragmático e de diferentes disciplinas linguísticas, especialmente da psicolinguística e sociolinguística. (INSOR/CyC, 2006, p. 13)

Essas afirmações teóricas contam com o nosso respaldo já que vem de parte de pesquisadores e instituições linguísticas que tem refletido muito acerca da língua de sinais e, tem provado que igual que as línguas orais, contam com todas as características para serem línguas naturais. No seguinte ponto vamos refletir acerca de como são apresentados esses repertórios na língua de sinais.

Em síntese, a língua de sinais colombiana-LSC, possuindo todos os níveis (aspecto detalhado no ponto 3.4), e características das línguas, cujo objetivo principal é permitir aos surdos se comunicarem pode ser considerada uma língua mesmo que não seja articulada e recepcionada pelo canal oral- auditivo.

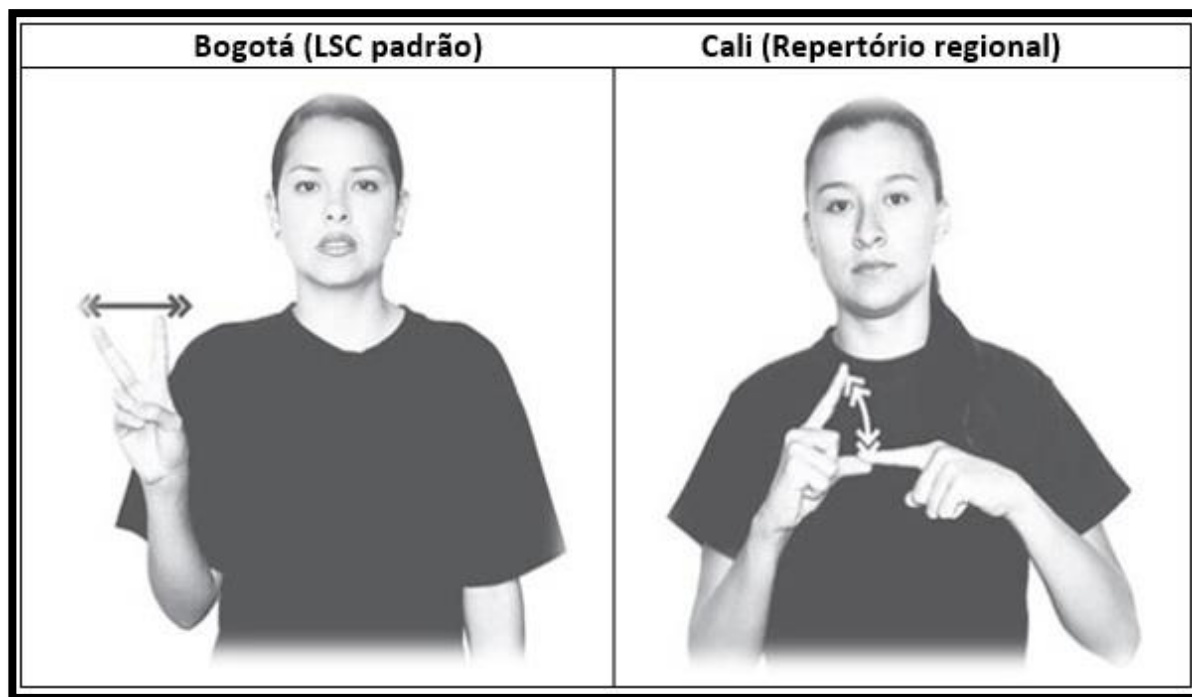
3.4. REPERTÓRIO LINGUÍSTICO NA LÍNGUA DE SINAIS COLOMBIANA

Como já foi introduzido, considera-se repertório a todas as formas linguísticas que propiciem uma comunicação significativa. Seguindo nessa linha, agora vamos apresentar alguns pontos que os linguistas tem considerado básicos na descrição de qualquer língua. Portanto, o nosso objetivo será demonstrar que, a língua de sinais não carece deles. A linguística tradicional define como “variação linguística” a todas aquelas variações presentes em uma língua devido a fatores geográficos, socioculturais, contextuais ou históricos. (ATIENZA et al, 2008). Porém, nessa pesquisa essas variações vão ser vistas como repertórios, já que dá lugar para que outros fatores possam ser envolvidos nas interlocuções dos surdos.

A apropriação e invenção de outros vocabulários é um processo natural na língua de sinais colombiana. Estes estão ligados a fatores contextuais ou podem ser resposta às necessidades comunicativas de uma determinada região, aspectos que poderiam estar ligados a fatores de proibição de uso como foi visto no ponto 3.1. Todos esses novos vocabulários são criações feitas graças às necessidades de seus falantes, que podem chegar a ser parte da norma padrão. Esses repertórios vão depender dos seguintes quatro casos:

Em primeiro lugar, vamos apresentar os repertórios geográficos. Estes correspondem aos vocabulários de uma língua que são considerados filhos de outra língua e, que são faladas em um determinado território. Não é que não sejam compreendidas por pessoas que falam a mesma língua, pelo contrário, consiste em outras formas que, embora não sejam usados em todas as regiões, podem ser compreendidos. Por essa razão, costumamos ver em programas informáticos, livros, etc., rótulos como português brasileiro, português de Portugal, português angolano, etc., que, embora não se refiram a outro idioma, apresentam outras formas, evidenciando assim características de identidade. Mesmo em um determinado país ou região, não é difícil encontrar esses tipos de repertórios. Na língua de sinais colombiana também encontramos esse mesmo comportamento. (Ver figura 5)

Figura 5. Cor Verde



Fonte: INSOR (2006, p. 213,547)

Nessa imagem é observável a existência de várias formas para se referir a mesma coisa. Este fato não gera nenhum traumatismo na comunicação dos surdos já que eles compreendem que

essas variações contam com total aceitação em um determinado território.

O segundo repertório é o funcional ou diafásico. Este corresponde às formas utilizadas a partir da situação em que o falante se encontra. Não falamos o mesmo em uma festa com amigos como em uma atividade acadêmica. O grau de formalidade das circunstâncias condiciona o vocabulário a ser utilizado. Um exemplo dessa variação pode ser visto ao comparar o vocabulário usado por uma mesma pessoa em dois contextos, um festivo e outro acadêmico. Embora seja a mesma pessoa que fala, sabemos que a situação em que ela se encontra condiciona o uso de um vocabulário educado ou bastante desleixado. A língua de sinais, como qualquer outra língua, possui vocabulário “formal” e “informal” como prova da variação funcional.

Ao digitalizar o seguinte código QR poderá observar a utilização de repertórios informais, já que as pessoas envolvidas se conhecem e tendem a utilizar umas formas mais relaxadas, assim como uma efusividade manifesta:



24

No seguinte código, nota-se uns repertórios formais (elaborados) já que, no contexto, a apresentadora está dando uma informação importante à população surda colombiana:



25

O terceiro repertório tem a ver com o componente sociocultural. Este corresponde às formas de uma língua influenciadas pelo ambiente em que o falante se desenvolve. São mais conhecidos como socioletos²⁶, que se devem a fatores como classe social, educação, profissão,

²⁴ Fonte: Karolandia (2021) Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=jlSzj96T1-U&t=58s>

²⁵ Fonte: FENASCOL (2021) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iNq0hGbRzzE>

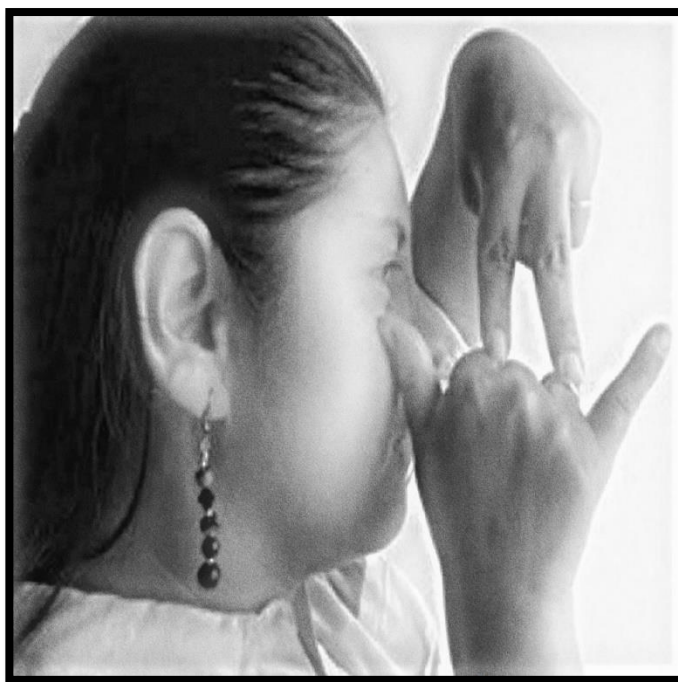
²⁶ Ver glossário

idade, origem étnica, etc. Em alguns países, isso define a que classe social o falante pertence, o que é uma barreira para a integração social.

Na língua de sinais colombiana, esse fenômeno é observado em universitários surdos que preferem usar certos neologismos, com o objetivo de estabelecer sua classe acadêmica ou social ante outros. Esses vocabulários, reconhecidos ou não na língua padrão, fazem parte dos repertórios da língua de sinais colombiana.

A fundação FUNDARVID²⁷ tem criado uma série de neologismos que permitem a suplência de sinais padrão ausentes na língua de sinais ou que, tem maior aproximação ao conceito sinalizado. Na figura 6 se observa o sinal de antropologia, sinal conhecido pelos surdos e intérpretes que tem algum vínculo com FUNDARVID. Esses sinais, embora não são reconhecidos na norma padrão da língua de sinais colombiana, são de uso constante por parte de grupos que manifestam a necessidade de criar neologismos para complementar os sinais necessários. Esses repertórios fazem parte da língua de sinais utilizada pelos surdos associados à fundação.

Figura 6. Sinal de antropologia (Fundarvid)



Fonte: BARRETO-MUÑOZ (2015)

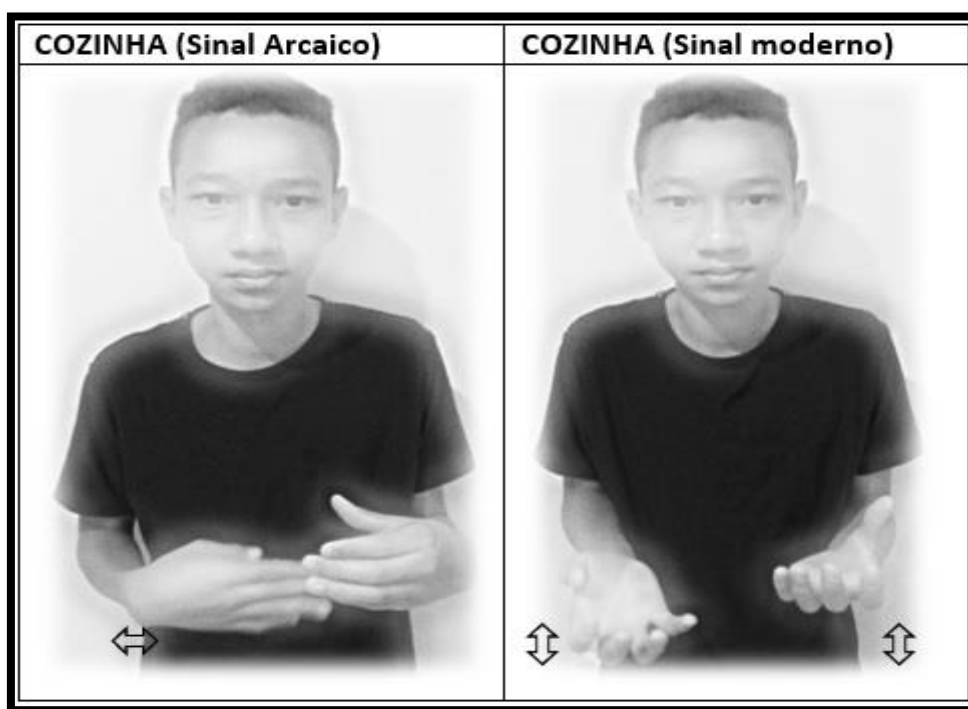
O quarto repertório tem a ver com a história. Novos vocabulários são aceitos e

²⁷ Ver glossário

substituem outros devido a usos mais frequentes ou necessidades. Essas diferenças podem ser observadas na gramática, no vocabulário e, às vezes, na ortografia. Na língua de sinais é fácil observar isso quando se revisam vídeos feitos há alguns anos e se observam sinais que foram substituídos por outros, já que o objeto sinalizado talvez tenha sofrido alguma modificação ou simplesmente porque seu uso moderno conta com uma aceitação mais ampla, (Ver figura 7. O sinal antigo para cozinha representava o supro que devia receber o fogo para continuar incendiado. O novo sinal simplesmente representa o fogo que sai pelos buracos sem necessidade de soprar) mas faz referência ao mesmo objeto com uma nova forma.

Estudos {...} confirmaram que as línguas de sinais não são línguas universais, ou seja, existem diferenças dialectais, diafásicas, diastráticas e diatópicas entre regiões e entre países. Além disso, não dependem de outros sistemas de comunicação nem são os mesmos códigos gestuais utilizados por pessoas de uma determinada cultura. (INSOR, 2000, p. 13)

Figura 7. Sinal de cozinha



Fonte: Elaborada pelo autor (2022)

Esses exemplos, presentes na língua de sinais colombiana, permitem-nos ver que essa língua apresenta os mesmos comportamentos das línguas orais e, que podem ser objeto de qualquer análise linguístico. Agora vamos analisar outros aspectos relacionados com os repertórios: os conceitos de iconicidade e arbitrariedade, os quais podem nos ajudaram a confirmar seu caráter natural e que suas representações manuais, muitas vezes contam com algumas semelhanças ou diferenças com os objetos descritos. Esse ponto resulta interessante nessa pesquisa já que, ante a ausência de um sinal os usuários da língua de sinais podem recorrer a algum repertório

semelhante para criar sentidos.

Como quinto ponto deste repertório temos envolvido o conceito de iconicidade. Este é reconhecido como as características semelhantes que um repertório tem em comum com o objeto que representa. Como a língua de sinais é uma língua de modalidade de recepção visual, a iconicidade está presente na maioria dos signos, já que, a relação entre “forma” e “significado” está mais presente.

Dois exemplos que podemos destacar na língua de sinais colombiana são os sinais para “casa” e “avião”, articulados a partir das características imagéticas dos objetos aos quais se referem. A primeira lembra a imagem superior da casa (seu telhado) (ver figura 8), a segunda lembra a forma do avião, (suas asas), representadas pelo polegar e o dedinho, além do espaço onde ocorre o signo, ascendente na parte frontal. (Ver figura 9)

Figura 8. Sinal de casa



Figura 9. Sinal de avião



Fonte: INSOR, (2006, p. 290; 308)

Além de aparecer nos substantivos, a iconicidade também ocorre em alguns verbos da língua de sinais colombiana, e tem a ver com a imitação das ações referidas por estes. Existem alguns verbos que variam de acordo com o sujeito que realiza a ação, como o verbo “ver” (figura 10). A configuração da mão em “v”, serão os dedos indicador e médio, representando a imagem dos olhos do indivíduo, e o movimento começa nos olhos e se move, representando assim o alcance da visão. No entanto, se houver várias pessoas que olhem, todos os dedos da mão serão usados para representar os olhos daqueles que veem (figura 11). Portanto, o verbo “ver” tem caráter icônico, pois sua constituição é influenciada pela representação do canal sensorial que o sujeito

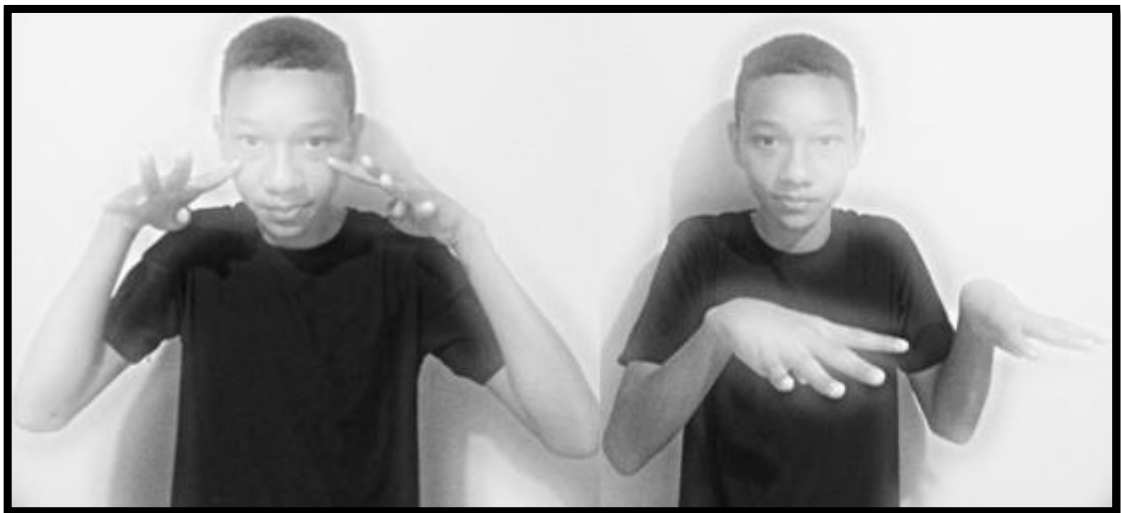
utiliza para ver.

Figura 10. Sinal de ver (singular)



Fonte: INSOR, (2006, p. 42)

Figura 11. Sinal de ver (plural)



Fonte: Elaborada pelo autor (2022)

Estes exemplos mostram que o repertório linguístico da língua de sinais são infinitos já que, eles vão ser influenciados pela imagem mental que os sujeitos tenham sobre o objeto, que vai ser diferente dependendo do lugar donde more.

No entanto, apesar da iconicidade estar mais presente na língua de sinais, não podemos considerá-la uma característica exclusiva das línguas viso espaciais, pois também está presente nas línguas auditivas orais. Oviedo (2000, p. 249, 250) resgata 3 pontos que nos permitem ver

esse fenômeno na língua espanhola:

- a. Variações na velocidade ou volume da voz ao falar indicam variações de humor. Um aumento ou diminuição no volume ou na velocidade da fala torna possível reconhecer sentimentos como raiva ou medo.
- b. Na composição das palavras pode-se reconhecer que à medida que os significados se tornam mais complexos, o número de sílabas nas palavras é maior. Ou seja, quanto maior o volume de informações contidas, maior o volume de sinais que as codificam.
- c. Uma marca de iconicidade no nível da sintaxe é oferecida por frases que expressam relações de causa e efeito: essas frases podem ser codificadas por palavras específicas, como “porque” ou “desde”.

A língua de sinais, apesar de ser uma língua que se recebe pelo canal visual, não poderíamos dizer que um 100% das convenções nessa língua são icônicas já que, há conceitos que não contam com uma imagem mental e, portanto, vão requerer um sinal que o defina mas não em sua totalidade. Essa será outra característica analisada no seguinte ponto.

A arbitrariedade é o sexto ponto que expomos como repertórios na língua de sinais. Este é contrário à iconicidade e refere-se ao fato de que não há relação direta entre um signo e o objeto ou ideia que ele representa. Saussure, na análise das línguas orais, menciona que a relação entre significado e "significante", é arbitrária. Explica:

Assim, a ideia de "mar" não está ligada por relação alguma interior à sequência de sons m-a-r que lhe serve de significante; poderia ser representada igualmente, bem por outra sequência, não importa qual; como prova, temos as diferenças entre as línguas e a própria existência de línguas diferentes (Saussure, 2006, p.81, 82).

O exemplo de m-a-r utilizado por Saussure (2006), deixa clara a ideia de arbitrariedade já que a simples vista não existe relação entre o mar (massa d'água salada que cobre aproximadamente três quartas partes da superfície terrestre) e o signo designado para ela (a palavra m-a-r).

A partir daí, a linguística consagrou a arbitrariedade como uma característica fundamental das línguas orais humanas. Portanto, essa classificação não envolve às línguas de sinais não, pois, à primeira vista, não parecem apresentar sinais arbitrárias. Porém, existem alguns sinais para as cores que não conseguem uma relação imediata entre elas. A cor cinza (ver figura 12) é um exemplo disso, já que, sua configuração manual, mano em “G” (primeira letra do nome cinza em espanhol: gris) com pequenos movimentos ondulatórios, não marcam uma relação entre ela e a cor representada. Apesar de muitos pensar que guarda relação com a letra “G”, é necessário dizer que as letras do alfabeto latino não são próprias das línguas de sinais. Então, é um repertório arbitrário que sim guarda relação com as letras das línguas orais, mas não com a língua de sinais.

Figura 12. Sinal da cor cinza



Fonte: INSOR, (2006, p. 545)

Outro exemplo de arbitrariedade na língua de sinais colombiana, é o sinal de "água" (ver figura 13) que, apesar de estar configurado com a mão em "a" (letra inicial da palavra água em espanhol), não guarda relação com seu significado. O sinal de "água" não tem seus constituintes influenciados pela imagem do objeto a que se refere. Como foi mencionado no exemplo anterior, essa relação da letra inicial da palavra em espanhol pode servir de guia para criar repertórios arbitrários na língua de sinais. Dessa forma, mostra-se que, embora a língua de sinais seja uma língua icônica, ela também é composta por signos arbitrários o que deixa ver a sua relação de natural em comparação com as línguas orais.

Figura 13. Sinal d'água



Fonte: INSOR, (2006, p. 58)

Visto o anterior, podemos dizer que as línguas de sinais são idiomas adaptados às necessidades sensoriais dos surdos e que se comportam de maneira similar às línguas majoritárias. Isso não impossibilita propor um trabalho como este onde o repertório linguístico são tantos quanto os das línguas orais. Porém, consideramos necessário abrir um espaço onde se possa refletir acerca dos níveis de análise linguístico. Estes aspetos, mais centrados nas formas e estruturas das línguas como tal, terá uma apresentação mais ampla nos seguintes pontos.

3.5. NÍVEIS DE ANÁLISE LINGUÍSTICO

Nesse ponto, vamos apresentar os componentes que fazem parte de estudo linguístico, os quais têm sido classificados como níveis. A análise destes componentes nos faz pensar numa concepção estruturalista, porém, o nosso objetivo será mostrar que embora seja uma língua visual-espacial, compõe-se de todos os níveis descritos nas línguas orais. A nossa proposta visa expandir a noção de língua a partir do repertório linguístico. Portanto, mostramos a seguinte descrição linguística como uma forma de reafirmar que a língua de sinais é uma língua natural e que pode ser objeto de qualquer análise.

A linguística, como disciplina científica sistematizou a distinção de diferentes níveis

de análise de produção, recepção, ordenação das orações numa determinada língua. Embora haja consenso em distinguir pelo menos os seguintes seis níveis: fonético, fonológico, morfológico, sintático, semântico e discursivo, serão expostos apenas quatro, o Fonético/Fonológico, o morfológico e o Sintático, os quais estão em relação indissociável com os demais e, que serão analisados subjetivamente na medida em que os outros sejam apresentados. Também mostraremos como esse repertório linguístico pode contribuir nessa concepção de língua.

Como foi apresentado no começo deste capítulo, Alejandro Oviedo (2000) foi o primeiro linguista em descrever a LSC, portanto, os seguintes pontos foram descritos em *Apuntes para una gramática de la lengua de señas colombiana* e, nessa pesquisa todas as formas da língua serão apresentadas como repertórios que podem ou não responder a uma norma padrão.

O primeiro e segundo nível a ser descrito são o fonético–fonológico. Este estuda os fonemas de uma língua e, talvez pensemos que não é aplicável à língua de sinais colombiana já que não existe uso do aparato fonador. Portanto, a língua de sinais adota esse nome e o analisa a partir de umas unidades mínimas manuais²⁸, produzidas pelos movimentos da matriz articuladora das línguas de sinais, ou seja, as mãos. Oviedo (2000) em sua descrição linguística da LSC, realiza uma análise dessa matriz segmentar, por meio da análise de quatro grandes campos, a saber, a estrutura silábica dos signos, os movimentos de contorno e movimentos de não contorno, alguns princípios combinatórios e construção básica esquemas de signos.

Na figura 14 são apresentadas as 32 formas descritas pelo INSOR (2006), que pode adotar a mão em todos os sinais produzidos na língua de sinais colombiana. Essas configurações correspondem aos fonemas das línguas orais e estes variam em cada língua de sinais já que uma representação que possa parecer lógica em uma região pode carecer de lógica em outra. Embora sejam descritas 32 configurações manuais (figura 14), a quantidade de repertórios que podem ser criados é infinita o que nos mostra que a língua de sinais pode criar muitos sentidos por intermédio de configurações manuais, comparadas aos fonemas das línguas orais, pelo que uma análise estruturada limita muito a análise dos significados que possam surgir em uma interação.

²⁸ Ver glossário.

Figura 14. Configurações que adota a mão na LSC.



Fonte: INSOR, (2006. p. 51, 52)

É visto, portanto, que as línguas de sinais contam com aquelas unidades básicas para a construção de novos repertórios, similares aos fonemas nas línguas orais. As 32 formas apresentadas na figura anterior podem ser mais, sempre e quando não representem nenhuma dificuldade na configuração manual.

A continuação vamos discutir aspectos ligados à fonética da língua de sinais, aspectos básicos na construção de repertórios ligados à estrutura, movimentos, combinações e esquemas

que, por uma simples variação no componente manual podem gerar novos significados²⁹.

O terceiro nível apresentado é o morfológico. Este é o ramo da linguística que estuda a estrutura interna das palavras para definir e classificar suas unidades: variantes de palavras e a formação de novas palavras.

A LSC tem uma morfologia complexa. Existem diferentes grupos de signos que alteram sistematicamente sua forma para significar variações em categorias morfológicas como a pessoa, o papel de um participante no discurso, o número ou o aspecto, ou para marcar graus de quantificação (qualidades aplicadas em maior ou menor grau). (OVIDEO, 2000, p. 121).

Esse tipo de “variações” pode se apresentar em qualquer repertório. A variação pode ser feita pela orientação da mão; o ponto de início e final do sinal; grau de intencionalidade; entre outros. Ovideo (2000) analisa três pontos centrais na morfologia da língua de sinais: mudanças na configuração, os verbos da LSC e os dêiticos³⁰.

O quarto e último nível que apresentamos é o sintático. A palavra “sintaxe” vem de uma palavra grega antiga que significa “ordenar”. É importante esclarecer que não se conhece essa ordenação nas línguas de sinais por ter sido pouco investigadas; e se existir algum tipo de ordenação descrita, falta ainda muita investigação. Por exemplo, falta investigar o mecanismo subjacente à organização das palavras dentro da frase nas línguas viso-gestuais. Por isso, neste subtópico vamos tratar três pontos que a pesquisadora norte-americana da ASL (língua de sinais americana) Lillo- Martin (2001), distinguiu na gramática das línguas de sinais: a. o uso do espaço na formação de frases; b. a ordem das palavras c. os marcadores não manuais.

O uso do espaço na formação das frases é chamado de sintaxe espacial por Lillo-Martin (2001). Isso está relacionado a fornecer informações sobre a localização dos objetos no espaço e representar os referentes (a formação do sistema pronominal e o estabelecimento de concordâncias gramaticais que são indicadas na construção de predicados demonstrativos). No seguinte código QR, a partir do minuto 2:09 é possível observar esta característica. O apresentador surdo faz uso do espaço organizando na sua direita os referentes introduzidos em língua de sinais. Essa localização permite formar frases e marcar uma sintaxe espacial já que, qualquer referência que seja feita nesse espaço vai levar ao interlocutor a pensar no que foi dito com antecedência.

²⁹ Para uma maior compreensão sobre outros aspectos a ter em conta na análise fonética da LSC veja o anexo 9

³⁰ Ver anexo 10 onde se mostram as diversas maneiras de análise morfológica na LSC



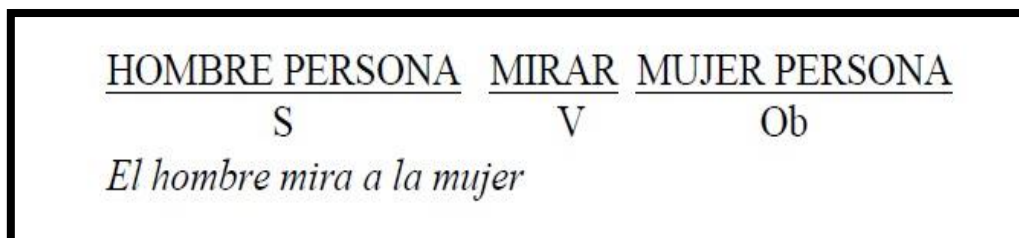
A autora descreve um segundo ponto: a ordem das palavras. Este tópico não foi descrito em nenhuma língua de sinais, pois a organização das palavras nas línguas viso-gestuais não segue uma determinada sequência. Porém, sim é possível falar de uma ordem relativa na língua de sinais. Oviedo (2000, p.203) comenta que em ocasiões de elicitación a ordem vai ser sujeito-verbo-objeto. Isso pode ser observado nas figuras 15 e 16.

Figura 15. Recorte de discurso em situação de elicitación (1)



Fonte: Oviedo (2000, p. 203)

Figura 16. Recorte de discurso em situação de elicitación (2)



Fonte: Oviedo (2000, p. 203)

Nas figuras 15 e 16 é possível observar uma constante nos recortes analisados por Oviedo (2000). Neles a ordem Sujeito-Verbo-Objeto é observada de forma relativa em situações de elicitación. Diferente das línguas orais, por exemplo, em português para frases básicas (sujeito

³¹ Fonte: INSOR Educativo (2022) Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=t3UbHVK6o5s>

+ verbo + complemento), e em inglês para formular perguntas (auxiliar/verbo auxiliar/verbo modal + sujeito + verbo + complemento + ?), na língua de sinais falamos de formas relativas, já que, vai ser alterada quando outros verbos são mencionados nos discurso, quando os modificadores de núcleo do predicado tomam uma posição e, quando o tópico toma o caráter central no discurso. (OVIEDO 2000, p. 203-209). Podemos concluir então que, a ordem dos elementos em uma frase varia de um falante para outro, a ordem natural dos componentes que a constituem não é óbvia, como reconhece Payne (1997).

Como terceiro ponto, a autora menciona os marcadores não manuais. Refere-se a gestos e movimentos corporais. Estes diferem do uso que é dado nas línguas orais, pois nas línguas de sinais, estes recursos, além de expressar emoções, fornecem informações gramaticais. Por exemplo, um movimento lateral da cabeça pode indicar uma negação ou expressar um tipo de questionamento. (Ver figura 17)

Figura 17. Sinal de Qual?



Fonte: INSOR (2006, p. 480)

Na figura 17 é possível observar como um movimento lateral da cabeça gera um o pronome interrogativo: “qual?”. Se não fosse realizado este movimento poderia gerar uma outra informação gramatical.

Em síntese, nesta breve aproximação aos níveis linguísticos da língua de sinais, pudemos observar que outros repertórios podem ser criados em uma interlocução graças às múltiplas variedades ligadas aos componentes fonológicos e morfológicos e, devido a não

contar com uma sintaxe descrita, podem-se gerar outras organizações partindo do uso do espaço, as ordens das palavras e os marcadores não manuais. Isso também mostra que a língua de sinais não está em desvantagem ao já que estes são sistemas naturais que permitem aos seus usuários opinar, criar, significar e, que estão sujeitas a qualquer tipo de investigação linguística necessária.

Concluimos dizendo que a LSC é uma língua natural que pode ser estudada e analisada desde qualquer perspectiva linguística. Isso foi demonstrado nesse capítulo ao ter relacionado as diversas propostas de análise linguística das línguas orais à LSC. Nesse sentido, pensar em repertórios sinalizados é possível. No próximo capítulo vamos condensar o mostrado nos capítulos I, II e III, com o objetivo de propor um método que permita a todas as crianças surdas se sentir realmente bilíngues independentemente do nível linguístico com que elas contam. Veremos o papel do professor e modelo linguístico no reconhecimento de todas essas formas linguísticas com que contam as crianças surdas e, que será essencial no aproveitamento de todos os saberes que vão ser expostos em sala de aula.

CAPÍTULO IV

4. REPENSANDO O BILINGUISMO: PROPOSTA DE UM MÉTODO DE ENSINO EM SALA DE AULA

4.1. CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE AULA PARA SURDOS

Como visto no capítulo I, o modelo escolhido na Colômbia na educação dos surdos está demarcado em uma visão socioantropológica³² que promove um ambiente de socialização e respeita os diferentes rasgos culturais e sociais de cada indivíduo. Dentro dessa perspectiva, observamos que existe de forma oculta uma ideia de bilinguismo aditivo, que separa as línguas dentro do processo de aprendizagem. Por esta razão, vamos fazer uma caracterização da população surda, aspectos locativos e de talento humano, e depois continuar com um método que não conceba as línguas como separadas, antes, que incentive o uso do repertório linguístico de cada um.

Consideramos pertinente sinalar que a nossa proposta está focalizada na educação inicial. Na Colômbia é conhecida como educação básica primária e involucra desde a transição (grau 0) até primário (um ao quinto ano).

As políticas educacionais da Colômbia marcam uma idade mínima e máxima para acceder a cada um dos níveis dessa educação. “As faixas etárias são: Transição (5 anos), Primário (6 a 10)” (MEN, 2008, p. 5). Devido a algumas situações (ingresso tardio, não aceitação da surdez por conta dos pais, desconhecimento da oferta educativa para surdos, entre outros), alguns estudantes surdos ultrapassam as idades estipuladas pelo ministério da educação, pelo que não é estranho encontrar crianças de 5 anos até crianças de mais de 10 anos na mesma sala de aula. Outro aspecto envolto nessa situação é a quantidade de estudantes surdos por cidade. Em alguns casos o número mínimo de estudantes por sala não é completado, pelo que se opta por formar sala de aula multisseriada, que segue o modelo de nova escola proposto por Célestin Freinet³³ e, envolve a vários estudantes de diferentes graus na mesma sala de aula e o docente deve dar atenção a cada um de acordo com os lineamentos estabelecidos para cada grau.

Por outro lado, a Lei 982 de 2005, pela qual se estabelecem normas tendentes a igualar as oportunidades para surdos, marca uma taxonomia na identificação de diversos graus de surdez que vai permitir ao docente identificar as necessidades educacionais dos estudantes. Essa

³² Embora a visão socioantropológica dá como ponto de partida o respeito dos diferentes rasgos culturais e sociais de cada indivíduo, toma a língua de sinais como a principal característica identitária da população surda e a língua escrita como segunda.

³³ Para conhecer mais sobre este autor e a sua metodologia, ver anexo 12

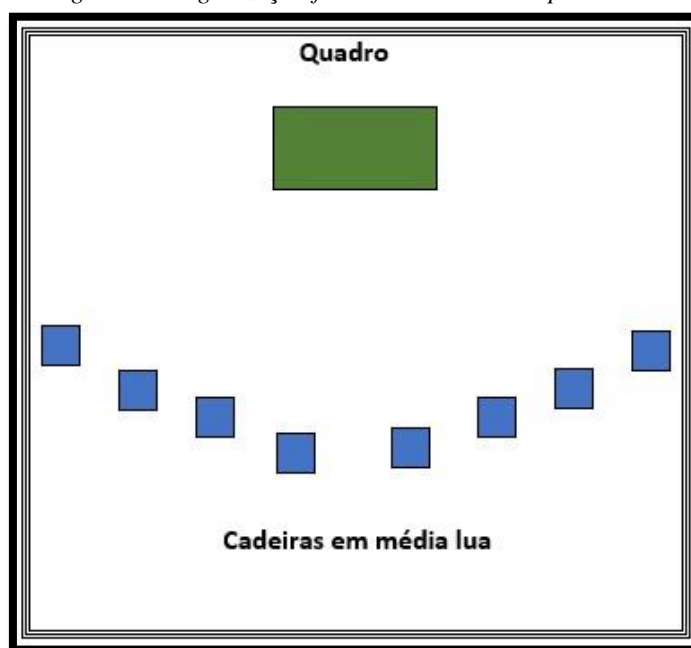
Lei expõe:

1. "Perda auditiva." Diminuição da capacidade auditiva de algumas pessoas, que pode ser classificada como leve, média e profunda. Suave. Aquele que oscila aproximadamente entre 20 e 40 decibéis. Mediana. Aquele que oscila entre 40 e 70 decibéis. profundo. Aquele que está localizado acima de 80 decibéis e principalmente com curvas auditivas inclinadas. 2. "Deficientes auditivos." Aqueles que sofrem de perda auditiva. 3. "Comunidade surda". [...] 4. "Surdo". [...] 5. "Surdo sinalizante." [...] 6. "Surdo falante." [...] 7. "Surdo semilíngua." É todo aquele que não desenvolveu totalmente nenhuma língua, porque ficou surdo antes de desenvolver uma primeira língua oral e também porque não teve acesso a uma Língua de Sinais. 8. "Surdo monolíngua." É qualquer pessoa que use e seja linguisticamente competente comunicativamente em língua oral ou em Língua de Sinais. 9. "Surdo bilíngua." É todo aquele que vive uma situação bilíngua em Língua de Sinais Colombiana e Espanhol escrito ou oral, conforme o caso, para o qual utilizam duas línguas para estabelecer comunicação tanto com a comunidade surda que utiliza Língua de Sinais, quanto com o ouvinte da comunidade que usa espanhol. (COLÔMBIA, 2005, s.p.)

Os pontos que vamos ressaltar dessa Lei são 1. Perda auditiva, 7. Surdo semilíngua, 8. Surdo monolíngua e 9. Surdo bilíngua, já que nos permitem identificar a classificação linguística dos surdos por parte do governo e que, no ponto 4.2., vamos defini-las baseados no repertório linguístico. Dessa maneira, podemos observar que as aulas para surdos estão compostas por diferentes graus de surdez e, que o governo tem classificado diversos níveis linguísticos entre eles o que nos permite apreciar salas de aula heterogêneas, porém, no ponto antes citado vamos responder a pergunta: São considerados bilíngues só os surdos que contam com um domínio da língua de sinais e o espanhol escrito?

Por outro lado, nos aspectos locativos, o Decreto 1421, regulamenta que as salas de aulas para surdos devem contar com “suportes tecnológicos, didáticos e linguísticos necessários.” (MEN, 2018, s.p.). A implementação de suportes tecnológicos e ajudas visuais potencializam o processo de aprendizado em sala de aula (Ver ponto 4.3.2.). Porém, uma realidade imperante dentro dessas salas, junto às salas regulares é a ausência desses recursos. No relacionado com os suportes didáticos, alguns professores colam imagens, fotografias, nos muros da sala de aula que sirvam como reforço aos temas tratados, além de contar com certos materiais pedagógicos que estimulam o aprendizado por intermédio do jogo. As salas de aula estão organizadas em média lua (ver figura 18), de tal forma que os alunos surdos possam ter uma visão panorâmica da sala e de seus companheiros.

Figura 18. Organização física da sala de aula para surdos



Fonte: Organizado pelo autor, (2022)

O mesmo decreto 1421, fala de “suportes [...] linguísticos necessários” (MEN, 2018, s.p.). Entendemos por suportes linguísticos, todo aquilo que incentive a manifestação linguística dos estudantes. As orientações para a educação de surdos na Colômbia identificam a língua de sinais como primeira língua e o espanhol como segunda, então, esses suportes estariam focalizados em quem pudesse ensinar a língua. A aula para surdos está composta por duas figuras importantes: um professor (ouvinte na maioria dos casos e com proficiência na língua de sinais) e, um modelo linguístico³⁴ (surdo). O professor terá a responsabilidade de desenvolver os conteúdos das aulas, as avaliações e outros processos de regência, por sua parte, o modelo linguístico será quem promove, ensina, contribui e planeja todo o relacionado com a aprendizagem da língua de sinais tanto dos alunos surdos como os seus familiares ouvintes.

Os pais ouvintes ou surdos dos estudantes desempenham um papel muito importante como suporte linguístico já que, as suas interações extraescolares com os aprendizes surdos vão permitir afiançar o aprendido em sala de aula. Infelizmente, a ausência deles (especialmente dos pais ouvintes) nessas sessões de ensino de língua de sinais é muito notória. Alguns deles manifestam não contar com muito tempo ou outros dizem não ter interesse em aprender já que sua comunicação em casa não representa nenhum obstáculo. Essa segunda escusa vai ser discutida no ponto 4.3.1., onde será mostrado que os estudantes surdos, contam com um banco

³⁴ Ver glossário

léxico próprio de língua sinalizada caseira e, que esses sinais tem significação dentro do contexto familiar.

Partindo dessa breve caracterização e, das perspectivas pós estruturalistas antes relacionadas (ver o ponto 2.3.) consideramos necessárias expor as seguintes ações pedagógicas que permitirão repensar a atual proposta bilíngue que tome em consideração os repertórios ou saberes linguísticos prévios: 1. Validar o repertório em sala de aula 2. Uso de recursos visuais e 3. Práticas multimodais: uma atenção aos repertórios espaciais. Estes serão apresentados a seguir.

4.2. MÉTODO DE ENSINO EM SALA DE AULA

O termo método vem do latim *methōdus*. É uma maneira de fazer algo de forma sistemática, organizada e/ou estruturada. Refere-se a uma técnica ou conjunto de técnicas para desenvolver uma tarefa. Em alguns casos, também é entendido como a maneira usual de fazer algo por uma pessoa com base na experiência, nos costumes e nas preferências pessoais.

O método que vamos propor é pedagógico. A pedagogia³⁵ é a ciência da educação e, como ciência, ela permite planificar, analisar, desenvolver e avaliar processos de ensino e aprendizagem, servindo de bússola para orientar os educadores no labirinto de sistemas e técnicas pedagógicas apropriadas para cada tempo. Portanto, esse método vai orientar aos educadores para criar um ambiente bilíngue em sala de aula que respeite e valorize os repertórios dos alunos, e, portanto, mudar as concepções de bilinguismo comumente conhecidas.

Partindo da nossa experiência na educação para surdos, temos observado uma série de comportamentos tanto por conta dos docentes quanto dos alunos que sendo observados através da perspectiva de repertório linguístico, precisam ser organizados e estruturados. Este método vai expor esses problemas e depois vamos dar resposta tendo em consideração dita perspectiva, mais antes vamos conhecer algumas características da sala de aula para surdos na Colômbia.

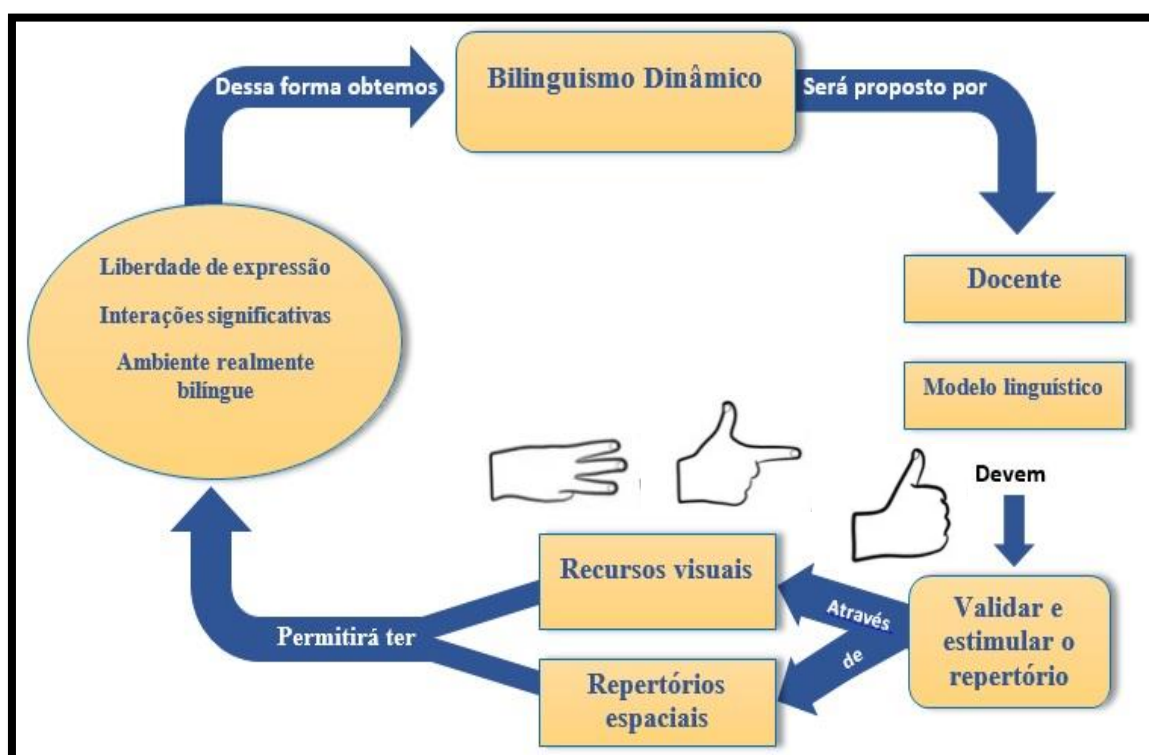
A seguinte proposta vai apresentar três momentos considerados necessários para propiciar um ambiente no qual as crianças surdas façam uso dos seus repertórios e não ter barreiras na comunicação com os seus pares. Isso será possível já que as formas linguísticas (sejam visuais, espaciais, sinalizadas) dos estudantes surdos serão legitimadas ao ser vistas como manifestações linguísticas que cumprem uma função comunicativa semelhante a qualquer língua. Essa legitimação estará, primeiramente, nas mãos das autoridades da sala de

³⁵ Ver anexo 11

aula (docente e modelo linguístico) e, depois serão os mesmos estudantes que vão mostrar como esse bilinguismo dinâmico gera interlocuções significativas.

Este método permitirá repensar o conceito tradicional de bilinguismo para um conceito mais abrangente que não faça distinção entre as línguas nem hierarquize uma encima de outra, senão que alente à criança a se comunicar utilizando os seu repertório (GUMPERZ, 1962) numa prática translinguística (GARCÍA, 2009), que envolva não só as línguas reconhecidas, senão que também integre repertórios espaciais (CANAGARAJAH, 2017). Esta proposta será dinamizada pelas duas autoridades na sala de aula para surdos: O docente e o modelo linguístico. Sua autoridade vai ser determinante no estímulo uso e validação desses repertórios. Serão estimulados pelo uso de recursos visuais em sala de aula, como também de repertórios espaciais que envolvam algum tipo de significação. Este tipo de estratégias permitirão que os surdos estejam em um contexto que não restrinja as suas formas linguísticas, antes que os ajude a sentir-se realmente bilíngues e dessa forma criar um ambiente dinâmico. Não buscamos impor os nossos pensamentos, antes, buscamos gerar uma discussão tomando em consideração as realidades atuais na educação dos surdos e a nossa experiência em sala de aula que mostre a importância desse repertório como meio que garanta a interação e o aprendizado. Na figura 19 se sintetiza o método a ser apresentado.

Figura 19. Método de bilinguismo dinâmico





Fonte: elaborado pelo autor

4.2.1. **: Validando essas outras formas na comunicação**

Antes de falar como validar o repertório, vale ressaltar que no ano 2017, o ministério da educação mediante o Decreto 1421, regulamentou a prestação de serviços educacionais às populações com deficiência, para garantir educação de qualidade e em condições de equidade. Esse decreto menciona que “a oferta para a população com deficiência auditiva deve ser bilíngue e bi-cultural, especificamente Língua de Sinais Colombiana e Espanhol como segunda língua” (MEN, 2018, s.p.). O PEBBI seguia a língua de bilinguismo e biculturalismo, mas nesse decreto o ministério menciona que as línguas envolvidas são: a LSC como primeira língua e o espanhol como segunda. Grande parte das crianças que chegam na sala de aula não se comunicam nem em LSC nem espanhol, pelo que terá que ficar algum tempo aprendendo para poder se adaptar a uma aula bilíngue e bi-cultural.

Tempo atrás, a Lei 982 de 2005, mostrava que uma criança nessas condições pode ser catalogada como semilíngue. Essa Lei descreve um semilíngue como uma pessoa “que não desenvolveu totalmente nenhuma língua, porque ficou surdo antes de aprender uma primeira língua oral e também porque não teve acesso a uma Língua de Sinais.” (COLÔMBIA, 2005, s.p.). Analisar a comunicação das pessoas surdas através de línguas estruturadas nos levaria a desconhecer outras formas linguísticas incentivadas pelas necessidades comunicacionais e que contribuem na interação com o seu entorno.

Como mostrado no ponto 2.3. Gumperz, (1965, p. 85) chamou essas formas de repertório e as definiu como a “totalidade das formas linguísticas regularmente utilizadas no curso de uma interação socialmente significativa.” Estas formas linguísticas podem estar conexas às relações sociais e conter discursos variados, ou seja, não precisam de um único sistema linguístico e podem ser entendidas em um contexto específico. Segundo o apontado por Gumperz (1965), considerar uma criança de semilíngue seria desconhecer umas realidades linguísticas naturais ajustadas às suas necessidades sensoriais com as quais podem expressar seus desejos, interesses, necessidades, entre outros. Então, podemos dizer que todas as crianças chegam na sala de aula com seu próprio repertório, pelo que vale se perguntar: Como podem ser validados?

Indiscutivelmente, para falar de validação de algo, temos que falar de umas verdades que sejam apreciáveis e, também de umas autoridades que possam dar fé disso. Como autoridades dentro da sala de aula temos o docente e o modelo linguístico. Como verdades

apreciáveis, vamos fazer referência às análises de García (2017, p. 44) mencionadas no ponto 1.4.1. A autora mostra que o repertório dos alunos surdos contam com mais quantidade do que o repertório dos ouvintes já que, no caso dos surdos existem repertórios criados e utilizados no contexto familiar, mas também, outros repertórios vão depender do grau de surdez das crianças e a idade em que os pais identificaram que seu filho é surdo. Portanto, esses repertórios são heterogêneos e utilizados em diversos espaços de interação significativa.

Vamos considerar o papel do professor nessa validação, assim como a motivação que ele pode gerar na sala de aula. Também, nessa validação vamos mostrar umas estratégias que podem ser seguidas no caso de surgir algum mal-entendido nessas interações.

Incluir a autoridade e a motivação do professor é indispensável na validação de um processo pedagógico ou linguístico. Desde o ponto de vista etimológico, o conceito de autoridade designa um poder jurídico que se exerce numa lógica de poder público sem recurso à coação física. É um vínculo moral específico que se exerce em pleno reconhecimento recíproco de quem está autorizado a exercê-lo, bem como de quem o recebe.

Além dessas considerações de significado, o exercício da autoridade em sala de aula é o resultado complexo de uma dimensão psicossocial relacionada ao domínio de habilidades e à capacidade de representar a instituição social. Esta é a razão pela qual a autoridade é muitas vezes vista como um fenômeno social e psicológico, já que, a pessoa com autoridade tem legitimidade jurídica para representar as ideias e instituições que a designam, mas também é um fenômeno psicológico no sentido de que o autor é investido de uma habilidade identificável e observável. (PÉDAGOGIE, 2022?)

A autoridade na validação do repertório linguístico de cada aluno joga um papel importante já que o professor e o modelo linguístico tem a legitimidade jurídica para pôr de manifesto determinado comportamento identificável ou observável. Nesse sentido, os repertórios linguísticos, ao se manifestarem como uma forma correta de comunicação do recém chegado e os demais na sala de aula, a receptividade que o professor tenha para estas formas, permitirá por um lado que as crianças novas tenham a liberdade de se comunicarem sem problemas, e por outro, que as outras crianças respeitem e aceitem essas formas embora tenham que se esforçar por compreender aos outros.

A autoridade do maestro, vai permitir aceitar as diferentes formas de comunicação, e, portanto, aceitação por conta de seus pares, o que vai gerar confiança nas crianças novas e vai fazer com que elas manifestem todo o seu repertório sem ter predisposição ao não serem entendidas, o que seria visto como uma manifestação verdadeira de bilinguismo. García; Wei,

2014, p. 48, trazendo um argumento de Cummins, comentam que,

a proficiência dos bilíngues em dois idiomas não foi armazenada separadamente no cérebro e cada proficiência não se comportou de forma independente do outro. [...] embora, na superfície, os elementos estruturais das duas línguas possam parecer diferentes, há uma interdependência cognitiva que permite a transferência de práticas linguísticas.

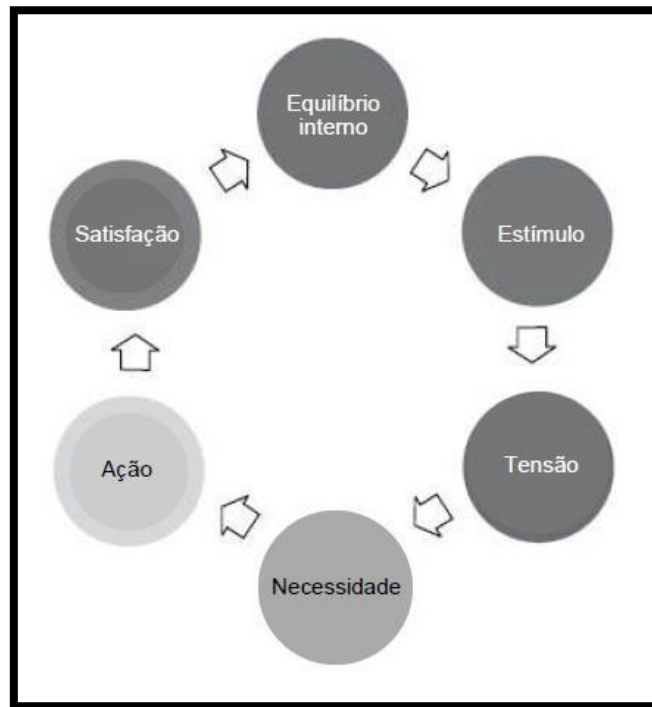
O repertório linguístico visto como uma prática natural que não trabalha separadamente no cérebro das crianças, e, o papel do docente vai contribuir no desenvolvimento normal de práticas linguísticas ao gerar um ambiente de liberdade e não opressão.

Antes de impor a sua autoridade, se aconselha fazer um registro preventivo (PÉDAGOGIA, 2022?) que leva em conta as atitudes dos mesmos professores destinadas a limitar os excessos no comportamento do aluno ou do grupo. A segunda estratégia preventiva sugerida é a motivação. Esta pode ser parte de uma forma de contrato moral entre o aluno e o professor: O objetivo dessa motivação é proteger o aluno de cair em atitudes de rejeição e adoção de comportamentos que impeçam seu aprendizado e afetem o clima psicossocial da sala de aula. (PÉDAGOGIA, 2022?)

A motivação pode ser considerada o motor do comportamento humano. Embora seja verdade que o surdo vai ser quem decidirá qual repertório utilizará em sala de aula, essa decisão poderá ser respeitada ou não pelos seus companheiros, assim, a motivação do professor será crucial na aceitação dessas formas utilizadas pelo aprendiz e gerará um ambiente de confiança no qual possa se sentir com a liberdade de fazê-lo.

A figura 20 mostra o ciclo motivacional (CARRILLO et al, 2009) desde o indivíduo. Ele mostra uma necessidade como mecanismo que incentiva a pessoa à ação, a qual gera satisfação e um equilíbrio interno, que vai produzir um estímulo que leva a um estado de tensão, insatisfação e inconformidade que permite ao indivíduo se dar conta das suas necessidades e desenvolver um comportamento ou ação capaz de descarregar essa tensão. Uma vez satisfeita a necessidade, o organismo retorna ao seu estado de balanço prévio. (p. 21)

Figura 20. Ciclo Motivacional



Fonte: Carrillo et al (2009, p. 21)

Seguindo a linha desse ciclo, o professor poderá criar a necessidade comunicativa como motivação entre as crianças, o que a levará a utilizar o seu repertório e, ao ver uma resposta satisfatória nos outros, se sentirá satisfeita e terá um equilíbrio interno. Outro estímulo externo recebido gerará uma tensão que lhe permitirá se dar conta de outra necessidade que será satisfeita graças ao uso do seu repertório. Este ciclo permitirá ao surdo e aos seus companheiros demonstrar que o seu repertório linguístico satisfaz sua necessidade comunicacional.

Visto isso, a autoridade do professor e a motivação que este possa gerar, contribuirão num espaço de respeito às diferenças e liberdade na hora de se comunicarem. O professor como autoridade na sala de aula será quem possa legitimar o repertório que pode gerar sentido e, não considerados simplesmente como restringidos. Porém, em sala de aula podem surgir momentos nos quais o não entendimento de um determinado repertório pode gerar certo grau de tensão. O que poderia ser feito?

No caso de surgir uma situação linguística em sala de aula que gere certo grau de tensão entre os envolvidos, o modelo linguístico (surdo) tomaria o rol de intérprete surdo³⁶ que poderá dar um entendimento mais amplo do que a criança quer dizer.

Como estamos tentando mostrar como esses repertórios podem ser validados, o

³⁶ Ver glossário para conhecer mais detalhes sobre o intérprete surdo.

intérprete surdo é essencial já que, estará mostrando à criança surda que suas formas lhe permitem interagir com o seu contexto. Também, mostrará aos seus pares que, embora não saibam determinado sinal, poder gerar sentidos apesar de que não possam ser interpretados no momento. Falando da alfabetização na sala de aula, Freire (1985 *apud* OCAMPO 2008, p. 58), menciona que esta deve estar voltada “para a educação dialógica ou conversacional, do que para a curricular; Da mesma forma, deve dar importância à práxis na atividade educativa”. Essa práxis estará presente nesses espaços onde a criança pode dar utilidade ao seu repertório e, será validada no momento em que o modelo linguístico legitime essas formas de comunicação que permitem expressar os seus desejos e interesses, e não simplesmente sentir-se avaliados.

De acordo com Maher (2007, p. 73 *apud* de NEGREIROS 2021, p. 40), este tipo de práticas, vai permitir ao surdo utilizar os seus repertórios e não se sentir impedido por não ter um domínio melhor numa língua do que em outra. Argumenta que o bilíngue de verdade não exhibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y. A depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, ele é capaz de se desempenhar melhor em uma língua do que na outra – e até mesmo de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas.

Diferente do pensamento tradicional, um bilíngue não precisa manifestar um desempenho igual ou superior de uma língua ou outra, antes, vai aproveitar o seu repertório sem se sentir intimidado pelo domínio que possa ter de um determinado código.

Segundo García (2017, p. 54), é necessário que a escola bilíngue estimule o uso do repertório linguístico em sala de aula já que no contrário, “a criança bilíngue nunca vê representada sua translinguagem, seu repertório linguístico total. Portanto, essa translinguagem é relegada ao lar e às situações não formais.” Para que isso não aconteça é necessário pensar no papel das autoridades na sala de aula. A estimulação deles para o uso do repertório dos alunos surdos vai por um lado, incentivar a criatividade deles e, por outro, vai gerar um ambiente de confiança onde não só os novos estudantes, senão os que tenham certo domínio da língua de sinais possam se sentir estimulados a usar o seu repertório e, verão as línguas não como sistemas autônomos e separados, senão como complementos que lhes permitem significar e expressar o que pensam.

4.2.2.



Uso de recursos visuais

Reflexionando na minha experiência como professor de surdos, lembro os rostos dos estudantes quando podiam entender um determinado tema ao verem uma imagem do que havia sido exposto em língua de sinais com antecedência, mas que não tinham compreendido. Essas imagens lhes davam um entendimento muito mais amplo do que foi explicado em língua de sinais. Para alguns autores (SAUSSURE, 1945; CHOMSKY 1965), as palavras e o uso delas são essenciais na comunicação, relegando, desse modo outras formas de significação a um segundo plano. Bloque (2014, p.54 *apud* CANAGARAJAH, 2017, p. 1) fez uma crítica ao pensamento da essencialidade das palavras na comunicação, ele o chama de “viés linguístico”, e diz que esse pensamento predispõe o linguista a tratar apenas as palavras como primárias na comunicação ou que merecem uma abordagem analítica. Ainda outra abordagem se concentra em transcender a distinção texto/contexto e analisar como diversas características semióticas [...] participam ativamente da comunicação³⁷.

Essa predisposição pode ser observada na sala de aula para surdos quando os professores priorizam a comunicação em uma língua de sinais estruturada e, vista como o principal modo de comunicação e, exigem um domínio de uma língua escrita (o espanhol), que deverá seguir uma organização gramatical correta para fazer uso dela. Esta forma de priorizar as línguas deixa de lado os recursos visuais que podem levar a significações mais amplas e permitir relacionar seus conhecimentos prévios com aquilo que estão aprendendo.

Os recursos visuais vão reforçar ideias que merecem destaque especial. Além disso, mostram um propósito útil quando esclarecem a mensagem falada, tornando-a mais compreensível e fornecendo evidências convincentes de sua validade. Um meio visual apropriado usado com sabedoria pode deixar uma impressão tão profunda que os estudantes lembrarão por muitos anos tanto o recurso usado quanto da ideia ensinada. O sentido da visão desempenha um papel essencial no aprendizado das crianças surdas já que, aparte de ser um sentido que compartilham conosco, tem uma dupla funcionalidade já que é o canal de recepção linguística, pelo que tudo o que eles observam vai ficar na sua mente como uma fotografia e servirá de posterior referência. Portanto, vamos pensar numa situação na qual o professor não compreende o que o surdo quer dizer e se os estudantes não entendem o professor.

Numa situação comunicacional na qual o seguimento de certos padrões linguísticos não propicia entendimento, a primeira coisa que o professor ou companheiros fariam, seria manifestar ao aluno que eles não estão entendendo e, mostrar certo grau de desespero que, em lugar de incentivar o desejo de ser compreendido, poderia ser uma razão de desistência a querer

³⁷ Ver anexo I: Uma reflexão surgida no desenvolvimento desta pesquisa: a origem das línguas.

sê-lo. Sabemos que o surdo está se comunicando por intermédio do repertório adquirido com antecedência e que cumprem uma função legítima no seu processo de diálogo. Já mostramos como o modelo linguístico pode validar esses repertório através da intermediação. Agora vamos discutir como as ajudas visuais (estejam expostas na sala de aula ou agrupadas numa coletânea) vão permitir às crianças utilizar recursos visuais que possam resumir ou permitir ao professor e companheiros compreender a ideia que poderia ser expressada com muitas palavras.

Sugerimos aos professores contar com imagens expostas na sala de aula e também de uma coletânea de imagens organizada por sessões que permita à criança procurar uma figura que possa expressar o que está querendo dizer. Esse momento vai marcar um começo para a compreender o que ele está querendo dizer e também compreender seu repertório que lhe permite significar. Consideramos necessário nesse momento mostrar o sinal da LSC para isso ao qual se referia, não como uma imposição, senão como um médio de ampliar outros repertórios. Deve-se respeitar a sua escolha de qual utilizar em outra ocasião. O contato com os outros vai lhe permitir observar qual delas se adequa ao entendimento geral.

Também na sala de aula pode existir algum material didático que permita a criança seja por médio de desenhos ou simplesmente assinalar algum objeto, manifestar o que está querendo dizer. Permitir que a criança possa se expressar utilizando o que tenha ao redor, vai incentivar a sua criatividade.

A translíngua refletida em produtos escolares bilíngues [...] é a melhor maneira de criar um espaço de justiça social na escola. Esse espaço escolar continuaria e valorizaria as práticas mais fluidas que todos os bilíngues têm em ambientes mais informais. (GARCÍA, 2017, p. 54)

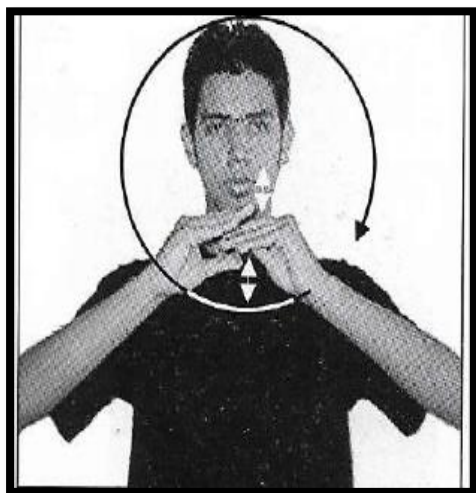
A autora faz menção a produtos escolares tais como os diálogos e a comunicação, mas aqui nós acrescentamos os recursos visuais que valorizariam o repertório ao mostrarem à criança que sim é possível gerar uns sentidos por esse médio. A importância das imagens no ensino de línguas também tem sido discutida com alunos ouvintes.

Agora vamos expor a mesma situação mas desde o ângulo totalmente oposto. Estar escrevendo este método me fez lembrar de uma ocasião quando, depois de ter explicado a cadeia alimentar e, ter utilizado o sinal convencional (ver figura 21), percebi que os alunos não tinham entendido completamente esse processo, pelo que tive que fazer uma expansão linguística³⁸ que envolvesse criar situações nas quais um animal comia outro e assim sucessivamente. Porém, não conseguiam relacionar o sinal com aquilo que tinha explicado, pelo que optei por mostrar

³⁸ Ver glossário

uma imagem (ver figura 22). Ao observar a imagem, seus rostos manifestavam tranquilidade se diziam em língua de sinais: “Tão fácil, já entendemos”. Depois, utilizavam uma convenção própria mais icônica, que eles utilizavam para esse processo o, que demonstra que as ajudas visuais permitem criar uma significação muito mais ampla do que meros sinais.

Figura 21. Sinal de cadeia alimentar



Fonte: Fenascoll (2001, p. 25)

Figura 22. Imagem de cadeia alimentar



Fonte: Lolo (2022?)

Esse exemplo pode desafiar o paradigma estruturalista da língua, já que uma imagem pôde dar uma compreensão muito mais ampla do que os sinais utilizados nesse caso particular. Kozma (1991) reconheceu que a informação visual torna mais fácil para nós criarmos representações mentais. No caso dos surdos as imagens jogam um papel muito mais importante já que esse é o principal canal de recepção linguística.

Como foi apresentado no ponto 3.4., a língua de sinais conta com uma grande quantidade de sinais icônicos, que guardam relação com aquilo que se está representando, mas também sinais arbitrários, que não guardam relação entre eles. Essas características estão condicionadas ao contexto no qual são utilizadas. Um sinal icônico pode ser arbitrário em outro contexto e vice-versa. Isso nos faz pensar na importância que tem de utilizar imagens sejam reproduzidas em cartéis ou vídeo que permita aos surdos ter uma compreensão mais ampla do que se está ensinando.

Consideramos importante que o docente se prepare e escolha as imagens, desenhos, fotografias, mapas, gráficos e outros objetos para representar graficamente os pontos principais e tornar ideias importantes mais fáceis de entender. Os recursos visuais geralmente criam uma impressão mental mais clara e duradoura do que a palavra falada. Esses recursos, acompanhados de uma explicação em língua de sinais, permitirão ao surdo compreender embora não seja capaz de comunicá-los em língua de sinais. Ele relacionará essas imagens com

aquilo que conhece e representa por intermédio de outros repertórios. Isso dará oportunidade ao aprendiz para interagir com o docente assim não saiba de que forma o fazer em língua de sinais. Por tanto, vamos propor uma forma de ensinar certos temas que algumas vezes dificultam o aprendizado: o uso das linhas de tempo e outros recursos visuais tais como imagens, desenhos, fotografias.

Este tipo de recursos destaca ou esclarece pontos que merecem destaque especial, têm como objetivo principal o ensino e devem ser localizados em um lugar onde possam ser observados claramente desde qualquer lugar da sala de aula.

Apostar pelo uso das imagens para ensinar não é novo, faz uns 4000 anos, Deus queria que Abrão entendesse da melhor forma a promessa de que ele seria o pai de milhões de pessoas, pelo que usou imagens visuais para que ele pudesse compreender o que isso significava. O relato de Gênesis capítulo 15 versículo 15 comenta: “Ele [Deus] o levou então para fora e disse: “Olhe para os céus, por favor, e conte as estrelas, se puder.” Então acrescentou: “Assim se tornará a sua descendência.””. (WATCHTOWER, 2015). Observar os céus lhe deu uma compreensão mais ampla do que essa quantidade significava. Lembremos que nesse tempo a quantidade da população da terra era muito menor, pelo que a palavra milhões não tinha uma representação visual, pelo que ao ver a grande quantidade de estrelas no céu, Abrão compreendeu que a sua descendência seria incontável. Deus poderia ter falado só com palavras a sua promessa, mas ele entendia que o impacto visual daria uma ideia muito mais ampla do que estava querendo dizer.

O ditado popular “uma imagem vale mais que mil palavras”, diz uma verdade inquestionável. Como acontece com a maioria da sabedoria popular, os primórdios dessa frase são difíceis de rastrear e seu rastro é indistinto, por isso é relegado ao anonimato. Mas sim é possível identificar que sua origem foi antes da era cristã (a.C), uma era analógica, muito diferente da digital atual. (GUTIÉRREZ, 2010). Esse ditado afirma que uma única imagem estática (ou qualquer tipo de representação visual), pode transmitir ideias complexas (e às vezes múltiplas), um significado ou a essência de algo mais efetivamente do que uma mera descrição verbal ou textual.

O cérebro é principalmente um arquivo para imagens, não palavras. E é que a parte do cérebro usada para adquirir novos conceitos é muito menor do que a encarregada de processar imagens. Enquanto as palavras são abstratas, as imagens são mais fáceis de reter, pois são mais concretas. (COGNOS, 2019, s.p.)

Esse aspecto resulta essencial na educação de surdos. Devido a que seu modo de

recepção linguística é visual, as imagens concretas resultam em gravar informações de maneira fácil e que possam ser relacionadas com outros conhecimentos antes adquiridos.

Fazer uma explicação de um ponto apoiado numa imagem, seja em vídeo ou estática vai gerar no surdo um entendimento mais amplo já que, com o poder do visual, fica mais fácil reconhecer e criar conexões.

Para mostrar como as imagens cumprem um papel importante na memorização e compreensão, relacionamos as descobertas de Hélder Bértolo no seu artigo *Imagens visuais sem percepção visual?*³⁹ (2005). Ele mostrou que o estudo de imagens visuais em sujeitos cegos apoia a hipótese de que é possível ter imagens visuais sem experiência visual.

Essa pesquisa que teve como objeto de análise as experiências de vários cegos, conclui dizendo que “a imagética visual é possível sem percepção ou experiência visual, e consideramos que os estudos com sujeitos cegos são uma importante ferramenta para acessar os mecanismos subjacentes da imagética visual.” (BÉRTOLO, 2005, p. 184).

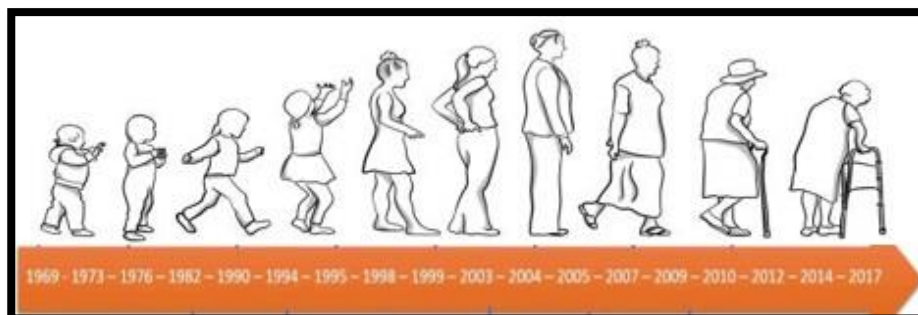
Esse estudo foi desenvolvido com pessoas cegas que alguma vez puderam ver e outros que não tinham lembranças visuais. Os resultados da pesquisa relacionada, de como imagens são guardadas nas lembranças dos cegos, permite-nos dizer que tendo o canal visual em perfeito estado, para os surdos, as imagens relacionadas em sala de aula, vão gerar em primeiro lugar uma ligação com o já conhecido e, em segundo lugar, vão permitir compreender e lembrar um determinado tema.

Na atualidade, a indústria da publicidade se tem focalizado no uso das imagens de tal forma que gerem no público uma necessidade de utilizar os produtos ofertados ou que fiquem na mente dos espectadores para depois adquiri-los.

Vamos ilustrar o dito anteriormente sobre como uma imagem pode ampliar a compreensão de um determinado tema. Devido a que um dos maiores desafios é ensinar a uma criança surda a conjugação verbal nos diferentes tempos verbais em uma língua escrita, consideramos necessário mostrar imagens (especialmente as linhas de tempo) e mostrar nelas uma consecução temporal (ver figura 23). Como é sabido, as crianças utilizam umas formas diferenciadas para marcar um evento realizado no passado ou por realizar no futuro. No caso da língua escrita vai ter que aprender outras formas que serão diferenciadas pelas terminações. Como mostra a figura 23, os surdos relacionarão as etapas do humano com um determinado momento. Se partir de uma das metades, o que está justamente antes, será visto como algo passado e o que está depois será o futuro.

³⁹ Ver anexo 13

Figura 23. Linha de tempo



Fonte: Stock (2022?)

O professor deverá relacionar as terminações verbais nos diferentes tempos marcados na imagem, isso vai permitir ao surdo associar as conjugações escritas com um tempo específico. Devido a que o cérebro é principalmente um arquivo para imagens, os surdos poderão lembrar a linha de tempo e a consequente terminação verbal. Claro, esse será um primeiro passo na compreensão das formas que adota um verbo em espanhol. Dessa maneira podem ser introduzidos outros temas nas diferentes áreas.

Apostar ao visual no ensino de crianças surdas vai permitir que a compreensão em determinado tema seja mais ampla e, que a tensão que possa surgir devido a não entender seja muito menor. Dessa maneira estaríamos tentando um bilinguismo dinâmico que não priorize uma língua sobre outra, senão que envolva os diferentes recursos com o objetivo de que a criança relacione o que sabe com o novo conhecimento.

4.2.3.



Uma atenção à multimodalidade: os repertórios espaciais

Definir em poucas palavras o conceito de multimodalidade na linguística não resulta muito fácil já que estaríamos falando de vários fatores que permitem ampliar a comunicação, por exemplo, imagens, escritura, desenho, sons, gestos, fala e objetos 3d que tem inundado o século XXI. Este conceito vai além das línguas majoritárias e examina as outras maneiras de comunicação e criação de significado. Gunther Kress, autor do livro *A social semiotic approach to contemporary communication* (2009) define multimodalidade como os diferentes "modos" ou meios de significação nos quais uma pluralidade de signos é combinada. Tem-se estudos de pelo menos 5 modos gerais de significado: linguístico, visual, auditivo, gestual e espacial e, cada um constitui um sistema semiótico com sua própria gramática. Toda comunicação é, em princípio, multimodal por natureza. Assim, em um livro impresso, aspectos visuais (fotos, desenhos, imagens que levem ao leitor a lembrar uma situação) se conjugam com a linguagem

escrita (na qual tem um papel muito importante o tamanho dos títulos, as fontes, as cores) e geram no leitor uma conexão que vai além do simples entendimento do que se está lendo.

Neste ponto vamos misturar o anteriormente tratado, relacionado com a validação do repertório linguístico e os recursos visuais e desta forma vamos nos inserir no conceito de multimodalidade e repertórios espaciais (CANAGARAJAH, 2017), os quais podem ser utilizados em sala de aula de tal forma que proponham outras maneiras de comunicação que não obstaculize uma prática comunicativa pelo simples fato de não saber falar a língua do outro.

Vamos definir primeiramente o que são os repertórios espaciais e a sua manifestação em crianças surdas e, depois propor um método que permita analisar, desenvolver e avaliar processos de ensino/aprendizagem por intermédio dos repertórios.

Canagarajah (2017, p. 6, 7) retomando as ideias de Pennycook e Otsuji (2015): 83) define repertórios espaciais como uma ligação dos:

repertórios formados através de trajetórias individuais de vida aos lugares particulares em que esses recursos linguísticos são desdobrados. Eu modificaria isso um pouco para mover repertórios espaciais além do individualismo metodológico, a agência humana e recursos verbais que a definição favorece. Os repertórios espaciais não podem mais ser postos em atividade pelo indivíduo, mas ensablado-se no lugar e em colaboração com outros, como uma prática distribuída.

Canagarajah (2017) redefine o conceito permitindo ver que mais do que uma prática individual, estes podem ser ensablados como uma prática coletiva, o que nos permite vê-los não como uma imposição individual senão como uma prática natural que envolve uma comunidade onde seu repertório cobra significado.

Os surdos que chegam na sala de aula já contam com um repertório pessoal que não só lhes permitem interatuar com o seu vínculo familiar mais próximo, senão que incluem todos os recursos semiotizados possíveis (CANAGARAJAH, 2017). Como visto antes, essa situação pode gerar uma tensão no aluno surdo ao pensar que não compreende nem está sendo compreendido. Essa tensão pode ser minimizada ao não recuar o que ele está querendo dizer, antes permitindo-lhe ampliar sua significação por intermédio de seus repertórios espaciais. Nesse sentido, o conceito de indexicalidade⁴⁰ ganha muita importância.

Trabalhar sob uma perspectiva multimodal não exige negar que existam línguas chamadas, espanhol, LSC, português, etc. Canagarajah (2017, p. 7) chama a atenção a um termo que pode explicar esse ponto: a indexicalidade. O autor comenta:

Em uma escala limitada de consideração, certas palavras indexam certos lugares e comunidades, e desenvolvem identidades como linguagens claramente rotuladas ou territorializadas. Os indexicais sedimentam com o tempo para ganhar uma identidade como pertencente a uma língua ou outra, com um status gramatical específico nesse idioma. As ideologias linguísticas também dão identidade a uma coleção de palavras

⁴⁰ Ver glossário

como pertencentes ao coreano ou inglês. No entanto, tais estruturas ou rótulos não impedem que as pessoas usem todos eles para realizar suas atividades na prática, dando novos significados e identidades a essas palavras, como os estudiosos translinguísticos teorizam.

O autor mostra um processo comum em certas palavras nas quais estão envoltas identidades e linguagens. Essas palavras, graças ao uso por parte de uma comunidade, são aceitas a uma língua contando com um status gramatical específico. Os chamados empréstimos linguísticos, vão gerar novas significações e identidades em outra língua graças ao uso que um falante faça deles para criar significados.

Como sabemos, uma criança, seja surda ou ouvinte já tem uma compreensão de todo aquilo que a rodeia. Sabe diferenciar entre um desgosto, um parabéns, uma mensagem doce ou amarga seja por intermédio dos gestos ou pela referência dêitica a um objeto. Também na sua casa existem diversos espaços divididos para fins diferentes, entre ele uma cozinha um banheiro, entre outros, assim como objetos que podem ser referidos pelo surdo por sua característica mais evidente.

Na escola o professor poderá conhecer muito mais deles animando ao estudante a informar da sua vida fazendo uso desses repertórios espaciais. Como argumenta a indexicalidade, o que se conhece como língua de sinais tal vez foi formado pelas associações manuais que fizeram alguns surdos com o seu entorno e, que devido à prática foi considerado como parte da língua. Então pode ser que esses repertórios espaciais do surdo estejam bem próximos aos considerados padrão e possam criar significados. O que deveria fazer o professor?

Para compreender melhor como levar à prática o uso desses repertórios espaciais na sala de aula para surdos, vamos tomar em consideração os objetos de análise de Canagarajah (2017). Ele agrupou um grupo de acadêmicos internacionais de diversas ciências da Universidade do Centro-Oeste Americano. O objetivo era saber sobre as atitudes linguísticas e comunicativas de 24 acadêmicos chineses, um pesquisador de pós-doutorado da Coreia do Sul e um estudante de Ph.D. turco. Ele queria que estes estudantes, que consideravam não ter um domínio amplo da língua inglesa demonstraram que o

fato linguístico total' envolve formas de signos para além dos recursos verbais, como articulado nas definições expansivas da translinguagem. Idealmente, tal abordagem significaria que reexaminemos a distinção texto/contexto e considere como os recursos que podemos ter tratado como parte do contexto pode constituir um conjunto que é parte integrante de significados e comunicação. (CANAGARAJAH, 2017, p. 4).

Os resultados destes grupos permitiram ver que nessas interações não importa ter um domínio avançado ou básico gramatical, e que é possível realizar interações utilizando esse idioma.

O autor menciona que a confiança observada nessas interações radicava na linguagem profissional já que “sua atividade comunicativa envolveu vários recursos semióticos além das

palavras. Eles citaram o uso de gestos, imagens, 'linguagem corporal' e modalidades como PowerPoint e quadro branco que mediavam suas palavras.” (CANAGARAJAH, 2017, p. 7)

Na sala de aula para surdos é possível fazer uso de recursos espaciais similares na hora de interagir. Por exemplo, uma criança pode plasmar numa folha de papel o que eles quiserem utilizando desenhos, letras, emoticons ou qualquer outro repertório que lhe permita contar algo da sua vida. Se eles conseguem transmitir alguma ideia dessa forma, podemos dizer que estão fazendo uso de um bilinguismo dinâmico, capaz de permiti-lhes interagir com o mundo utilizando os seus repertórios como dinamizadores de processos de criação de sentidos.

No caso de estudantes que já contam com certo nível em língua de sinais e que estejam no processo de aprendizagem do espanhol escrito, esta estratégia permitirá que eles não se sintam obstaculizados por não saberem como escrever determinada palavra, antes poderiam utilizar um desenho que dê consecução a aquilo que estão querendo transmitir. A este respeito, e falando das práticas dos alunos antes mencionados, Canagarajah (2017, p. 6), comenta:

Peças de palavras e estruturas gramaticais de diferentes idiomas funcionam juntos para esses participantes porque esses recursos comunicativos encontram coerência em termos de ecologia espacial, não necessariamente em termos de estrutura gramatical. Uma vez que a atividade é o quadro de referência, não a estrutura gramatical limitada, é possível entender como várias línguas em ecologia espacial facilitam a comunicação.

Essas peças de palavras em alunos surdos poderiam ser desenhos icônicos de objetos ou ações, que permitam transmitir uma ideia completa criando assim uma consecução no discurso sem nenhum atalho que impeça a consecução comunicativa. O autor menciona que isso é possível dentro de uma ecologia espacial, ou seja, que podem ser compreendidos por aqueles que mantêm umas relações de semelhança com o seu entorno e com o seu ambiente. Portanto, repertórios espaciais podem conter um mesmo significado e ser mantidos como livres de hierarquias ou dominação entre as línguas. Todas as línguas e, portanto, os seus repertórios fazem parte inalienável do patrimônio humano e, portanto, não há línguas "pequenas". (TRUJILLO, 2010, p. 132).

Na Colômbia houve uma proposta de escritura dos sinais chamada visa-grafia (ver figura 24). Este é um sistema de símbolos escritos cuja finalidade é permitir que a pessoa não-ouvinte escreva de maneira apropriada à língua de sinais, portanto, é uma forma de comunicação entre surdos e um meio para a preservação da memória dentro da comunidade signatária. Como a base da língua de sinais são precisamente os sinais, a Visa-grafia está baseada nesses signos sem nenhum conteúdo fonético, mas que é representado por meio de grafemas e ideogramas. Além disso, todos os ideogramas são acompanhados por sinais de pontuação, que são normalmente usados em espanhol escrito, bem como os outros sinais e caracteres especiais comumente usados em novas tecnologias. (MEJÍA, L & SUÁREZ, S.2010,

p. 34)

Esta proposta de visa-grafia não contou com o apoio de pedagogos especializados em surdos já que, segundo eles, estes serviriam para afastar da escrita de espanhol a estudantes surdos e desse modo deslegitimar o uso da língua majoritária por umas formas que se adequam à língua de sinais e, por isso estar mais dispostos a utilizá-la, diferente ao que possa acontecer com a língua escrita. Consideramos que o trabalho observado no dicionário é sério e contou com a participação de especialistas surdos. Ele contém 2.000 ideogramas com uma equivalência a cerca de 6.000 palavras em espanhol e buscava a apropriação da escrita em espanhol e língua de sinais.

Figura 24. Texto escrito em visa-grafia



Fonte: Caro (2014)

Relacionamos este fato, que para muitos foi considerado como fracasso, mas que o consideramos um recurso importante no processo de ensamblagem bilíngue das crianças surdas no contexto escolar.

Saindo um pouco do contexto acadêmico, lembro de várias ocasiões nas quais vi conversações escritas por alunos surdos em redes sociais. Eu fiquei surpreso da maneira em que eles se comunicavam utilizando emoticons, símbolos e palavras do espanhol que lhes permitiam interatuar sem nenhum tipo de obstáculo. Eu me perguntei: Por que não conseguem esse tipo de fluidez linguística em sala de aula?

Agora, eu dei resposta a esse interrogante. A ideia geral era de que uma pessoa só pôde mostrar sua proficiência no uso de uma língua e, dependendo do nível de escrita, leitura e compreensão ter o título de bilíngue. A espacialidade mostra que essas línguas podem ser conjugadas e permitir ao falante criar significações que podem ser entendidas por outros que

compartam um espaço em comum. Essa concepção espacial permitirá aos estudantes surdos a se sentirem livres de poder escrever sem ter que pensar em alguém que esteja fiscalizando sua produção baseado numa gramática específica. Os professores devem permitir às crianças surdas um ambiente de confiança onde o uso de repertórios espaciais não sejam um obstáculo no processo comunicativo, senão uma forma de criatividade onde a sua produção linguística não esteja limitada a uma língua, antes, ensamblar todas elas em um ato comunicativo cheio de muitas significações.

Ao adotar uma orientação espacial, percebemos que o translingüismo acomoda práticas comunicativas que incluem repertórios que transcendem as distinções texto/contexto e transgridem limites. Para considerar como a comunicação funciona dessa maneira, temos que tratar a habilidade de fazer sentido como distribuída, acomodando o papel de redes sociais, coisas e corpos, além da mente e da gramática, exigindo posicionamento estratégico. (CANAGARAJAH, 2017, p. 22)

Fazer uso do espaço e o tempo nas interações comunicativas permite apreciar diversidade e imprevisibilidade. Ao contrário, partir concebendo a língua como estrutura abstrata e autônoma favorece vê-la como homogênea, regulada e controlada. Tratar o espaço como algo significativo, permite entender cada prática como situada, holística e, mediada e ecológica.

Concluimos dizendo que o trabalho do professor na validação dos repertórios das crianças que recebe em sala de aula, o uso de recursos visuais e dar atenção aos repertórios espaciais, não vão solucionar os problemas que possam afetar a educação dos surdos, mas o que sim estamos seguros é que as crianças se sentirão mais motivadas a estabelecer conexões comunicativas com os seus pares, compreender melhor os temas tratados e também, expor o seu ponto de vista sem ter que pensar em como fazê-lo, senão fazendo uso de uns repertórios que alentarão a sua criatividade e, demonstrará desse modo, que o bilingüismo é dinâmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa esteve motivada por uns interrogantes que sempre estiveram na minha mente. Um dos mais importantes foi: como fazer para que uma criança surda tenha um domínio da língua espanhola escrita? Nesses momentos, ter um domínio era concebido como manifestar uma competência gramatical perfeita do espanhol. Essa busca de uma resposta ou metodologia fez que cresceram mais interrogantes. Para mim, as condições para lográ-lo estavam dadas: tínhamos uma sala de aula adequada, os professores e modelos linguísticos contavam com um domínio da língua de sinais e o espanhol muito bom. Cada contato em sala de aula, me permitia visualizar alguns momentos nos quais esse aprendizado era manifesto de uma forma ótima. Porém, tínhamos que seguir uns alinhamentos governamentais que agora compreendo impossibilitavam uma consecução lógica do processo: as línguas eram trabalhadas por separado. Havia uma avaliação 100% gramatical. Não se estimulava a produção linguística própria dos surdos, entre outros.

Daí para frente, foram muitas as buscas feitas de uma metodologia que pudesse dar uma resposta contundente para esse processo. As conversas com professores me deixavam mais intranquilo e devido a que sempre vinha na conversa algum comentário depreciativo dos surdos. Esse tipo de comentários permeou a minha compreensão, tanto assim, que numa reunião com todos os funcionários do INSOR (surdos e ouvintes) eu levantei a mão e fiz uma pergunta aos surdos ali presentes: por que os surdos tem uma motivação tão baixa para o aprendizado da língua escrita se as condições para o aprendizado estão dadas em sala de aula? Essa pergunta propiciou o desgosto dos surdos presentes e alguns linguistas, o qual era reflexado nos seus rostos e pela pressa em querer responder a essa pergunta feita. Para minha salvação, o tempo era curto e não deu tempo para continuar o debate com eles. Com o assar dos dias eu via o desgosto deles comigo já que consideravam uma ofensa o que eu tinha dito. Essa situação me fez pensar de novo na pergunta inicial que eu tinha, mas não pensando que os surdos eram o problema. Infelizmente nessa busca, só conseguia guias sobre como ensinar espanhol baseado num método gramatical, algo que não teve resultados com antecedência.

Tempo depois tive a possibilidade de viajar ao Brasil para fazer um mestrado em letras. Conhecer a translinguagem, sem dúvida impulsou seguir na busca de uma resposta lógica e tentar contestar não só o aprendizado da língua espanhola, antes, ver como o processo linguístico das crianças nasce desde a mesma liberdade que eles têm de se comunicar das formas mais convenientes para eles e, que pode ser impulsado desde os professores em sala de aula.

Vale ressaltar que as teorias com as quais eu estive vinculado até esse momento eram meramente estruturalistas. Via muita lógica a teoria inatista de Chomsky (1965), algo que defendi até conhecer mais de perto a translinguagem e o que ela representava na educação dos surdos. O que eu compreendi nesse momento foi que, o surdo não era o problema nesse processo, mas sim os meios de proibição e ensino utilizados em sala de aula.

A perspectiva da translinguagem (GARCÍA, 2009), foi aplicada em Gales nos anos 90 em salas de aula, onde as crianças, por uma situação de bilinguismo tinham que decidir utilizar uma das línguas circundantes. Esta situação marcava um limite nas interlocuções já que as línguas do contexto lhes permitiam se expressar e criar significados com formas linguísticas próprias. Nessa aula se observou que as interlocuções dadas seguindo a lógica da translinguagem, lhes permitia se expressarem de forma livre e o entendimento que se tinha entre eles era amplo. (DI VIRGILIO, 2020). A translinguagem alentava o uso dessas línguas (galês e inglês) em um ato comunicativo dentro da sala de aula o que lhes permitiria vê-las como repertórios próprios e não como simples línguas de identificação nacional ou simples empréstimos.

Partindo da lógica de que as crianças utilizam umas formas linguísticas (chamem-se línguas de sinais, língua espanhola escrita, língua caseira, etc.), esta pesquisa envolve o termo de repertórios linguísticos (GUMPERZ 1965, p. 85) concebido como “a totalidade das formas linguísticas regularmente utilizadas no curso de uma interação socialmente significativa.” Rocha e Maciel (2019, p. 119 *apud* MACIEL & PEREIRA 2020, p. 30) comentam que a comunicação de nossos dias “é sócio-historicamente marcada de forma dinâmica e complexa nas quais as relações sociais “constituem-se em meio à e por meio da mediação de signos de todas as naturezas – verbais, visuais, sonoras, sensoriais”.” Esta dinâmica, concebida nesta pesquisa como repertórios linguísticos, vai alentar a criação de sentidos por essas formas que vinculam signos de todas as naturezas.

Para nortear a nossa investigação, decidimos apostar por uma método que envolva o repertório linguístico, que vai além da simples compreensão de serem vocabulários que permitem suprir a falência deles em uma língua, e que envolvem o que cada um tem dentro de si em termos linguísticos, esta aplicada na educação dos surdos desde uma perspectiva da translinguagem (GARCÍA, 2009). Portanto, no primeiro capítulo decidimos apresentar como vem sendo trabalhado o conceito de bilinguismo na educação na Colômbia e tentar decifrar alguns acertos e desacertos. Mostramos a grandes rasgos o projeto bilíngue e bi-cultural para surdos neste país. Ato seguido, e a modo de comparação, apresentamos outras pesquisas no

campo da translanguagem que alentam o uso de repertórios em sala de aula. E finalmente apresentamos uma desconstrução feita pela pesquisadora ilustre da translanguagem Ofélia García. Esta desconstrução foi alentada graças a ter conhecido uma surda e a língua de sinais. Dessa maneira, começamos pensando que o conceito de bilinguismo precisa ser repensado de tal forma que incentive o uso do repertório das crianças como possibilitadores de ampliar os horizontes linguísticos e não se ver impedidos num processo comunicativo natural. Na prática, consideramos de suma importância o papel dos professores e modelos linguísticos como principais incentivadores, quem, em vista da autoridade exercida em sala de aula, pode imprimir nos estudantes tolerância e respeito às outras formas linguísticas, assim como criar nas crianças um ambiente de confiança que lhes permita se sentirem sem a pressão de utilizar outras formas, mas a liberdade de utilizar seu repertório linguístico.

Tendo mostrado os fundamentos do bilinguismo na educação para surdos na Colômbia e a modo de ir construindo a base teórica dessa pesquisa, decidimos apresentar as ideias fundamentais da visão estruturalista (SAUSSURE, 1945), assim como as perspectivas mais modernas dadas pela visão pós-estruturalista (GUMPERZ, 1965; GARCÍA, 2009; CANAGARAJAH, 2017). Essa revisão nos permitiu analisar o ponto apresentado no anterior capítulo. A política governamental da Colômbia tocante ao bilinguismo na educação dos surdos faz uma distinção entre o espanhol como língua maioritária e a língua de sinais como língua própria em sala de aula. É observado, portanto, uma fundamentação estruturalista, capaz de gerar hierarquias totalitárias na sala de aula que obriga às crianças se adaptarem a um sistema linguístico, desconhecendo seu repertório próprio ligado ao seu diário viver e que podem ser a ponte para novos aprendizados. Mostramos como a perspectiva da translanguagem vai contra esse tipo de categorias e permite conceber a língua de uma maneira mais dinâmica que não coíba uma criança de utilizar seus próprios repertórios para interagir.

No capítulo 3 fizemos uma exposição do que é conhecido como língua de sinais, indo contra concepções que a visam como sistemas imitativos ou mímicos. Portanto, utilizamos a descrição da LSC de Oviedo (2000) onde se mostrava que é uma língua que contém todas as características das línguas orais. Tovar (2011, p. 57), na sua análise da importância das línguas de sinais no campo linguístico, conclui dizendo que os estudos desta língua

“têm servido para mostrar como tudo o que foi estabelecido na estrutura das línguas orais também pode ser encontrada em línguas que, desprovidos da matéria fônica, expressam no uso do espaço, configurações manuais, orientação da palma da mão, pontos de toque contato com o corpo, e os tipos de movimentos faciais, das mãos e o corpo em geral.”

Isso permite falar mais amplamente de uma língua capaz de igualar a qualquer língua gerando significações que podem ser entendidas em outras e, não vê-las como repetições mímicas ou

uma simples extensão da linguagem corporal ou facial das línguas orais.

Como mostrado no último capítulo, apresentamos um método de ensino que respeite os repertórios linguísticos das crianças surdas. Este método localiza o docente como principal protagonista, que gere uma aceitação geral dos repertórios. Este precisa indagar sobre os objetos, imagens, recursos, com os quais o surdo pode fazer alguma relação de significação e, dessa maneira entender as formas linguísticas da criança, assim como utilizá-los para que elas possam entendê-lo. Em síntese, a nossa proposta de método envolve desde a atitude dos professores até o uso de uns repertórios ligados a um espaço-tempo que pode gerar inúmeras significações nos aprendizes surdos. Portanto, resumimos a nossa proposta nos seguintes pontos:

- Validar o repertório de cada um em sala de aula por conta do professor ao manifestar respeito às diferenças e gerar um ambiente de confiança onde as crianças possam se sentir livres.
- Utilizar recursos visuais, sejam imagens, fotografias, vídeos, etc., como médios que alentem a compreensão dos aprendizes e do maestro.
- Atender aos repertórios espaciais sem restringir nem condicionar a combinação de uma pluralidade de signos ligados a um espaço ou tempo determinados.

Embora nessa pesquisa não se deu resposta aos interrogantes que não conseguia responder e mostrados no meu *locus de enunciação*, estes interrogantes serviram para propor um método que permita refletir na importância dos repertórios na comunicação dos surdos em sala de aula, que deixa claro que essa problemática pode ser atingida começando pela aceitação de umas diferenças linguísticas presentes em cada criança e, que servirão de potenciadoras no aprendizado e manejo de outras formas. Tentamos deixar em aberto as possibilidades de novas pesquisas que permitam definir outras maneiras em que o repertório de cada um possa ser utilizado em sala de aula como principais recursos na construção de sentidos e possibilitadores de um ambiente bilíngue. Queremos deixar claro que o que chamamos de repertório linguístico, não é similar à ideia de interferência linguística⁴¹, como é conhecido o fato de utilizar outros vocabulários em uma interlocução e, amplamente analisada desde uma perspectiva estruturalista que gera a ideia de que um falante limita sua comunicação, na verdade não sugere

⁴¹ Ver glossário

uma intromissão, antes, precisam ser vistos como agentes positivos que permitem ampliar os horizontes de significação, o que deriva em práticas linguísticas amplas com um maior grau de criatividade.

REFERÊNCIAS

- ALARCÓN, L. J. **Colección Pedagógica Universitaria No. 29**. El fenómeno del bilingüismo y sus implicaciones en el desarrollo cognitivo del individuo. 1998
- ARDILA, A. Ventajas y Desventajas del Bilingüismo. **Forma y Función**, 99-114. 2012
- ARIAS-CASTILLA, C.; ANGARITA-TRUJILLO, A. Aproximación a los antecedentes del bilingüismo en Colombia y la formación de educadores bilingües. **Horizontes Pedagógicos**, 1-6. 2010
- ATIENZA, E., et al. **Diccionario de términos clave de ELE**. Madrid: Editorial SGEL; Instituto Cervantes, 628 pp. ISBN: 978-84-9778-416-0. 2008
- BARBOSA, E. Você sabe o que é a Libras? IN: **No Mundo da Libras**. Acesso em 1 de maio de 2022. <http://nomundodalibras.blogspot.com/p/libras.html>. 2013
- BARRAZA, M. C. **Investigación Bibliográfica**. Acesso em 1 de junho de 2021. http://www.utemvirtual.cl/plataforma/aulavirtual/assets/asigid_1090/contenidos_arc/577_30_inv_bibliografica.pdf. 2014
- BARRETO-MUÑOZ, A. Fundarvid y Fenascal: notas sobre sus neologismos en la formación de la lsc. **Jangwa Pana**, 14, 99 - 112. 2015
- BECERRA, J.; ROJAS A. Enseñanza del inglés para sordos desde una perspectiva de prácticas translingües: motivaciones e intereses. *Rev. EntreLínguas*, Araraquara, v. 4, n. 2, p. 205- 217, jul./dez. E-ISSN: 2447-3529. DOI: 10.29051/rel.unesp.v4.n2.11619. 2018
- BÉRTOLO, H., Visual imagery without visual perception? **Psicológica**, 26, pp.173-188, 2005
- BESTON, A. **Farmers spread Transeurasian languages – new study**. University of Auckland. 2021.
- BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Holt. 1933
- BUSCH, B. **Building on heteroglossia and heterogeneity: the experience of a multilingual classroom**. Artigo apresentado na 3ª Conferência Internacional em Linguagem, Educação e Diversidade (LED), Auckland, Nova Zelândia. Disponível em: http://ortnergasse.webonaut.com/m2/projekte/pdf/slon_en.pdf. 2011
- The Linguistic Repertoire Revisited. **Applied Linguistics**. Oxford University Press, 1-22. 2012
- The body image: taking an evaluative stance towards semiotic resources.

- International Journal of Multilingualism.** Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group. p. 1-16. 2021
- CANAGARAJAH, S. Translingual Practice as Spatial Repertoires: Expanding the Paradigm beyond Structuralist Orientations. *Applied Linguistics*, Volume 39, Issue 1 Pages 31–54. Oxford University Press. 2017
- CÁRDENAS, M. **La enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua en la básica primaria. Una experiencia desde el PEBBI.** Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia. 77 págs. 2009
- CARO, M. **Aprende Visagrafia.** Acesso em 26 de agosto de 2022. <http://aprendevisagrafia.blogspot.com/2014/03/bienvenidos-al-blog-de-visagrafia.html>. 2014
- CARRILLO, M., et al. La motivación y el aprendizaje. **Alteridad. Revista de Educación.** 2009;4 (2) : 20-32. Acesso em 16 de agosto de 2022. ISSN: 1390-325X. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467746249004>. 2009
- COGNOS. **El poder de la imagen como herramienta de aprendizaje.** Acesso em 22 de agosto de 2022. <https://cognosonline.com/co/blog/el-poder-de-la-imagen-como-herramienta-de-aprendizaje/>. 2019
- COLÔMBIA. Ley 982 de 2005. Por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones. **Diario Oficial No. 45.995 de 09 de agosto de 2005.** Acesso em 8 de agosto de 2022, http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0982_2005.html. 2005
- CYSOUW, M; DEDIU, D; MORAN, S. Comment on "Phonemic Diversity Supports a Serial Founder Effect Model of Language Expansion from Africa". **Science**; 335 (6069): 657 DOI: 10.1126/science.1208841. 2012
- DERRIDA, J. **Monolingualism of the Other or the Prosthesis of Origin.** Stanford University Press. 1998 =- <https://warwick.ac.uk/fac/arts/english/currentstudents/undergraduate/modules/fulllist/first/en122/lecturelist2017-18/derrida.pdf>.
- DIAS, N. **Translinguagem e processos de co-construção de sentidos com estudantes surdos no ensino de ciências.** 2021. Tese de doutorado. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul UFMS, Campo Grande – MS.
- DICIO. **desconstrução.** Dicionário online de português. Acesso 30 de setembro de 2021. <https://www.dicio.com.br/desconstrucao/>. 2021?
- idioleto.** Dicionário online de português. Acesso 15 de novembro de 2021. <https://www.dicio.com.br/idioleto/> 2021?
- ENGLISH, S. & FLÓREZ-CASTRILLÓN, X. Lengua de Señas Colombiana – LSC. **Casa 1**

- **Lengua de señas colombiana** [Video]. YouTube. acceso em: 11 de julho de 2022, <https://www.youtube.com/watch?v=q93sWZDnEhs>. 2000
- FENASCOL. **Vocabulario pedagógico Tomo 3**. Bogotá D.C., Grupo OP S.A. 2001
- FERNÁNDEZ, T. & TAMARO, E. Biografía de Leonard Bloomfield. In: **Biografías y Vidas**. Barcelona, España, Disponible en <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/b/bloomfield.htm>. 2004
- FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido**. Montevideo, Tierra Nueva. México, Siglo XXI Editores. 1985
- FIORIN, J. **As astúcias da enunciação. As categorias de pessoa espaço e tempo**. São Paulo: Editora Ática. 318 pp. 1996
- GARCÍA, O. Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st century, In: T. Skutnabb-Kangas, R. Philipson, AK Mohanty & M. Panda (Eds.), **Social Justice Through Multilingual Education**, (pp. 140-158). Bristol: Multilingual Matters. 2009
- [Observatorio (Instituto Cervantes at Harvard)]. **Translanguaging**. (Intro) Ofelia García [Video]. YouTube. acceso em: 27 de setembro de 2021 <https://www.youtube.com/watch?v=OommMH54MAU>. 2016
- Lo que los sordos le enseñaron a los oyentes deconstruyendo la lengua, el bilingüismo y la educación bilingüe. **Anais do Congresso Internacional 2016. Seminário de Educação Bilíngue para Surdos**. Volume 1. Página: 34-57. Salvador / BA. 2017
- GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education**. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2014
- GÓMEZ-BARRIOS, P. ¿Existen huellas de lenguas asiáticas antiguas en las lenguas indígenas de América? **RCI. Rádio Internacional Canadá**. Acceso 30 de julho de 2021. =- <https://www.rcinet.ca/es/2015/02/06/existen-huellas-de-lenguas-asiaticas-antiguas-en-las-lenguas=-indigenas-de-america/>. 2015
- GÓMEZ-MONTOYA, P.; HEREDIA-RIVERA, E.; SUAZA-CASTAÑEDA, I. **Análisis teórico de la Educación Bilingüe en Colombia**. Pereira: Universidad tecnológica de Pereira UTP. 2014
- GUMPERZ, J. J. **Types of linguistic communities. Language in social groups**. Essays by John J. Gumperz. Selección de Anwar S. Dil. Stanford, California: Stanford University Press. 97-113. 1962
- Linguistic and social interaction in two communities. **American Anthropologist** 66 (6/2), 137-153. 1964

- GUTIÉRREZ, J. **Bitácora de Javier Gutiérrez Chamorro (Guti)**. Acesso em 22 de agosto de 2022. <https://www.javiergutierrezchamorro.com/una-imagen-vale-m-s-que-1000-palabras/>. 2010
- HANKS, W; BRIGGS, C; JACQUEMET, M; TANNEN, D. **In memoriam John Joseph Gumperz Professor of Anthropology, Emeritus UC Berkeley 1922 – 2013**. University of California. 2021
- HAUGEN, E. **Language conflict and language planning: The case of modern Norwegian**. Cambridge: Harvard University Press Review 2011
- INSOR. **Diccionario Básico de la Lengua de Señas Colombiana**. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia, 578 págs. 2006
- Los Modelos lingüísticos sordos en la educación de estudiantes sordos**. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia, 16 págs. 2010?
- Nuestra historia en 64 pasos**. Acesso 2 de abril de 2022. <https://www.insor.gov.co/home/nuestra-historia-en-64-pasos/#:~:text=El%20inicio%20hist%C3%B3rico%20del%20INSOR,Instituto%20de%20Sordomudos%20y%20Ciegos>. 2019
- JIMÉNEZ, J. El origen de los idiomas. **Xataka TV**. [Video]. YouTube. acesso em: 27 de junho de 2022. <https://www.youtube.com/watch?v=yMi5vduNWtI>. 2018
- KOZMA, R. Learning with Media. **Review of Educational Research**; 61(2):179-211. Acesso em 15 de Agosto de 2022. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543061002179>. 1991
- KREIDLER. Linguistic Repertoires, Grammar and second Language Instruction. John J. Gumperz. EN: **Monograph Series on Languages and Linguistics**. (p. 81-90) Washington D.C.: Georgetown University Press. 212 págs. 1965
- KRESS, G. **Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication**. Routledge. 2009
- LILLO-MARTIN, D. “One syntax or two? Sign language and syntactic theory”. **Glott International**. Vol.5. 9/10, November/december. 297-310. 2001
- LINS, H. Cultura visual e pedagogia da imagem: recuos e avanços nas práticas escolares. **Educação em Revista**, v.30, n.01, p. 245-260, 2014
- LOLO. Dibujo cartulina cadena alimentícia. **Pinterest**. <https://co.pinterest.com/pin/426716133428578467/>. 2022?
- MACIEL, R.; PEREIRA, F. As dinâmicas das linguagens para além das fronteiras linguísticas e semióticas: diálogos entre multimodalidade e translanguagem em contextos médicos. En N. D. GOMES, R. F. MACIEL, & V. L. Orgs., **Olhares sobre os textos: verbal e**

- ño verbal.** (págs. 31-58). Rio de Janeiro: Dialogarts. 2020
- MEDEL, S. El estructuralismo saussureano y la ciencia lingüística. EN: R. Pascual, D. Romero, C. Fino, L. García y M.S. Medel (Eds.). **Lenguaje y comunicación: Introducción a los principales problemas y perspectivas históricas.** Buenos Aires: Nueva Librería. pp. 1-17. 2013
- MEJÍA, L.; SUÁREZ, S. **Prototipo de una aplicación web para la enseñanza y el aprendizaje de la visagrafía (escritura de la lengua de señas) a personas no oyentes y oyentes.** TCC de graduação. Pereira, R. 2010
- MEN. **Programa de imersão San Andrés Isla.** Acesso em 10 de dezembro de 2021. <http://www.colombiaaprende.edu.co>. 2006
- La Revolución Educativa: Plan Sectorial de Educación 20062010.** Disponível em: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-156179_recurso_7.unknown. 2008
- Colombia cierra brechas de desigualdad y garantiza que personas con discapacidad accedan a educación de calidad: ministra Giha.** Disponível em: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/362988:Colombia-cierra-brechas-de-desigualdad-y-garantiza-que-personas-con-discapacidad-accedan-a-educacion-de-calidad-ministra-Giha#:~:text=El%20Decreto%201421%20establece%20que,para%20que%20tengan%20un%20proceso>. 2018
- MORENO, M. El plurilingüismo como necesidad en la sociedad actual. **Pedagogía Magna**, ISSN-e 2171-9551, N°. 8. págs. 120-126. 2010
- NEGREIROS, K, A. de. **As contribuições da perspectiva translíngue para ensino bilíngue de surdos: uma análise das produções escritas de alunos do ensino fundamental.** 2021 Tese de doutorado – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul UFMS, Campo Grande – MS.
- OCAMPO, J. Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. **Rhela. Vol 10.** pp. 57-72. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86901005.pdf>. 2008
- OVIEDO, A. **Apuntes para una gramática de la lengua de señas colombiana.** Cali: Universidad del Valle/ INSOR, 416 págs. 2000
- La vida y la obra de Juan Pablo Bonet (1573-1633). **Cultura Sorda.** <http://www.cultura-sorda.org/juan-pablo-bonet/>. 2006
- PARDO, C. **Individuo.** Acesso em 13 de janeiro de 2022: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2757431.pdf>. 2006?
- PEDAGOGÍA, **Historia de la Pedagogía.** Acesso em 20 de julho de 2022. [https://pedagogia.mx/historia/#:~:text=La%20pedagog%C3%ADa%20como%20movimiento%20hist%C3%B3rico,Mundial%20\(1.914%20E2%80%93%201.918\)](https://pedagogia.mx/historia/#:~:text=La%20pedagog%C3%ADa%20como%20movimiento%20hist%C3%B3rico,Mundial%20(1.914%20E2%80%93%201.918)). 2022?
- PÉDAGOGIE. **Pourquoi et comment exercer une autorité pédagogique ?** Acesso em 15 de

julho de 2022. <https://institutrice.com/pourquoi-et-comment-exercer-une-autorite-pedagogique/>. 2022?

PORTAL DA LÍNGUA PORTUGUESA, **Comunidade linguística**. Acesso em 29 de novembro de 2021 <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=terminology&act=view&id=438>. 2022?

PORTILLA-AGUIRRE, L.; CÁRDENAS-PEDRAZA, M.; BEJARANO, O. L., **Educación bilingüe para sordos - Etapa Escolar**. Bogotá D.C.: Imprenta Nacional de Colômbia. 84 págs. 2006

RAE. **Natural**. Dicionário on-line da Real Academia Espanhola da Língua. Acesso 20 de março de 2022. <https://dle.rae.es/natural>. 2022

RIVET, P. **Les Origines de l'homme américain**. Montreal: les Éditions de l'Arbre [reeditado em 1957 por Éditions Gallimard]. 1943

ROBBEETS, M. et al. Triangulation supports agricultural spread of the Transeurasian languages. **Nature** **599**, 616–621. <https://doi.org/10.1038/s41586-021-04108-8>. 2021

RODRÍGUEZ & CELY. Fundación Árbol de la Vida: sobre criterios para diseño de señas. IN: **Cultura Sorda**. Acesso em 29 de abril de 2022. <https://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/04/FUNNDARVID-2014.pdf>. 2014

SAINT-GEORGES, I. de.; GAROFALO, V.; WEYER, D. Plurilinguisme et multimodalité : les dilemmes de l'enseignant débutant en contexte linguistiquement hétérogène. **Forumlecture | Leseforum** 1. Acesso em 29 de julho de 2022. file:///C:/Users/User/Desktop/2017_1_de_Saint-Georges_et_al.pdf. 2017

SÁNCHEZ-MOREANO, S. Repertórios linguísticos y representación de la diversidad lingüística en Leticia (Colombia) y su periferia. **Visitas al patio**, 12-35. 2019

SAUSSURE, F. **Curso de linguística general**. Tradução, prólogo e notas de Amado Alonso. Vigésima quarta edição. Buenos Aires: Editorial Losada. 260 págs. 1945

-----**Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix. 2006

SIGUÁN, M., & MACKEY, W. **Educación y bilingüismo**. Madrid: Santillana/UNESCO, Madrid: Santillana/UNESCO. 1986

STOCK. **Ilustraciones de stock de Línea de Tiempo de Bebé**. Acesso em 15 de agosto de 2022. <https://www.istockphoto.com/es/vector/envejecimiento-naturalmente-gm1146080463-308704179?phrase=1%C3%ADnea%20de%20tiempo%20de%20beb%C3%A9>. 2022?

TORRANO, L. **Variación y cambio sociolingüístico en una comunidad de habla local: el caso de la variable (ch) y los factores ontogenético y generolectal en Ricote**. Murcia, Universidad de Murcia. 2016?

- TOVAR, L. La importancia del estudio de las lenguas de señas. **Lenguaje**. Universidad del Valle. p. 42-61. 2011
- TREVIÑO, J. **Trans**. Etimología de trans. Acceso em 29 de junho de 2022: <http://etimologias.dechile.net/?trans>. 2022?
- TRUJILLO, J. Ecología de las lenguas planificación lingüística. El español em la Sociedad de la Información. In: **La difícil supervivencia de la especie humana. Ecología y Globalización** (pp.131-156) Madrid: Ediciones, 2010
- VIRGILIO, A., di. Translenguaje: derribando barreras en el aula de lenguas extranjeras. **Revista Digital de Políticas Lingüísticas**. Ano 13, Volumem 13. p. 6-33. 2020
- WATCHTOWER BIBLE AND TRACK. Uma língua para todos os povos. **A sentinela** 1º de março de 1974. (pp. 140-146). Disponível em: <https://wol.jw.org/pt/wol/d/r5/lp-t/1973644.1974>.
- O homem em busca de Deus**. Wallkill, New York: Watchtower. 384 págs. 1990. Disponível em: <https://www.jw.org/finder?srcid=jwIshare&wtlocale=T&prefer=lang&pub=sh>
- A Tradução do Novo Mundo da Bíblia Sagrada**. New York: Watchtower. 2015.
- WEI, L.; GARCÍA, O. Not a First Language but one Repertoire: Translanguaging as a Decolonizing Project. **RELC Journal**. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/00336882221092841> 2022

GLOSSÁRIO

- Afasia** Distúrbio de linguagem que afeta a capacidade da pessoa de se comunicar. Pode acontecer repentinamente após um acidente vascular cerebral, traumatismo craniano ou pode se desenvolver lentamente a partir de um tumor cerebral em crescimento ou doença cerebral.
- Círculo de Bakhtin** Grupo de pensadores russos do começo do século XX, dirigidos pelo próprio Bakhtin. Esse grupo enfrenta o formalismo em questões fundamentais, apesar de compartilharem alguns interesses e pontos de vista. Bakhtin dá uma abordagem marxista à linguística de Saussure: toda ideologia está ligada ao seu material social, a linguagem.
- Desconstrução** O Dicionário Online de Português Dicio (2021? Definição 1, 2) define “desconstrução” como: “Ação de desconstruir, de desfazer a construção de alguma coisa. Ato ou efeito de causar danos em algo intocável.” Esse conceito de foi proposto e trazido à linguística por Derrida (1972), quem o entende como uma estratégia para a decomposição da metafísica ocidental. Esse conceito foi objeto de grande discussão e reinterpretado em diferentes escritos e entrevistas do mesmo autor. Derrida expõe que a língua francesa exerceu uma função de “monoculturalista” e “homogemônica” na Argélia, mas ele não se identifica com isso, pelo que apresenta seu conceito de desconstrução, ao dizer acerca dele: “I only have one language; it is not mine.” (Derrida, 1998, p. 1). Ele desconstrói uma identidade ligada à língua francesa em Argélia, e, dessa forma reorganiza o pensamento ocidental.
- Disartria** Fraqueza nos músculos usados para falar que dificulta a pronúncia de palavras.
- Expansão linguística** No campo da interpretação, entende-se ao momento em que um conceito é entendido mas não se conta com os elementos para interpretá-lo em língua de sinais o intérprete opta por exemplificá-lo, gerando dessa maneira uma expansão que dê conta do significado e permita ao usuário surdo fazer um seguimento lógico do discurso.
- Fonemas da LSC** São unidades mínimas postuladas para estudar o nível fonético-fonológico de uma língua humana. Na língua de sinais, os fonemas podem ser analisados através dos seguintes parâmetros básicos:
- Configuração manual. (Veja a figura 14)
 - Orientação da mão (supino, prono, neutro, etc). (Veja a figura 29)
 - Local de articulação (onde o sinal é feito).
 - Movimento das mãos
 - Ponto de contato da mão dominante em outra parte do corpo.
 - Plano onde o signo é feito, de acordo com a distância que o separa do corpo.
 - Componente não manual (informação transmitida por outra fonte que não as mãos). (Oviedo, 2000, p. 88-120)

Fundarvid	São as siglas da Fundação bogotana Árbol de Vida (Árvore de Vida). Entidade sem fins lucrativos dedicada a satisfazer as necessidades comunicativas de crianças, jovens e adultos surdos, especialmente em processo educacional, social e cultural. (RODRÍGUES e CELY, 2014)
Glosas	Convenção de escritura em letra maiúscula cada uma separada por hífen usada em toda a Linguística da Língua de Sinais ao redor do mundo que serve para descrever e explicar o funcionamento sintático da língua de sinais como língua utilizada nas trocas comunicativas cotidianas entre surdos, sem influência do espanhol; analisar a língua de sinais a partir da forma e função de suas próprias estruturas organizadas em relação aos sinais e não do espanhol.
Indexicalidade	Refere-se a expressões linguísticas que aponta para (ou indica) um estado de coisas. Por exemplo, eu refere-se a quem está falando, ora refere-se ao momento em que esta palavra é pronunciada, e aqui refere-se ao local onde ela é pronunciada, ou seja, que variam o sentido dependendo do contexto. A palavra “aqui”, por exemplo, varia de sentido dependendo do lugar de onde se fala/escreve.
Interferência linguística	Termo usado na didática da língua estrangeira e na psicolinguística para se referir a erros cometidos na L2, supostamente causados pelo seu contato com a L1; significa transferência negativa.”. (Atienza et al, 2008, s.p.)
Intérprete surdo	Figura criada para mediar na comunicação de um surdo que não aprendeu a língua de sinais do contexto local e precisa dar alguma informação necessária, na maioria dos casos no contexto judicial. A maneira de sinalizar não é compreendida pelo intérprete (ouvinte) da língua de sinais e precisa dar informação essencial, pelo que deverá interceder um intérprete surdo quem poderá entender mais facilmente os outros recursos utilizados pelo informante. (Esse tipo de serviço é utilizado, na maioria das vezes em casos judiciais onde o surdo precisa dar informações que permitam ao juiz tomar uma decisão correta)
Linguística Aplicada	Rama da linguística encarregada da aplicação, em áreas particulares, dos princípios teóricos, métodos e resultados da investigação linguística. De início, este termo foi utilizado para designar o estudo da teoria e da metodologia do ensino de línguas estrangeiras” (Dicionário de Termos Linguísticos, 2022?).
Modelo linguístico	Figura educativa criada pelo MEN nas salas de aula para surdos. Suas funções comunicativas são: “* Promover a aquisição e uso social da LSC dos alunos surdos. * Ensinar a LSC em ambientes de interação com os pais e professores ouvintes, condizentes com a proposta educativa. * Promover nos alunos surdos uma atitude positiva em relação à língua da maioria, o espanhol. * Contribuir com suas contribuições e experiências para a compreensão, pelos alunos surdos, de atividades pedagógicas

programadas pelo professor. * Planejar e desenvolver atividades significativas que contribuam para a aquisição, uso e da LSC pelos alunos.” (INSOR, 2010? p. 10, 11)

Náhuatl	Língua indígena falada na América Central, pelo menos desde o século V. Atualmente é considerada a língua autóctone do México com aproximadamente três milhões de falantes.
Quíchua	Língua originária dos Andes peruanos que se estende pela parte ocidental da América do Sul por sete países.
Socioletos	Modo de falar característico ou traços compartilhados entre falantes de um grupo social de acordo com a combinação de diferentes variáveis (profissão, idade, sexo, nível de escolaridade, nível socioeconômico, etc.). Também conhecido como dialeto social (dialeto social).
Sociolinguística	Ramo da linguística que estuda todos os aspectos da relação entre língua e sociedade como, por exemplo, a identidade linguística de grupos sociais, atitudes sociais em relação à língua, o uso das línguas e as variedades sociais e regionais das línguas." (Dicionário de Termos Linguísticos, 2022?).
Sociolinguística Interacional	Subdisciplina da linguística que utiliza a análise do discurso para estudar como os usuários de uma língua criam significados através das interações sociais.
Variação e mudança	Tese sustentada por William Labov que demonstra que os processos de variação e câmbios nas línguas são naturais. Define a variação como as diferentes formas de dizer a mesma coisa dentro de um mesmo sistema linguístico. Por sua vez, mudança como o reconhecimento das variações presentes nas línguas e que chegam a se considerar como parte da língua padrão.
Visão socioantropológica da surdez	Perspectiva que resulta das observações das comunidades surdas onde o fator ligação é a língua de sinais, apesar da repressão exercida pela sociedade e pela escola. Começou graças ao interesse de especialistas como antropólogos, linguistas, sociólogos e psicólogos, na década de 1960 e cujo objetivo foi demonstrar que a comunidade surda compartilhava os mesmos direitos linguísticos que a comunidade ouvinte.

ANEXO 1 – UMA REFLEXÃO SURGIDA NO DESENVOLVIMENTO DESTA PESQUISA: A ORIGEM DAS LÍNGUAS.

Na realização desta pesquisa sempre esteve presente uma questão que o homem não tem podido responder de forma precisa até agora: *como foram criadas as línguas?* Nas propostas de grandes linguistas tais como Saussure (1916); Gumperz (1950); Labov (1957); Bakhtin (1960); Canagarajah (2012); García (2009); entre outros, que serão apresentadas nos capítulos seguintes, não encontramos uma reflexão contundente para este questionamento. Embora eles estejam tratando aspectos ligados à linguagem humana, não se submergem em como ela foi criada e desenvolvida. Esta pergunta ganhou muita relevância no tema a ser tratado nesta pesquisa, já que, era necessário demonstrar que os repertórios linguísticos são inerentes à nossa natureza humana e, portanto, descobrir a sua origem pode servir de fundamento para esta proposta. Por essa razão, decidimos levantar alguns estudos que levantaram algumas hipóteses sobre a origem das línguas e o seu espalhamento. Pretendemos chegar a uma conclusão sobre a origem das línguas, que não pretende impor uma verdade, antes, relacionar as descobertas com uns começos onde os repertórios linguísticos foram necessários.

São várias as pesquisas que tem apontado a dar resposta de como as línguas foram criadas e espalhadas ao redor do mundo. Por exemplo, a Universidade de Auckland na Nova Zelândia desenvolveu a pesquisa intitulada *Farmers spread Transeurasian languages – new study*⁴², na qual mostraram evidências que apoiam a classificação das línguas asiáticas e europeias como um grupo genealógico, ou um grupo de línguas que emergiram de um ancestral comum. Essa pesquisa forneceu

suporte interdisciplinar para a “Hipótese Agrícola” de dispersão linguística, rastreando as línguas transeurásianas até os primeiros agricultores que se deslocaram pelo nordeste da Ásia a partir do início do Neolítico – entre 8 e 10 mil anos atrás. Usando genomas recém-sequenciados, um extenso banco de dados arqueológico e um novo conjunto de dados de conceitos de vocabulário para 98 idiomas, os pesquisadores triangulam a profundidade do tempo, a localização e as rotas de dispersão das comunidades de fala transeurásianas ancestrais. (BESTON, 2021, s.p.)

Partindo de genomas humanos e de vocabulários de 98 idiomas, os pesquisadores reafirmam a hipótese agrícola, a qual argumentava que um conjunto de agricultores permitiu o espalhamento das línguas na busca de novas terras com o objetivo de cultivá-las e convertê-la em um método de negociação. A grande conclusão dela foi que essas línguas compartilham uma ancestralidade comum e que a disseminação inicial de falantes transeurásicos foi impulsionada pela agricultura

⁴² Tradução ao português: Agricultores espalham línguas transeurásianas – novo estudo

ao redor do mundo.

Outra pesquisa de Quentin Atkinson (2011), propôs que o lugar de origem das línguas pôde ser localizado no sudoeste da África e, já que um estudo biológico permite relacionar algumas semelhanças entre os povos originários e os posteriores. Menciona que estas línguas procediam de uma única língua. Na medida que os povos iam se espalhando, as línguas iam ganhando novos vocabulário e, por estarem separados uns dos outros, estes permitiram que as línguas evoluíram em diferentes direções, mas quando esses povos se reencontravam com outros, estas línguas se misturavam. Dessa forma as evoluções linguísticas nunca pararam e cada uma delas seguiu determinadas regras. Essas evoluções foram condicionadas, diferente do apresentado por Atkinson (2011), a um fator cultural em lugar do biológico, segundo Michael Cysouw (2012). Cada lugar onde eles moravam condicionava suas culturas e, portanto, suas formas de comunicação.

Para Cysouw (2012) o método biológico planteado por Atkinson permite inferir outros locais para a origem da língua, por exemplo, no Cáucaso ou em outro lugar. Segundo o autor, o problema é que essas relações só podem ser rastreadas de forma confiável até cerca de 10.000 anos antes do presente pelo que antes disso seria impossível definir um lugar em específico. Além disso, os linguistas há muito procuram esclarecer a origem da linguagem analisando padrões de distribuição linguística e, até agora não tem chegado a um consenso comum. (CYSOUW, 2012)

Já no plano regional, além das línguas de maior circulação e prestígio nas Américas, há presença de línguas indígenas que, contam com uma imensa diversidade. Acreditasse que em América do Norte existem 60 famílias dessas línguas e, em América do Sul umas 150. Nelas, é possível identificar alguns rasgos parecidos, embora sejam mais as diferenças. Gómez (2015) mostra que as línguas aborígenes americanas têm muita relação com línguas asiáticas. Isso devido a pelo menos três ondas migratórias de povos asiáticos que cruzaram através do Estreito de Bering na Sibéria quando esse estreito permaneceu congelado e serviu como ponte entre os dois continentes.

Ele comenta:

Evidências paleo-antropológicas sustentam a hipótese de que os humanos chegaram à América da Sibéria, no extremo noroeste da Ásia. Agora, do ponto de vista da teoria da colonização tardia, os paleo-americanos entraram no continente durante a última era glacial, o que permitiu a passagem para o Novo Mundo através da Beringia, onde hoje é hoje o estreito de Bering. Este evento teria ocorrido entre 12.000 e 11.000 anos antes de Cristo. (Gómez, 2015, s.p.)

Esse fato, talvez impulsionado pela necessidade agrícola, permitiu que essas línguas chegaram nas Américas e, devido a um fenômeno normal nas línguas, foram evoluindo até o que agora

conhecemos como as línguas indígenas.

O antropólogo francês Paul Rivet, propôs outra teoria: A Teoria Oceânica (1943). Segundo esta teoria, a população americana foi possível graças a quatro ondas migratórias nomeadas de acordo com seus locais de origem. A segunda dessas hipóteses mostra que chegaram em América desde Austrália em barcos até a costa pacífica de Sul América. Rivet (1943), baseia o seu argumento nas semelhanças físicas entre os patagônicos e australianos e a predominância do grupo sanguíneo O em ambos os grupos, produções culturais tais como as cerâmicas, cerimônias religiosas e estruturas de casas, além de semelhanças de palavras para os mesmos objetos.

Embora existam variadas teses que reafirmem o fato de origem das línguas, não passam de ser hipóteses que podem ser contrariadas por outros estudos posteriores. Porém, estas nos ajudam a identificar uma verdade na mesma natureza das línguas: as mais 6912 línguas (JIMÉNEZ, 2018) conhecidas provêm de uma única origem.

Além das opiniões dos teóricos apresentadas, existe um registro garantido que, se bem tem sido muito questionado, em lugar de mostrar resultados de pesquisa, apresenta a origem das línguas como uma criação divina e que, pode conversar com as propostas mostradas anteriormente. Este registro é o consagrado na Bíblia, que tem demonstrado através dos séculos que seu conteúdo é confiável⁴³. Vamos ver o que a Bíblia nos menciona sobre a origem dos idiomas e que, embora seu conteúdo seja relegado ao campo religioso, conta com lógica e que pode servir de reforço às teorias que o homem tem tentado explicar.

Antes de começar, vale mencionar que outras hipóteses evolucionistas contrárias ao registro Bíblico argumentam que os homens aprenderam a comunicar-se através da imitação dos grunhidos, gemidos e latidos do mundo animal. Apoia a Bíblia essa ideia? Se assim for, por que as línguas mais antigas conhecidas contam com gramáticas complexas?

A Bíblia é um livro que começou ser escrito ao redor do ano de 1513 A.C., e o seu primeiro escritor foi Moisés. Ele relata a criação como se tivesse sido observada desde a terra e o livro de gênesis menciona que a língua se originou com Deus. Gênesis capítulo 1 versículo 26 revela que Deus falou ao seu filho Jesus o seguinte: “Façamos o homem à nossa imagem, segundo a nossa semelhança”. (Tradução do Novo Mundo da Bíblia Sagrada⁴⁴, 2015). Obviamente, a língua utilizada por Deus para falar ao seu filho não é a mesma usada em nossos

⁴³ Se deseja conhecer provas científicas da autenticidade da Bíblia, consulte a Sentinela de Junho de 2012, no seguinte link: <https://www.jw.org/pt/biblioteca/revistas/wp20120601/>

⁴⁴ As posteriores citações da Bíblia foram tomadas dessa mesma tradução.

dias. Dizemos isso já que, no primeiro século, o apóstolo Paulo, reconheceu que existem “línguas de homens e de anjos” (1 Cor. 13:1). Porém, existem inúmeros registros que mostram que Anjos utilizaram as línguas de homens para se comunicar com homens, mas não há registros que mostrem que essas interações foram realizadas por intermédio de grunhidos ou gemidos, antes, Deus lhe deu aos homens a capacidade de falar e entender, mas também de enriquecer o seu léxico, ao dar nomes aos animais (Gên. 2:19).

A língua pode ser considerada um dom que o homem compartilha com os anjos, mas não com os animais. O lexicógrafo Koehler (s.d., *apud* SENTINELA, 1974) diz que aos animais “Falta-lhes o conceito e a idéia, o domínio essencial da língua humana”. Este fato põe a língua em um lugar alto e que, de acordo com as descrições linguísticas começadas no século XIX, demonstram que contam com umas características complexas e não existe forma para pensar que fossem produto de uma mera evolução dos sons animais. Dezoito séculos depois da criação do primeiro homem, “toda a terra continuava a ter um só idioma e um só conjunto de palavras” (Gên. 11:1), algo diferente na atualidade, que, como foi mencionado, falam-se 6912 línguas. Qual a razão?

As investigações apresentadas não se afastam muito do relato Bíblico. Esse registro mostra que depois do dilúvio dos dias de Noé, os moradores de Babel queriam construir uma torre que alcançasse os céus. Tinha como objetivo adorar outros deuses e desobedecer a ordem que receberam Noé e os seus filhos de se espalhar e encher a terra de pessoas. O registro de Gênesis capítulo 11 versículos 6-9 conta o que aconteceu depois:

E Jeová disse: “Eles são um só povo, com um só idioma, e vejam o que estão fazendo. Agora, nada do que planejem fazer será impossível para eles. Vamos! Desçamos e confundamos o seu idioma, para que não entendam o idioma um do outro.” Assim, Jeová os espalhou dali por toda a face da terra, e, por fim, eles deixaram de construir a cidade. É por isso que a cidade recebeu o nome de Babel, porque Jeová confundiu ali o idioma de toda a terra, e Jeová os espalhou dali por toda a face da terra. (Tradução do novo Mundo da Bíblia Sagrada, 2015)

Evidentemente, “o episódio da torre de Babel explica o mistério da diversidade das línguas. Os homens pretenderam fazer uma torre que chegasse aos céus. Deus foi ver o que eles faziam e não aceitou sua pretensão.” (FIORIN, 1996, p.13). Este fato nos mostra que com a invenção de novos vocábulos, Deus impediu que continuassem com semelhante construção. Dessa forma se criaram novas palavras e, daí para frente seria possível encontrar

várias famílias de línguas. Não há evidência de que todas remontem à língua original de Adão ou que todas sejam variações do hebraico, mas, antes, que se derivam da variedade de línguas que se originaram no tempo de Babel. Cada uma tem o seu próprio vocabulário e seu próprio modo de formular pensamentos, de modo que as pessoas realmente pensam nos moldes diferentes das línguas [...]. Neste respeito, Gênesis, capítulo dez, fala de setenta grupos nacionais procedentes de Noé e das línguas que Deus deu em Babel, dizendo: “Destes se espalhou a população das ilhas das nações pelas suas terras, cada um segundo a sua língua, segundo as suas famílias, pelas suas nações.” — Gên. 10:5, 20, 31. (WATCHTOWER, 1974, p. 142).

O fato de terem sido ampliados os vocabulários possibilitou o desenvolvimento de novos dialetos e, por tanto, novos grupos sociais identificados pela língua, até chegar aos grupos linguísticos conhecidos hoje. Barreiras geográficas, distâncias, associações com outros povos e conquistas foram elementares nesse espalhamento e constituição das línguas.

Falando da região onde se originaram as línguas segundo o registro Bíblico, o linguista Sir Henry Rawlinson (*apud* WATCHTOWER, 1974, p. 142) observou:

Se nos guiássemos pela mera interseção das veredas lingüísticas, e de modo independente de toda referência ao registro bíblico, deveríamos ainda ser levados a nos fixar nas planícies de Sinear⁴⁵, como o foco de onde irradiaram as várias linhas.

O linguista aponta que as semelhanças encontradas nas diferentes línguas, permite visar a região de Babilônia como o ponto essencial onde foram criadas todas elas. Embora não tenhamos certeza disso por intermédio de um registro extrabíblico bem sustentado, a localização dessa região parece ser a ideal para que esse fenômeno se tivesse originado.

Podemos encontrar nessa história bíblica das línguas muita mais lógica do que as suposições e hipóteses evolutivas criadas com o objetivo de explicar de uma forma rudimentar a criação de um mecanismo complexo, que, até o nosso século XXI continua gerando novos postulados e discrepâncias entre as diversas linhas de análise linguística. Pensando nisso, se algo surgiu graças a evolução de uns grunhidos e gemidos, tivesse sido mais simples sua análise e já contaríamos com uma teoria capaz de responder a todas as perguntas que as línguas tem gerado. Portanto, e dada a complexidade que manifestam as línguas, o relato de Gênesis resulta lógico já que, apresenta às línguas como sistemas de comunicação complexos capazes de possibilitar a comunicação entre todos os tipos de seres, sejam angélicos ou terrestres. De acordo com isso, a revista *Science News Letter* relata que as línguas antigas “amiúde são muito mais complexas do que as modernas línguas européias.” Então, como se poderia dar isso, se as línguas evoluíssem dum estágio de grunhidos e gemidos animais? (*apud* WATCHTOWER, 1974, p, 142).

Como comentado no começo, queríamos fazer essa reflexão sobre a origem das línguas, não querendo contrariar com as opiniões de alguns pensantes, senão para demonstrar que o registro Bíblico, dá valor às novas teorias da translinguagem. Consideramos que a translinguagem foi elementar nesse processo de confusão e espalhamento das línguas. Se pensarmos que um povo fala a mesma língua e, de um momento para outro se vê na obrigação de utilizar outra, vai ter que se valer de uns repertórios presentes na sua memória, ou de alguns

⁴⁵ Sinear é a planície aluvial localizada no vale formado pelos rios Tigre e Eufrates, ou seja, a Babilônia.

repertórios espaciais para fazer referência a lembranças comuns que servissem para se comunicar na medida em que a nova língua ia ganhando mais significação. O homem teve que fazer novas convenções para nomear o que antigamente já era conhecido. Esse pensamento conta com bastante lógica já que, como admitiu Watchtower (1990, p. 31),

Os idiomas do mundo não se originaram separada e independentemente, como os evolucionistas nos fariam crer. Eles teorizam que os homens que habitavam cavernas na África, na Europa e na Ásia começaram com grunhidos e rosnados e, assim, acabaram desenvolvendo as suas próprias linguagens. Mas, não foi assim. A evidência é que estas “iniciaram de uma fonte única”

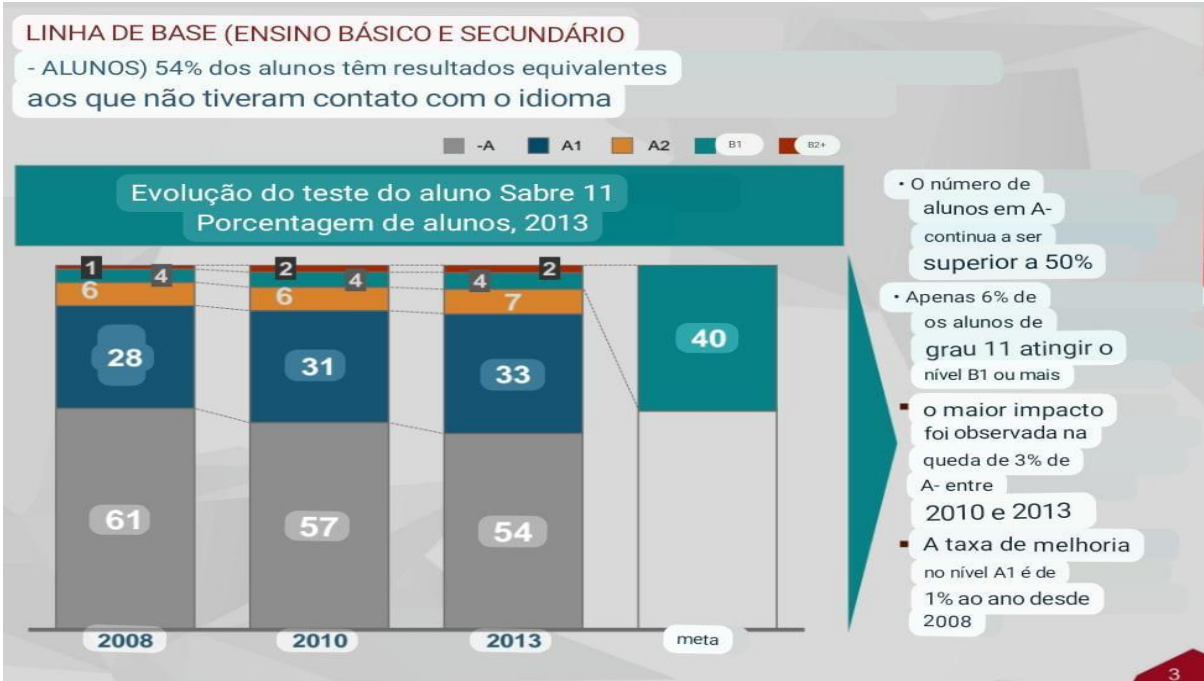
Chegar a uma conclusão respeito à origem das línguas, tomando em consideração pesquisas serias e o registro bíblico, ajuda muito na nossa compreensão da translíngua. Em nossos dias quando não conseguimos entender alguma expressão, basta com franzir a testa ou fazer um sinal com as nossas mãos para indicar que não entendemos. O interlocutor tentará se valer de repertórios linguísticos ou expansões que permitam dar uma compreensão ampla do que está querendo dizer.

As conclusões desta análise não estão baseadas numa opinião asceta, senão que, seja onde se originaram as línguas, sempre vamos pensar em um início comum, pelo que as pessoas envolvidas nesse processo tiveram que partir de algum repertório que permitisse criar algum tipo de entendimento primário, seja uma lembrança, um som, um gesto, uma paisagem, uma forma, etc., que permitisse interagir e avançar na criação de todas as palavras conhecidas até hoje. Esses repertórios, que como vamos discutir na seguinte pesquisa, ganham relevância na educação dos surdos, que contam com repertórios mais diversificados e complexos do que os ouvintes. (GARCIA, 2017)

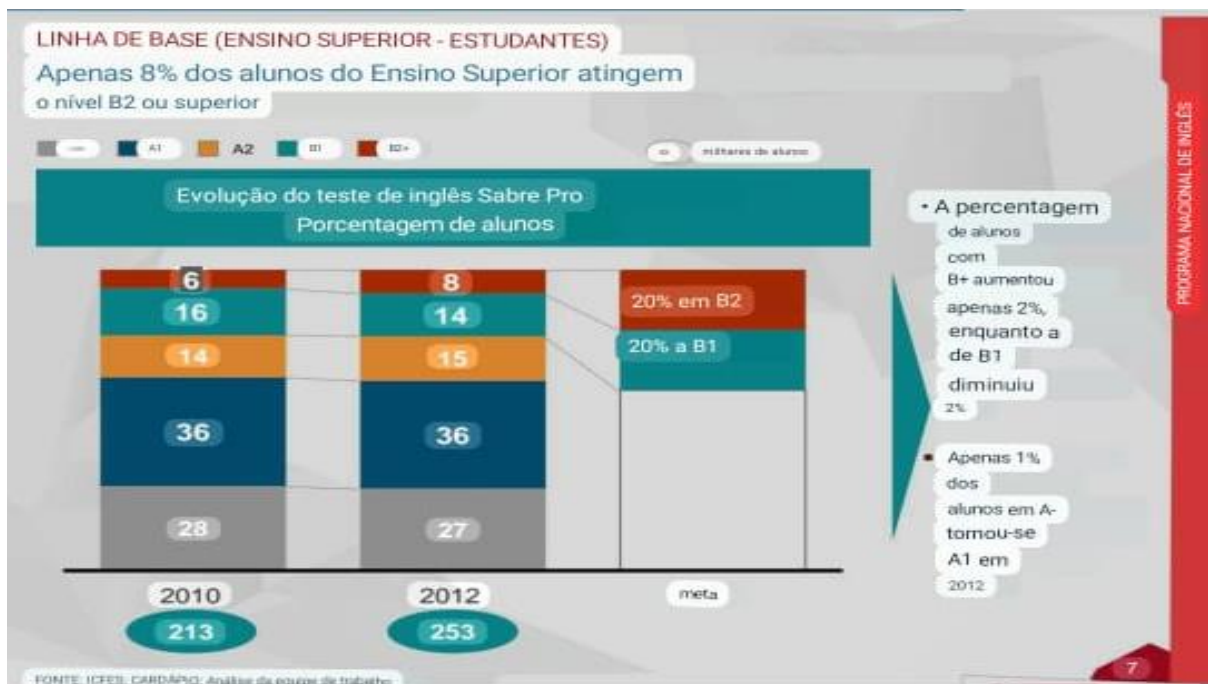
ANEXO 2 – GRÁFICAS DO PROGRAMA NACIONAL DE INGLÊS 2015-2025 COLÔMBIA VERY WELL!

As seguintes gráficas foram tomadas de um INFORME DO PRIORGRAMA Nacional de Bilinguismo 2015-2025 que mostra os níveis de inglês de estudantes de ensino médio e estudantes universitários após dois programa quadrienal, os quais mostram os baixos níveis de inglês assim como os baixos porcentagens de estudantes que manifestam algum tipo de proficiência na língua inglesa.

**NÍVEIS DE INGLÊS EM ESTUDANTES DE ENSINO BÁSICO E MÉDIO EM 2008,
2010 E 2013**



NÍVEIS DE INGLÊS EM ESTUDANTES DE ENSINO SUPERIOR E MÉDIO EM 2010 E 2012



ANEXO 3 – FERDINAND DE SAUSSURE

Ferdinand de Saussure veio ao mundo em Genebra, Suíça em 26 de novembro de 1857 numa das famílias mais importantes da cidade e, não apenas pelo aspecto econômico já que, entre seus ancestrais estavam cientistas de todos os ramos, por exemplo, físicos, matemáticos, entre outros. Ferdinand começou sua vida de estudante no Hoswell College, perto da cidade de Berna. Quando ele tinha 13 anos, entrou no Instituto Martin em Genebra, um centro onde começou suas aprendizagens de grego. Foi nesse centro que seu gosto pela linguística começou a surgir.

Em 1875, ele passou dois semestres na Universidade de Genebra, escolhendo as especialidades de física e química; algo que os especialistas atribuem à tradição cientista da sua família. No entanto, ele alternou essas disciplinas com a filosofia e história da arte, não perdendo dessa forma, seu interesse pelo estudo da língua. Depois começou os estudos de sânscrito, assunto sobre o qual ele compartilhou em 1879 suas memórias sobre o sistema primitivo de vogais nas línguas indo-europeias. Em Paris, um ano depois, ele publicou sua tese de doutorado sobre o uso do genitivo absoluto em sânscrito, cuja qualidade lhe rendeu um chamado para ocupar o cargo de professor de gramática. Na capital francesa, Saussure lecionou na Escola de Estudos Superiores, uma das mais prestigiosas do país. Além disso, aproveitou a estadia para fazer os cursos do pai da semântica, Michel Bréal⁴⁶. A semântica linguística, que estuda, entre outras coisas, a estrutura das expressões e sua relação com seus referentes, foi uma das visões que mais presentes estiveram em seus posteriores postulados. Durante seu período parisiense, Saussure escreveu alguns artigos sobre gramática comparada, embora seus biógrafos apontem que se tratava de imposições do centro educacional onde ele trabalhava. Segundo eles, esse ramo da gramática parecia desatualizado, sem explicações reais para o fenômeno linguístico.

Ele queria avançar em suas próprias teorias, pelo que decidiu ir na Suíça, onde pôde refletir sobre as formas das línguas. Seus descobrimentos, infelizmente não foram publicados por ele em vida, o que pode ser atribuído a um desejo pessoal de não querer impor seus descobrimentos. Foram alguns dos seus ex-alunos os encarregados de divulgar os pensamentos

⁴⁶ Michel Bréal, o pai da semântica moderna, foi uma das principais influências de Ferdinand de Saussure. Seu *essai de sémantique* em 1879, foi o principal trabalho que lhe permitiu se ganhar esse título. Em seu estudo do significado ele estabeleceu algumas das formas pelas quais pode mudar (diacronicamente) o significado das palavras. (PARDO, 2006? p. 263)

do autor após sua morte. Eles publicaram um livro chamado: Curso de Linguística Geral (1916). Essa publicação foi um início da mudança nos estudos linguísticos. Portanto, embora não viveu para ser testemunha de uma nova visão, seus pensamentos foram a base do estruturalismo, com contribuições tão importantes como a teoria do signo e a diferenciação entre fala e língua, considerada a base do estruturalismo. O ponto álgido do seu trabalho foi considerar a língua como um sistema de regras de combinação.

O autor nunca imaginou a repercussão que seus pensamentos tiveram na sociedade moderna o que, poderíamos considerar fundamental na linguística moderna.

ANEXO 4 – SOBRE AS DICOTOMIAS SAUSSURIANAS

LÍNGUA E FALA

A língua e a fala é uma das principais dicotomias que Saussure apontou em seus estudos. Embora possam parecer semelhantes, para o linguista a diferença era clara: a língua seria o sistema de signos que se instaura pela sociedade e que é estranho ao indivíduo; por outro lado, a fala é o ato individual. É o contrato tácito e invisível que toda a sociedade estabelece para dar sentido aos sons e às letras escritas. Esse acordo é aquele que decide que cachorro se refere a um determinado animal para que todos entendam a mesma coisa. Por outro lado, a fala é mais heterogênea, pois se refere ao ato individual que cada um utiliza para se comunicar. (SAUSSURE, 1945). Enfim, o estruturalismo localiza a língua e a fala como os principais objetos de estudo e, tenta formar uma estrutura a partir deles sem deixar nenhum espaço para outras visões.

Refletindo acerca da fala como ato individual que cada um utiliza para se comunicar, podemos dizer que o conceito de “repertório linguístico” não fica excluído dessa concepção embora Saussure não concebia a língua desse jeito. Se a fala para ele é um ato individual utilizado por cada um sem nenhum tipo de pressão, então os repertórios como formas próprias de cada indivíduo poderiam ser considerados como um banco léxico que permite ao indivíduo utilizá-los para se comunicar.

Obviamente a visão de Saussure não concebia esta forma tão ampla da língua, antes, seus postulados propiciaram a geração de novas perspectivas tais como o bilinguismo, entendido como a somatória das línguas que um bilíngue possui. Como será discutido mais na

frente, as línguas são consideradas sistemas isolados e autossuficientes que simplesmente se adicionam ao cérebro do bilíngue e precisa pensar antes para saber qual das línguas utilizar.

O fato de tentar utilizar diferentes vocábulos em uma interlocução desbarataria a estrutura e seu funcionamento se veria afetado. Vamos apresentar a seguir aspectos relacionados com a proposta saussuriana que darão mais clareza ao que ele chamou de estruturalismo.

ou seja, em um andaime, cujas todas suas partes são necessárias. Portanto, se faltar alguma, sua função se veria alterada. Neste primeiro ponto, procuramos conhecer a quem deu vida ao movimento estruturalista que conta com alta aceitação até os nossos dias, assim como as suas características. Vale ressaltar que embora se adjudique a Ferdinand de Saussure a autoria dessa visão, ela foi conhecida e difundida após sua morte por conta dos seus anteriores estudantes universitários. Ele não gostava de impor suas ideias aos outros, razão pela qual guardava e destruía suas ideias uma vez eram expostas.

SINCRONIA / DIACRONIA.

Considerada uma dicotomia, estas duas noções não se referem à linguagem em si, mas à ciência que a estuda: a linguística. Nesse sentido, pode ser síncrona ou diacrônica dependendo do tempo. Para Saussure, a língua como conceito existe na mente dos falantes, isso significa que só podemos estudar seus elementos em relação a um tempo específico. Não seria possível, dessa forma, misturar a história, já que, o tempo faz com que a língua mude. Essa forma de estudar a língua, focalizando sua forma em um determinado momento foi o que Saussure chamou de sincrônica. Ele diz:

Para melhor assinalar essa oposição, porém, e esse cruzamento das duas ordens de fenômenos relativos ao mesmo objeto, preferimos falar de Linguística sincrônica e de Linguística diacrônica. E sincrônico tudo quanto se relacione com o aspecto estático da nossa ciência, diacrônico tudo que diz respeito às evoluções. Do mesmo modo, sincronia e diacronia designarão respectivamente um estado de língua e uma fase de evolução. (Saussure, 2006, p. 96)

A diacronia vem ser, o contrário ao síncrono, ou seja, um estudo da língua que não esteja localizado em um tempo específico, mas que tenha em consideração a história e as mudanças presentes nela. Embora esse conceito tenha sido exposto por Saussure na sua dicotomia, não contava com seu aval já que, este fato não geraria a estrutura lógica que ele propôs desde o começo. Este fato fecha qualquer intento de estudo de uma língua baseado em determinados usos e que tenha em consideração a história. Esta postura do linguista vai permear na concepção de bilinguismo presente até os nossos dias.

O SIGNO LINGUÍSTICO, SIGNIFICADO E SIGNIFICANTE

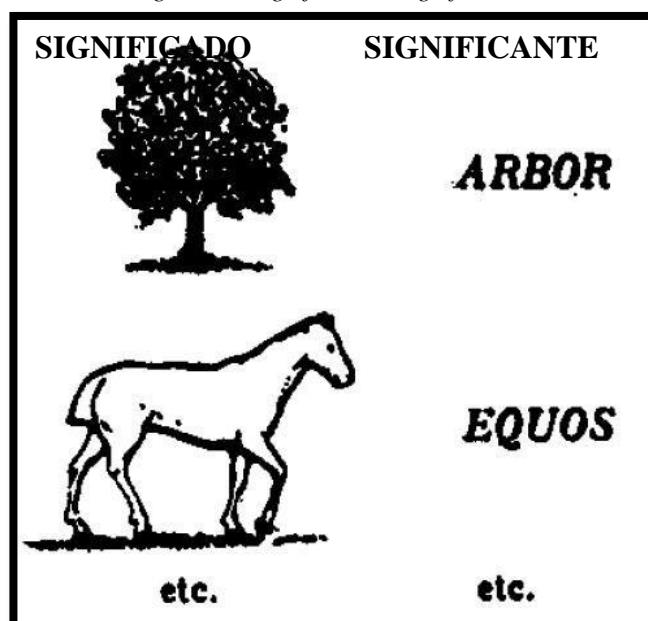
Saussure considera a língua como um sistema de signos que expressam ideias e, por isso, é comparável à escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos, aos ritos simbólicos, às formas de cortesia, aos signos militares, etc. Para o autor, a língua é o sistema mais importante entre os usados pelos seres humanos. Na sua proposta, ele sugere conservar o termo de signo para

designar o total, e a substituir conceito e imagem acústica respectivamente por significado e significante; Estes dois termos têm a vantagem de assinalar a oposição que os separa, quer entre si, quer do total de que fazem parte. (SAUSSURE, 2006 p. 81)

O termo signo é considerado por Saussure como o “total”, a base de qualquer análise linguística independentemente se pertencer a um conjunto de letras, sinais ou símbolos e, acrescenta considerar os termos significado/significante em lugar de conceito e imagem acústica.

O significante é a tradução fônica de um conceito; o significado é o correlato mental do significante (ver figura 25). Essa relação constitui a unidade do signo linguístico. Esta forma de classificar o signo estabelece uma relação inalterável entre uma língua e o objeto que é representado. Essa conceição vai ser vista como natural no bilinguismo onde se apela por uma boa pronúncia ou escrita já que, qualquer erro pode afetar o sentido de uma palavra. Portanto, dentro desta concepção, os repertórios vem ser vistos como um erro que precisa ser corrigido já que, o fato de não corresponder o significado com o significante, não vão construir sentidos.

Figura 25. Significado e Significante



Fonte: Saussure (2006, p. 79)

IMUTABILIDADE, MUTABILIDADE E ESTABILIDADE DA LÍNGUA

Segundo Saussure, cada comunidade estabelece uma série de signos imutáveis já que, a sua conservação vai permitir que o entendimento seja possível. No entanto, com o passar do tempo, é impossível evitar as mudanças já que fazem parte da constituição natural delas. Por exemplo, a reforma ortográfica da língua portuguesa (1990) mudou a palavra “afectar” por “afetar”, embora a comunidade possa utilizar ambas. A mutabilidade é considerada como natural na visão saussuriana, embora considere que em princípio os sinais são criados para ser imutáveis.

A língua, em linhas gerais, tende a se manter estável em sua gramática e fonética. A forma de comunicação é herdada de geração em geração e conserva em termos gerais essas formas originais. Isso não significa que não ocorram alterações com o passar dos anos. A imposição colonizadora de falar a sua língua em novos territórios onde se fala uma língua que pertence a uma outra família, pode criar alterações na língua imposta. A estabilidade da língua está mais ligada a um uso contínuo da língua de geração em geração em um determinado território, permitindo a futuros falantes utilizar a língua dos seus antepassados.

Talvez seja esta característica saussuriana que tenha alentado algumas práticas linguísticas de conservação original das línguas e proibição de outros sistemas alheios às línguas consideradas L1 (primeira língua) ou L2 (segunda língua) dentro da sala de aula. A concepção de bilinguismo atual marca uma postura similar ao velar pela boa pronúncia e escrita já que, o que está estabelecido como padrão não pode ser alterado. Porém, a existência de repertórios linguísticos mostra que a evolução numa língua não afeta o seu principal objetivo, permitir a interlocução entre duas ou mais pessoas.

ANEXO 5 – HANS-JOSEF GUMPERZ

Foi um alemão de ascendência judia nascido em 1922. Iniciou seus estudos superiores e, em 1947, concluiu um bacharelado em química. Algum tempo depois, iniciou um curso de

pós-graduação que lhe permitiu refletir sobre como a língua pode ser objeto de escrutínio científico, motivo que o levou a mudar de área e iniciar uma pós-graduação em linguística. Ter iniciado os estudos superiores em ciências exatas foi fundamental em seus inícios como linguista, pois suas reflexões sobre a língua lhe permitiram ter uma visão que não comparasse às línguas com uma estrutura, diferente das propostas de Saussure.

Graças às suas reflexões e pesquisas nos campos da etnografia, comunicação e sociedade linguística, seu nome foi ganhando força. Sua tese de doutorado enfocou o dialeto suabo falado por uma comunidade agrícola em Washtenaw, Michigan, cujas variantes permitiram dividir os traços linguísticos em dois grupos de imigrantes alemães que originalmente falavam dialetos diferentes. Os resultados dessa pesquisa mostraram que essa comunidade manifestava uma mudança de código em suas interações diárias e a manifestação de alguns sinais de contextualização.

Uma das conclusões de Gumperz foi que o dialeto suabo falado pela comunidade agrícola era produto de uma correlação entre determinada fala e os grupos sociais envolvidos. Esse fato foi vital para pesquisas futuras e se tornaria o foco principal de um segundo trabalho de campo: “um estudo comunitário colaborativo no norte da Índia.” Ele foi o único linguista em uma equipe de antropólogos, sociólogos, economistas e outros cientistas sociais, que propôs incluir métodos de trabalho de campo para investigar sobre a relação entre língua, cultura e sociedade.

Graças à publicação de mais dois trabalhos, Gumperz definiu a sociolinguística interacional, estratégias de fala e linguagem e, identidade social. Por meio de alguns trabalhos de campo na Noruega, norte e centro da Índia, Áustria, Eslovênia, os Estados Unidos e na Inglaterra, ele foi capaz de coletar dados etnográficos que melhoraram sua compreensão da comunicação no contexto das fronteiras sociais e estruturas sociolinguísticas. O desenvolvimento da etnografia da comunicação de Gumperz evoluiu graças aos seus estudos sobre a maneira como as pessoas usavam a língua em diferentes ambientes sociais e a maneira como essas redes eram produzidas e reproduzidas na comunicação. Ele foi um dos primeiros estudiosos a notar que a diversidade linguística está correlacionada com a estratificação social. Portanto, sistemas altamente estratificados (como o sistema de castas na Índia) desenvolvem estilos comunicativos altamente diversificados para marcar a identidade social dos membros do grupo, como também exclusão de não membros. Ele foi capaz de coletar dados etnográficos que melhoraram sua compreensão da comunicação no contexto das fronteiras sociais e

estruturas sociolinguísticas.

Estes detalhes aportados por Gumperz rompem com a tradição saussuriana e permitem tomar em conta aspectos que vão além de uma determinada estrutura. Por essa razão opinamos que esta nova descoberta muda os paradigmas tradicionais anteriormente utilizados para a análise linguística.

ANEXO 6 – WILLIAM LABOV

Linguista norte-americano. Tem trabalhado, sobretudo, no campo da sociolinguística. Ele é o criador do conceito de variação linguística. Entre suas obras, destacam-se *A hipercorreção da classe média como fator de mudança linguística* (1966), em colaboração com Yaeger e Steiner, *Um estudo quantitativo da mudança fonética* (1972), *O contínuo e o discreto na linguagem* (1977), *Princípios da Mudança Linguística. Volume 1: Fatores internos* (Leonard Bloomfield LSA Award 1996). Presidente da Linguistic Society of America desde 1979 e membro da National Academy of Sciences desde 1993.

ANEXO 7 – LEONARD BLOOMFIELD

Filólogo e linguista americano. Segundo as teorias de Bloomfield, os eventos linguísticos são reduzidos a um conjunto de segmentos fisicamente determináveis dispostos segundo um esquema estímulo-resposta, no qual a única realidade efetiva é o comportamento individual, manifestado por uma série de atos de fala em sua aparência física. Para seu estudo, esses atos de fala ("enunciados") devem ser decompostos em segmentos menores (constituintes imediatos) até chegar aos últimos constituintes ou morfemas, as unidades gramaticais mínimas. Por outro lado, a concepção de Bloomfield coloca o significado fora do campo de estudo da linguística, considerando-o como um conjunto de fatos práticos relacionados ao enunciado. Dessa forma, o significado é um fato extralinguístico que deve ser considerado pelas ciências particulares. Deve-se lembrar que Bloomfield conheceu e recebeu a influência de Ferdinand de Saussure, a quem citou em suas obras. (FERNÁNDEZ, & TAMARO, 2004)

ANEXO 8 – BRIGITTA BUSCH

É professora de linguística aplicada na Universidade de Viena. Em sua dissertação de mestrado abordou a educação intercultural e bilíngue na Áustria e, na sua tese doutorado abordou mídias minoritárias e identidade cultural. Focou-se nesse território já que, a Áustria é um país multilíngue que considera, além do alemão como língua oficial, outras línguas como o austro-bávaro, o húngaro e o esloveno. Seus trabalhos de pesquisa estão ligados à sociolinguística e à linguística aplicada. Percebe-se em suas obras uma grande influência da abordagem pós-estruturalista, que extrapola os limites conceituais e metodológicos da corrente estruturalista. Ela publica em 2012 o artigo *The Revised Linguistic Repertory*,⁴⁷

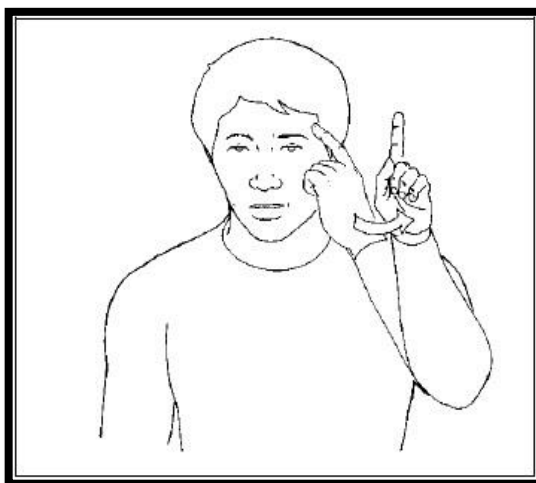
ANEXO 9 – ASPECTOS LIGADOS À ANÁLISE FONÉTICA DA LSC. A ESTRUTURA SILÁBICA DOS REPERTÓRIOS:

Oviedo (2000) chama essa estrutura de segmentos, que se refere às unidades representadas por movimentos (M), detenções (D) e transições (T). “O tipo de segmento é determinado pelo fato de haver ou não mudanças nos traços das matrizes articulatórias e traços não manuais, e pela duração que tais mudanças têm no decorrer do sinal.” (p. 86). Cada sinal que fazemos deve seguir um movimento específico, pois cada variação pode envolver outras pessoas no discurso, similar ao aumento de letras em uma língua oral que pode variar de um singular a um plural, de masculino a feminino, etc. Também são feitas detenções, o que, como o primeiro ponto, ajuda a definir bem o sinal, assim como marcar intenções de parte do falante, similar ao tono da voz nas línguas orais, ou marcar algum objeto num lugar imaginário. As transições são entendidas como o espaço que ocorre entre o fim de um sinal e o início do outro.

A figura 26 mostra essa consecução silábica determinada por Oviedo como D (detenção) no começo do sinal quando o dedo indicador se localiza na parte superior da cabeça; – M (movimento) O espaço que percorre o dedo desde a cabeça até um lugar imaginário na sua frente e – D (detenção) terminando o sinal no lugar imaginário na sua frente. Este processo é similar ao adotado pela língua portuguesa na distribuição silábica da palavra acreditar que conta com quatro sílabas distribuídas assim: a-cre-di-tar.

⁴⁷ Tradução ao português: O repertório linguístico revisado.

Figura 26. Sinal de acreditar



Fonte: Oviedo, (2000. p. 87)

MOVIMENTOS DE CONTORNO E MOVIMENTOS DE NÃO CONTORNO

Os movimentos de contorno são entendidos como o deslocamento que realiza mão articulada no espaço. Oviedo (2000. p. 95) indica que “esse deslocamento pode ser realizado de diversas formas, sempre descrevendo diferentes tipos de linhas no espaço. É justamente essa trajetória que recebe o nome do contorno.” Oviedo (2000) identifica os seguintes 6 tipos de movimentos realizados no espaço: linear, circular, curvo, ziguezague, espiral, ondulado e de fricção. O fato de alterar algum movimento de contorno pode mostrar outras intenções, significações, etc.

Os movimentos de não contorno⁴⁸ estão desligados da localização e, serão entendidos como mudanças ou alterações na configuração manual, a orientação. Também, os movimentos dos dedos em alguns sinais podem ser considerados como movimentos de não contorno.

Qualquer surdo optaria por utilizar seus repertórios alternando esses movimentos devido a que quer transmitir alguma intenção, brincadeira, imitar outros, dificuldade para sinalizar, ou

⁴⁸ Oviedo (2000, p. 97,98) classifica estes movimentos em três grandes grupos: “movimentos que afetam o parâmetro de configuração manual, movimentos que afetam o parâmetro “relação” do componente “localização”, bem como o componente “Orientação” e a oscilação.”

outras situações. Cada um pode optar por umas formas diferentes à língua padrão. Dessa forma fica evidente a heterogeneidade da língua de sinais e prova que a língua não só cumpre sua função dentro de uma estrutura.

PRINCÍPIOS COMBINATÓRIOS

Por princípios combinatórios se entendem as combinações bimanuais que podem ser realizadas e que respondem a movimentos e articulações, simétricas e assimétricas; idênticas ou diferentes. Os sinais bimanuais simétricos são aqueles que mostram as mãos com movimentos semelhantes e apresentam características articulatórias idênticas, realizados simultaneamente (ver figura 27). Os sinais bimanuais alternativos são sinais em que ambas as mãos adotam posturas idênticas, e também realizam o mesmo tipo de movimento, mas de forma sucessiva e alternativa. (Ver figura 28).

Figura 27. Sinal bimanual simétrico



Fonte: INSOR, (2006, p. 34)

Figura 28. Sinal bimanual alternativo



Fonte: INSOR, (2006, p. 444)

Oviedo (2000) mostra as várias formas de combinar cada um dos recursos articulatórios da LSC. “Os sinais podem ou não tocar o corpo; eles podem ser feitos com uma mão ou com ambas; podem apresentar atividade idêntica em ambos, ou diferentes; a mão articulada pode

apresentar um movimento interno, enquanto se move pelo espaço, etc.” (105). Reconhece cinco esquemas gerais: sinais monomanuais, bimanuais simétricos, bimanuais alternativos, bimanuais assimétricos e sinais cujo esquema implica variações dos anteriores. Os sinais na LSC são construídos a partir desses esquemas, embora, como o próprio autor reconhece, ele apenas mostra as possibilidades que observou em sua análise, deixando em aberto a possibilidade de que outras existirem. Não incluiu “aqui sinais que variam no espaço para apontar para pessoas ou entidades relacionadas ao que é dito”. (105).

ANEXO 10 – ASPECTOS MORFOLÓGICOS DA LSC

MUDANÇAS

Oviedo (2000, p.121) identifica as mudanças que significam e não significam, e mudanças de tipo significativo. Menciona:

Há pouquíssimos sinais de LSC que não sofram, na fala, algum tipo de variação significativa. [...] Na LSC, os únicos signos que não apresentam nenhum tipo de alteração morfológica regular são aqueles que possuem o valor de um conector lógico entre fragmentos de fala, como MAS, APARTE, DEPOIS, ENTÃO, etc. e os dêiticos interrogativos (também poderiam ser chamados de “advérbios” ou “pronomes interrogativos”): O QUE, ONDE, QUANDO, QUEM, O QUE ACONTECE? Etc. (OVIEDO, 2000, p. 121).

As Mudanças que significam e não significam são as mudanças apresentadas em um sinal, em qualquer um dos quatro seguintes componentes: configuração manual (a configuração ou forma que a mão adota para um determinado sinal), orientação particular da mão (a orientação da mão na configuração de algum sinal) (ver figura 29), localização no corpo ou no espaço (as alterações feitas modificando a localização no corpo, pois pode começar ou terminar em outro) e um certo tipo de movimento que pode afetar ou não o sinal seu significado (pode ser algum outro movimento local do pulso, que, como no nível passado, pode marcar a atitude da pessoa que sinaliza em relação ao que diz).

Figura 29. A orientação da mão na configuração.



Fonte: INSOR (2006, p. 572)

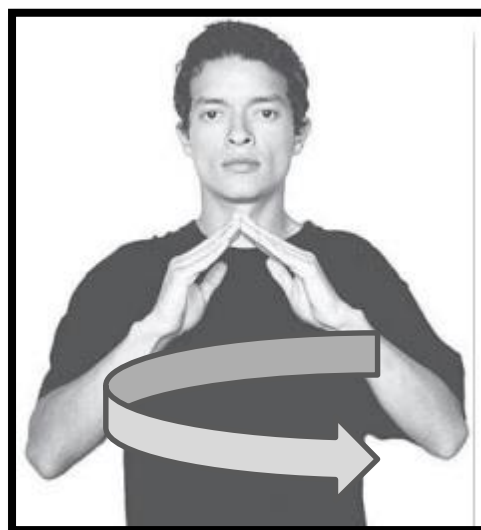
A figura 29 mostra a orientação da mão identificada na LSC e, corresponde às seguintes orientações em português: Arriba: acima; Afuera: fora; Atrás: atrás; Adentro: dentro; Adelante: frente; Abajo: abaixo.

Segundo Oviedo (2000, p. 125) “as possibilidades de mudança significativa dos sinais são muito variadas”. Ele observou essas mudanças nos locais de início e/ou fim, por exemplo os demonstrativos (aquele, aqui, ali, aquilo, isso, etc.), as mudanças na configuração manual no uso dos classificadores (por exemplo se eles são seres animados ou não animados, pessoas ou animais, veículos ou objetos usados como instrumentos) e mudanças que signifiquem variações no número dos sinais, ou seja, a variação da forma de marcar os plurais ou quantidades nas línguas de sinais (repetição de sinais, classificadores de números) (Ver figuras 30 e 31).

Figura 30. Sinal de casa



Figura 31. Sinal de casas



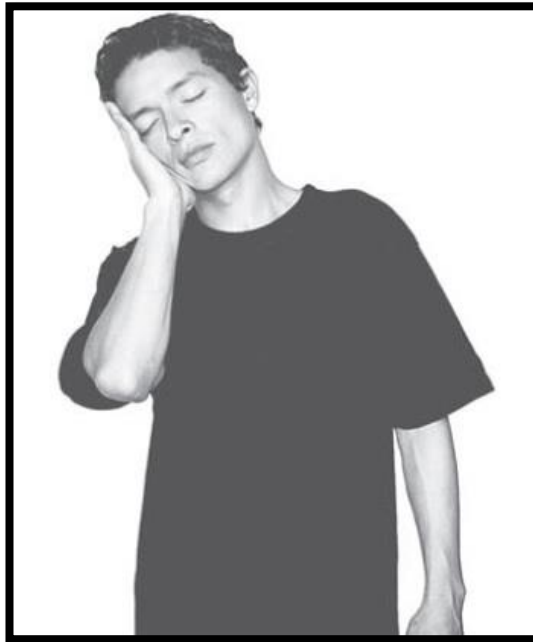
Fonte: INSOR, (2006, p. 290)

Embora a configuração da mão seja a mesma no sinal de casa, existe uma mudança de singular (figura 30) a plural (figura 31) pelo deslocamento que realizam ambas as mãos no espaço. O deslocamento da mão pode ser de direita à esquerda ou vice-versa, isso vai depender de cada falante.

OS VERBOS DA LSC

Assim como nas línguas orais, na língua de sinais os verbos são palavras com as quais se expressam ações, processos, estados ou existência que afetam pessoas ou coisas e que possuem variação de tempo, aspecto, modo, voz, número e pessoa e funcionam como núcleo do predicado. Oviedo (2000) identifica três subgrupos de verbos na LSC: verbos demonstrativos (icônicos, pois representam os movimentos de ações físicas. Ver figura 32); verbos não demonstrativos (são o grupo com significado predicativo e verbos que não mudam sua forma e que apontam para pessoas ou entidades relacionadas ao predicado, e cujos objetos são pressupostos na ação. Ver figura 33) e verbos com um classificador (são sinais complexos, compostos de pelo menos mais dois elementos simples: as configurações manuais classificadoras e os movimentos. Ver figura 34). Esses aspectos observados nas línguas de sinais podem ser comparados às classificações verbais nas línguas orais tais como regulares, auxiliares, transitivos, defectivos, impessoais, etc.

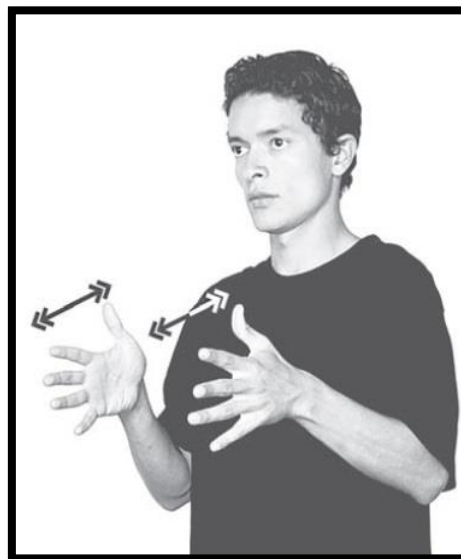
Figura 32. Sinal de dormir (verbo demonstrativo)



Fonte: INSOR (2006, p. 35)

O verbo “dormir” (figura 32) representa a ação de dormir, pois a cabeça se apoia em um travesseiro com os olhos fechados. Porém, esse verbo pode adquirir outras formas: o tamanho do travesseiro (pôr as duas mãos em lugar de uma). Todas essas variações são repertórios já que, não correspondem à uma forma padrão, mas sim a uma forma particular do falante.

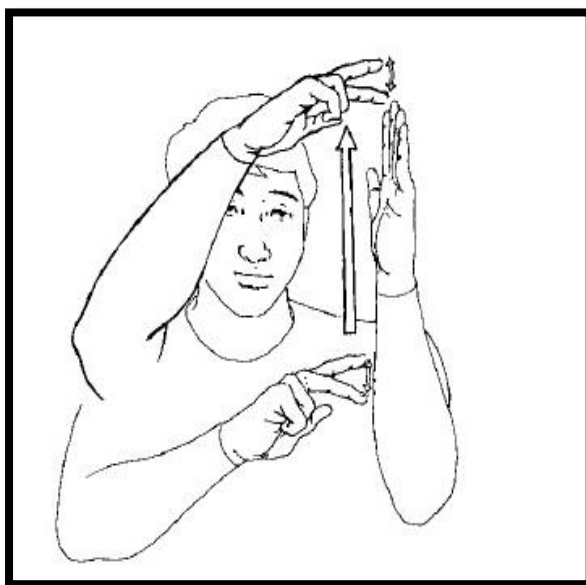
Figura 33. Sinal de ensinar (verbo não demonstrativo)



Fonte: INSOR (2006, p.400)

O verbo “ensinar” sempre vai conservar a mesma configuração manual. Vai ter umas variações na orientação das mãos que, apontam para pessoas ou entidades relacionadas ao predicado, e cujos objetos são pressupostos na ação. Esses apontamentos vão depender do lugar onde se encontra a pessoa que fala como também as pessoas imaginárias que fazem parte do discurso.

Figura 34. Sinal de subir (verbo com classificador)



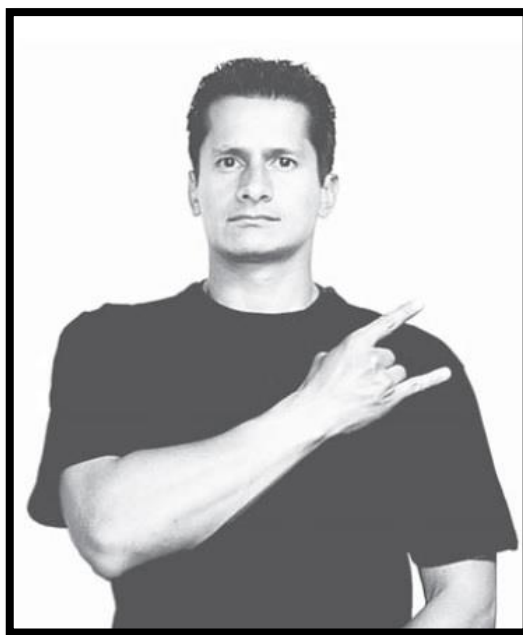
Fonte: Oviedo (2000, p. 164)

A figura 34, mostrada por Oviedo (2000) em o seu livro, mostra um repertório (subir em uma árvore) que, para muitos não parece lógico, já que, a forma que se observa da pessoa que “sobe na árvore” o faz com os seus dois pés de e de forma vertical sem ter nenhum ponto de apoio. Portanto, algumas pessoas preferem mudar o classificador para “pessoa caminha” e utilizar outra forma que imite os movimentos e as formas nos verbos demonstrativos, sem perder a essência de um verbo com classificador já que envolve as configurações manuais classificadoras e os movimentos. Este fato mostra que qualquer forma que utilize uma pessoa para descrever uma ação utilizando verbos com classificador pode ser variada o que, demonstra que os repertórios (as palavras próprias de cada um) estão presentes nas interlocuções diárias e que não precisam pertencer a nenhum banco léxico de alguma língua.

DÊITICOS

Eles são uma das três classes de sinais cujo significado depende do contexto e precisam indicar a que se referem. Oviedo (2000, p. 177) classifica esses dêiticos em: Símbolos e ícones. Poderíamos dizer que este ponto está muito relacionado com o exposto nos pontos 3.2 e 3.2.5., deste texto. Porém, consideramos necessário expô-los de novo já que fazem parte do que o autor considera como dêiticos na LSC. Nos símbolos não há motivação entre o significado e o sinal escolhido para evocá-lo, o que foi analisado como repertórios arbitrários. A figura 35 mostra um exemplo de símbolo já que, o sinal escolhido para universidade não guarda relação com esse centro de ensino superior. Essa falta de relação poderia levar a uma forma particular de se referir a um centro em específico, pelo que os repertórios poderiam ser mais do imaginado já que sua motivação vai depender de uma relação particular de quem utilize esse sinal.

Figura 35. Sinal de universidade



Fonte: INSOR (2006, p. 414)

Por outro lado, nos ícones, há uma relação motivada entre o sinal e o significado que ele evoca, o que foi exposto no ponto 3.2., como repertórios icônicos. Chamamos de repertórios a estes já que a motivação de um sinal icônico pode ser diferente de outra motivação. Nas figuras 36 e 37

se observa que para o mesmo sinal de ônibus, existem motivações icônicas diferentes.

Figura 36. Sinal de ônibus (1)

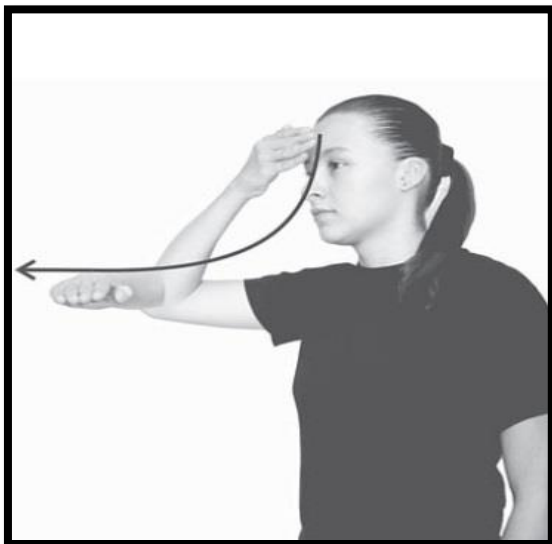


Figura 37. Sinal de ônibus (2)



Fonte: INSOR (2006, p. 309)

A primeira (figura 36) é motivada pela parte frontal do ônibus em forma de bico de pássaro. A motivação da segunda (figura 37) é a parte frontal lisa e mais moderna dos ônibus. Embora essas duas sinais sejam consideradas padrões, existem outros repertórios motivados por outras formas ou serviços dos ônibus. Esses repertórios não causam complicações no entendimento assim sejam desconhecidos porque o contexto e a forma descrita no sinal levam facilmente à identificação do que é dito. Também existe: emissor, mensagem, receptor (como em todo ato comunicativo, deve haver sempre um emissor, uma mensagem e um receptor); índices, pronomes (sua função básica é introduzir informações sobre os participantes no discurso).

ANEXO 11 – PRINCIPAIS TEÓRICOS MODERNOS DE PEDAGOGIA

Como em outras ciências, na pedagogia podem ser observadas diversas perspectivas que ajudam a refinar técnicas e métodos para transmitir o conhecimento, bem como teorizar sobre os fatos educacionais que ocorrem em cada momento histórico. Para conhecer um pouco mais de algumas delas, veja a figura 18, onde pode se observar seis propostas que permitem apreciar ideologias pedagógicas que tentam explicar como esta pode ser afetada pelo domínio social, a

influência do ambiente na educação e a criticidade, entre outras. Vale ressaltar que nesta pesquisa não vamos tomar nenhum deles como referência tácita já que, o nosso objetivo é repensar o conceito de bilinguismo tendo em consideração o repertório linguístico (sinalizado, espacial, visual e escrito), mas sim consideramos necessário conhecer estes autores como precursores da pedagogia.

Figura 37. Quadro sobre os principais teóricos modernos de pedagogia

Pensador	Informação pessoal	Principal aporte	Aplicação pedagógica
Jean-Jacques Rousseau	Escritor, pedagogo, filósofo, músico e botânico e naturalista suíço, (1712-1778).	A educação é uma forma de domínio social.	O conhecimento permite se impor aos outros.
Ovide Decroly	Pedagogo, psicólogo, médico e docente belga (1871-1932).	Análise da percepção infantil.	É necessário aplicar métodos educativos que estejam em sintonia com a forma de perceber o mundo dos indivíduos.
Jean Piaget	Filósofo e educador suíço (1896-1980).	Psicologia evolutiva.	Existem 4 estágios cognitivos em diferentes faixas etárias das crianças que permite criar conteúdo de acordo às idades de cada um.
Lev Vygotsky	Psicólogo e epistemólogo russo de origem judaica (1896-1924).	Importância do ambiente na aprendizagem.	O ambiente social é peça chave no processo de aprendizagem.
Celestin Freinet	Professor francês (1896-1966)	A nova escola.	Uma pedagogia ligada diretamente aos interesses das crianças, colocando-as em um papel ativo.
Paulo Freire	Pedagogo e filósofo brasileiro (1921-1997).	Pedagogia crítica.	O indivíduo oprimido deverá tomar consciência da sua realidade e lutará contra dos opressores para se liberar.

Fonte: Organizado pelo autor, (2022)

Como observado na figura 37, a pedagogia tem aceitado ideias de outras ciências como as humanas, as médicas, as legais, entre outras. Esse fato possibilita mudanças que vinculam aspectos relacionados com o ambiente social, a atitude, as idades e as necessidades dos estudantes. Portanto, não é uma ciência totalitária, senão que leva em consideração aspectos

cambiantes de acordo com a condição dos envolvidos, além de aspetos flutuantes ambientais que influenciam na maneira de ensinar e aprender. Como visto, a pedagogia pretende melhorar a realidade educativa em diversos âmbitos, nos quais estão imersos os alunos (PEDAGOGIA, 2022?) e, este trabalho, por intermédio de uma nova perspectiva, pretende reconhecer outros aspetos que o conceito atual de bilinguismo não toma em consideração, mas antes disso vamos conhecer brevemente a situação dos surdos e das salas de aula atuais para surdos.

ANEXO 12 – CÉLESTIN FREINET

Pedagogo francês, promotor de métodos de renovação pedagógica no âmbito do movimento denominado "a nova escola". Em 1928, Freinet criou a Coopérative de l'Enseignement Laïc (CEL), cujo órgão, a publicação mensal L'Éducateur Prolétarien, desenvolveu-se sob seu impulso. Em 1932 abandonou o ensino público para criar uma escola particular nas proximidades de Vence. Durante a Segunda Guerra Mundial participou da Resistência e teve que ser internado em campos de concentração. Suas contribuições constituem o ponto de partida do movimento pedagógico nucleado na Federação Internacional dos Movimentos Escolares Modernos que buscam a renovação educacional por meio da organização de uma comunidade escolar autenticamente humana. A criança normal tende a organizar sua experiência primitiva de "tatear" de formas cada vez mais ricas, que naturalmente se tornam experiências sociais nas quais ela se integra com outras crianças, e a deixar de ser pura brincadeira para ser brincadeira-trabalho.

ANEXO 13 – A IMAGÉTICA VISUAL

O pesquisador Hélder Bértolo respondeu o interrogante sobre imagens visuais e percepção visual nos cegos já que, muitos estudos entenderam que se os dois processos são independentes, tem que usar diferentes substratos neurais. Sua pesquisa mostra que cegos congênitos têm conteúdo visual nos seus sonhos e são capazes de desenhá-los. Este estudo suporta a hipótese de que é possível ter imagens visuais sem experiência visual. Pode acessar ao site e ler mais sobre essa pesquisa: https://www.researchgate.net/publication/26421669_Visual_imagery_without_visual_perception