



**GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO "JANE VANINI"**



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA

DINAURA BATISTA DE PÁDUA

**PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA ESTUDANTES
SURDOS: (SOBRE)VIVÊNCIAS ENTRE SINAIS E PALAVRAS**

CÁCERES-MT

2024

DINAURA BATISTA DE PÁDUA

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA ESTUDANTES SURDOS:
(SOBRE)VIVÊNCIAS ENTRE SINAIS E PALAVRAS

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutora em Linguística, sob a orientação da Profa. Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa.

Cáceres
2024

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

P111p	<p>PÁDUA, Dinaura Batista de. Português como Língua de Acolhimento para Estudantes Surdos:(Sobre)Vivências entre Sinais e Palavras / Dinaura Batista de Pádua - Cáceres, 2024. 130 f.; 30 cm.</p> <p>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, 2024. Orientador: Lúcia Maria de Assunção Barbosa</p> <p>1. Língua de Acolhimento. 2. Libras. 3. Língua Portuguesa. 4. Cultura. 5. Identidade. I. Dinaura Batista de Pádua. II. Português como Língua de Acolhimento para Estudantes Surdos:: (Sobre)Vivências entre Sinais e Palavras. CDU 81`221.24(81)</p>
-------	---

DINAURA BATISTA DE PÁDUA

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA ESTUDANTES SURDOS:
(SOBRE)VIVÊNCIAS ENTRE SINAIS E PALAVRAS

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. LÚCIA MARIA DE ASSUNÇÃO BARBOSA
Orientadora – PPGL/UNEMAT

Documento assinado digitalmente
 ANA CAROLINA DE LAURENTIIS BRANDÃO
Data: 08/03/2024 19:09:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. ANA CAROLINA DE LAURENTIIS BRANDÃO
Avaliadora Interna – PPGL/UNEMAT

Documento assinado digitalmente
 BARBARA CRISTINA GALLARDO
Data: 08/03/2024 17:11:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. BÁRBARA CRISTINA GALLARDO
Avaliadora Interna – PPGL/UNEMAT

Documento assinado digitalmente
 HILDOMAR JOSE DE LIMA
Data: 08/03/2024 17:34:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. HILDOMAR JOSÉ DE LIMA
Avaliador Externo – UFG

Documento assinado digitalmente
 JOAO FABIO SANCHES SILVA
Data: 08/03/2024 17:09:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. JOÃO FÁBIO SANCHES SILVA
Avaliador Externo - UEMS



Profa. Dra. PRISCILLA ALYNE SUMAIO SOARES
Avaliadora Externa (suplente) – UFMT

APROVADA EM: 01/03/2024

AGRADECIMENTOS

Gratidão aos meus ALUNOS, por me constituírem a professora que eu sou e me instigarem a sempre buscar novas formas de aprender e de ensinar.

À UNEMAT, pelos olhos que acreditaram em mim e aceitaram a proposta de pesquisa.

À UFMT, pela concessão do afastamento laboral, fundamental para a realização deste trabalho.

À professora LÚCIA MARIA DE ASSUNÇÃO BARBOSA, por me apresentar o conceito de Língua de Acolhimento e aceitar ser minha orientadora nesta caminhada.

À BANCA EXAMINADORA, pela leitura atenta e pelas contribuições valiosas que elevaram significativamente o nível deste trabalho.

Aos meus colegas do Programa de Pós-graduação em Linguística da UNEMAT – campus de Cáceres, especialmente ao meu amigo RENAN MONEZI LEMES, pela amizade sincera e pela presença nos momentos difíceis e nas pequenas vitórias do dia a dia em nossas pesquisas.

À equipe de DOCENTES e TÉCNICOS do Departamento de Letras da UFMT, especialmente do Curso de Letras Libras, pelo apoio e colaboração.

Às intérpretes de Libras que me apoiaram nessa caminhada, com paciência, amor e muita dedicação ao trabalho: KAMILLA SOUZA FALEIRO MARQUES e SUSI SANTOS DE MORAIS.

À professora LÍRIAN DANIELA MARTINI, à época chefe do Departamento de Letras, pelo profissionalismo, empenho, orientação e apoio no processo de afastamento.

Ao meu colega, hoje amigo e irmão, professor FÁBIO VIEIRA DE SOUZA JÚNIOR, pela parceria, pelas trocas científicas e pelo acalanto diuturno.

À minha FAMÍLIA, pelo apoio e presença constante.

E, sobretudo, a DEUS, Nosso Senhor, por estar sempre ao meu lado, permitindo a minha existência até aqui, para realizar este trabalho.

EPÍGRAFE

*É claro que somos as mesmas pessoas
Mas pare e perceba como o seu dia a dia mudou
Mudaram os horários, hábitos, lugares
Inclusive as pessoas ao redor*

*São outros rostos, outras vozes
Interagindo e modificando você
E aí surgem novos valores,
Vindos de outras vontades,*

*Alguns caindo por terra,
Pra outros poderem crescer
Caem um, dois, três, caem quatro
A terra girando não se pode parar*

(...)

*Outras situações em outras circunstâncias,
Entre uma e outra
Às vezes se veem os mesmos defeitos
Todas aquelas marcas do jeito de cada um*

*Alguns ainda caem por terra,
Pra outros poderem crescer
Caem um, dois, três, caem quatro
A terra girando não se pode parar*

*Outro ciclo em diferentes fases
Vivendo de outra forma,
Com outros interesses,
Outras ambições mais fortes somadas com as anteriores
Mudança de prioridades,
Mudança de direção*

*Alguns ainda caem por terra,
Pra outros poderem crescer
Caem um, dois, três, caem quatro
A terra girando não se pode parar*

(...)

Anacrônico – Canção de Pitty

RESUMO

Este estudo tem como foco principal propor estratégias de acolhimento institucional de estudantes surdos no âmbito educacional no Estado de Mato Grosso. Para contextualizar a escolha do tema, cabe relatar que, com o reconhecimento da Libras como língua natural dos surdos brasileiros (Lei 10.436/2002 e Decreto 5.626/2005), teve início, a partir de 2006, em âmbito nacional, a criação de cursos de graduação voltados à formação de professores e intérpretes de Libras. Este novo contexto tem levado às salas de aula do ensino superior um número cada vez mais expressivo de estudantes e professores surdos, constituindo um espaço de interação entre pessoas que utilizam duas línguas distintas, a Libras e a Língua Portuguesa, que possuem modalidades de percepção e produção díspares, sendo a primeira visoespacial e a segunda oral-auditiva – portanto, um ambiente bilíngue e bimodal. Tal cenário tem se revelado um amplo campo de pesquisas, tendo em vista o envolvimento entre línguas, culturas e identidades diferentes, que se relacionam em situações de constantes distanciamentos e aproximações, evidenciando a necessidade de reflexões concretas acerca das práticas pedagógicas para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa visando o atendimento das demandas específicas de estudantes surdos e ouvintes no mesmo espaço educacional. Para alicerçar nossa tese, encontramos fundamentação teórica nos estudos de Barbosa e São Bernardo (2017), a partir da denominação “Português como Língua de Acolhimento” - uma especialidade de pesquisa e ensino de Português cujo público-alvo é composto por imigrantes e refugiados no Brasil, os quais carecem do conhecimento de uma nova língua para recomeçar sua vida no país que os acolhe. A aproximação com tal denominação se justifica em virtude da semelhante situação de vulnerabilidade social que brasileiros surdos vivenciam diariamente, em diversas esferas, dadas as barreiras linguísticas nas mais diferentes situações em que o conhecimento da modalidade escrita do Português se faz obrigatório. Especificamente no ambiente acadêmico, constatamos que os surdos chegam ao ensino superior com grande defasagem no conhecimento da modalidade escrita da Língua Portuguesa e da Libras, tendo em vista a inexistência (até o momento) das duas disciplinas na Educação Básica. Tais lacunas no aprendizado das línguas interferem no desenvolvimento de todo e qualquer conhecimento, culminando em constantes conflitos e desentendimentos em diversas situações de comunicação, gerando traumas e reforçando estigmas que afastam, cada vez mais, brasileiros surdos e ouvintes pelo fato de utilizarem línguas diferentes. Pelo viés de uma Linguística Aplicada mestiça, transdisciplinar/interdisciplinar e transgressiva, esta é uma pesquisa de natureza aplicada, de abordagem qualitativa e etnográfica, exploratória, bibliográfica, documental. O resultado desta investigação almeja contribuir com avanços nas práticas pedagógicas em ambientes bilíngues e bimodais, promovendo um ensino mais adequado às especificidades e potencialidades desse público-alvo.

Palavras-chave: Língua de Acolhimento. Libras. Língua Portuguesa. Cultura. Identidade.

ABSTRACT

This study focuses on proposing institutional welcoming strategies for deaf students in the educational context in the State of Mato Grosso. To contextualize the choice of the theme, it is worth mentioning that with the recognition of Brazilian Sign Language (Libras) as the natural language of deaf Brazilians (Law 10.436/2002 and Decree 5.626/2005), there began, nationwide, in 2006, the creation of undergraduate courses aimed at training teachers and Libras interpreters. This new context has brought an increasingly significant number of deaf students and teachers into higher education classrooms, creating an environment of interaction between individuals using two distinct languages, Libras and Portuguese, which have disparate modes of perception and production. Libras is visuospatial, while Portuguese is oral-auditory—thus, creating a bilingual and bimodal environment. This scenario has become a broad field of research due to the involvement of different languages, cultures, and identities interacting in situations of constant distancing and closeness. This highlights the need for concrete reflections on pedagogical practices for the teaching and learning of Portuguese, aiming to meet the specific demands of deaf and hearing students in the same educational space. To underpin our thesis, we draw on the theoretical foundation of Barbosa and São Bernardo (2017), using the term "Portuguese as a Welcoming Language." This term is a specialty in the research and teaching of Portuguese designed for foreigners seeking refuge in Brazil, lacking knowledge of a new language to restart their lives in the hosting country. The connection with this term is justified by the similar social vulnerability that deaf Brazilians experience daily, facing linguistic barriers in various situations where knowledge of the written form of Portuguese is essential. In the academic environment, it is observed that deaf students enter higher education with significant gaps in their knowledge of the written form of Portuguese and Libras, as these subjects have been absent (until now) from Basic Education. These language gaps affect the development of any knowledge, leading to constant conflicts and misunderstandings in various communication situations, generating traumas and reinforcing stigmas that further distance deaf and hearing Brazilians due to their use of different languages. From the perspective of a mixed-race, transdisciplinary/interdisciplinary and transgressive Applied Linguistics, this is research of an applied nature, with a qualitative and ethnographic approach, exploratory, bibliographic, documentary. The outcome of this research aims to contribute to advancements in pedagogical practices in bilingual and bimodal environments, promoting teaching that is more suitable for the specific needs and potentialities of this target audience.

Keywords: Welcoming Language. Libras. Portuguese Language. Culture. Identity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I.....	21
EDUCAÇÃO DE SURDOS: ENTRE O QUE SE DIZ E O QUE SE FAZ.....	21
1.1 O abismo entre a legislação e a sala de aula.....	21
1.2 Aspectos culturais e identitários do povo surdo.....	28
1.3 Identidades culturais na pós-modernidade	31
CAPÍTULO II	38
PLAC ENTRE SINAIS E PALAVRAS	38
2.1 Português como língua de acolhimento para estudantes surdos.....	38
2.2.....	45
Bilinguismo e interculturalidade	45
2.3 Leitura e escrita como prática social	54
2.3.1 Letramento crítico na era digital	64
CAPÍTULO III.....	73
ABORDAGEM METODOLÓGICA	73
3.1 Quando nos deparamos com uma “pedra no caminho”: o objeto de pesquisa.....	73
3.2 Um passo de cada vez: a organização da pesquisa.....	74
3.3 Tipo de estudo	76
3.4 Estabelecendo categorias de análise.....	79
CAPÍTULO IV.....	80
ANÁLISE E DISCUSSÃO	80
4.1 A criação do projeto de extensão	83
4.2 O perfil dos participantes	85
4.3 Relato de experiência	88
4.4 Idas e vindas em território fronteiriço	93
4.5 O ensino de Português em contextos bilíngues para grupos minorizados.....	100
4.5.1 Politização dos aprendentes	104
4.5.2 Politização do entorno.....	106
4.5.3 Avanços na legislação	111
CONSIDERAÇÕES PARA OUTROS RECOMEÇOS.....	117
REFERÊNCIAS.....	125

INTRODUÇÃO¹

Os estudos linguísticos sobre Libras e LP como segunda língua (doravante L2) para surdos têm se tornado cada vez mais expressivos. Ademais, muito se tem discutido, nos anos recentes, sobre o papel central dos sistemas de ensino na educação de estudantes surdos, com vistas ao desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, sendo um dos nossos propósitos, neste trabalho, contribuir com essas investigações.

Esses estudos registram que, até a década de 1960, o surdo era proibido de usar a própria língua, além de ter que se esconder e se isolar, por não se adequar ao padrão social de “normalidade”.

Foram mais de cem anos de práticas de tentativa de correção, normalização e de violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos (Skliar, 2016, p. 7).

Consequentemente, o preconceito com relação às pessoas surdas cresceu ao longo da história, gerando traumas e distorções sobre sua identidade linguístico-cultural e lugar social.

Somente a partir dos estudos pioneiros de Willian Stokoe² as línguas de sinais começaram a ser estudadas como sistema linguístico, uma vez que o pesquisador foi capaz de comprovar que uma língua de sinais atende aos critérios de uma língua legítima, com regras gramaticais próprias em todos os níveis linguísticos – fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático e discursivo. Tais pesquisas foram fundamentais para impulsionar os estudos linguísticos de diversas línguas pertencentes à modalidade visoespacial (sobre sua estrutura, aquisição, uso e funcionamento),

¹ Este trabalho se alinha à Concepção Dialógica da Linguagem postulada por Bakhtin, Volochinov e outros estudiosos do Círculo (1929). Temos ciência de que toda a nossa trajetória de estudo, pesquisa e ensino se constitui a partir de inúmeras interações com nossos professores, colegas, alunos, familiares, autores etc. Logo, entendendo que nenhuma palavra é adâmica, mas perpassada por outros que nos antecederam e outros que virão, utilizamos a primeira pessoa do plural em nosso texto.

² Sign Language Structures (1960) e Dictionary of American Sign Language (1965).

permitindo que hoje línguas como a Libras sejam reconhecidas pelas sociedades às quais pertencem (Quadros; Karnopp, 2004).

Por outro lado, Skliar (2016) aponta que esses avanços nos estudos surdos – que envolvem descrições da língua, concepções sobre o sujeito surdo e definições de políticas educacionais, entre outros - não se efetivaram, ainda, em mudanças metodológicas no âmbito educacional.

Em nosso país, questões acerca da educação de surdos ganharam destaque após o reconhecimento da Libras como língua natural dos surdos brasileiros, pela Lei 10.436/2002:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a **forma de comunicação e expressão**, em que o sistema lingüístico de **natureza visual-motora**, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (grifos nossos).

O Estado brasileiro, então, reconhece que a Libras é a língua natural da pessoa surdo, ou seja, a língua que se desenvolve naturalmente a partir das condições de percepção lingüística desses indivíduos. A Lei também garante a inserção da Libras nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em todas as esferas do sistema educacional.

Por outro lado, em Parágrafo único, a lei determina que a Libras não deve substituir a modalidade escrita da LP. E existe uma celeuma em torno desta questão, pois é comum depreender que, apesar de reconhecer o status lingüístico da Libras, o Estado a situa como inferior em relação à LP. Ocorre que, assim como a escrita é uma representação gráfica da língua oral, é possível fazer o registro de produções textuais em Libras por meio de vídeos. Dessa forma, entendemos que falta especificar, na legislação, em que situações ou em quais esferas essa substituição da Libras pela modalidade escrita da LP não deve ou não pode ocorrer.

Três anos depois, para regulamentar a Lei 10.436/2002, temos o Decreto 5.626/2005, que definiu, entre outras ações:

- A obrigatoriedade da Libras como disciplina curricular em cursos de formação de professores e fonoaudiólogos, sendo optativa nos demais cursos de educação superior e profissional (Capítulo II);

- A criação de cursos de graduação para formação de professores de Libras e de LP como L2 para surdos (Capítulo III Art. 4º);
- A inserção do Professor de Libras no quadro funcional dos sistemas e instituições de ensino da educação básica e superior (Capítulo III Art 7º § 2º).
- A oferta da disciplina de LP como L2 para pessoas surdas nos cursos de formação de professores para a educação infantil, ensino fundamental, nível médio e superior (Capítulo III Art. 13).

É importante destacar que, conforme o documento em pauta, as pessoas surdas devem ter prioridade em todos essas ações, tanto para participar de cursos de formação quanto para ministrar a disciplina de Libras. No entanto, o Decreto não define como essa prioridade deve ser implementada pelas instituições.

Outro avanço importante para as pessoas surdas no âmbito educacional é a garantia de acesso à comunicação, conforme o Capítulo IV do Decreto:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no *caput*, as instituições federais de ensino devem:

(...)

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, **na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística** manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em **Libras**, desde que devidamente **registrados em vídeo** ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos; (grifos nossos).

Porém, quase vinte anos após a publicação do documento, ainda estamos distantes de alcançar todos esses ideais. No Estado de Mato Grosso, o primeiro Curso de Graduação em Letras Libras (Licenciatura) teve início no ano de 2014, na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Cuiabá. Para garantir prioridade aos candidatos surdos, conforme determina o Decreto 5.626/2005, entre 2014 e 2018, a instituição realizou processos seletivos específicos para ingresso no novo curso de licenciatura, com prova de Português, Matemática e Redação, com 40 (quarenta) vagas, sendo reservadas 15 (quinze)

vagas para candidatos surdos, 15 (quinze) para ampla concorrência e 10 (dez) para ações afirmativa pela Lei de Cotas (12.711/2012)³.

No ano de 2017, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) passou a ser disponibilizado também em vídeo, com tradução integral em Libras para candidatos surdos. Vale registrar que o tema da redação do Enem naquele ano foi “Os desafios da formação educacional dos surdos no Brasil” – assunto inesperado para candidatos e professores, mas extremamente pertinente para provocar reflexões e ampliar discussões sobre políticas linguísticas para surdos no âmbito educacional brasileiro, dando mais visibilidade para este público.

Com isso, a partir de 2019, o processo seletivo específico foi extinto, e o ingresso no curso de Letras Libras da UFMT passou a ocorrer pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), por meio da prova do Enem, sem reserva de vagas para candidatos surdos⁴. A expectativa era que, com a interpretação em Libras, possibilitando acessibilidade linguística nas provas do Enem, pessoas surdas pudessem almejar outros cursos superiores, além da licenciatura em Libras. Pois entendemos que, assim como os ouvintes, os surdos podem e devem ter oportunidades de ingressar em qualquer curso à sua escolha. Porém, como resultado, nenhum candidato surdo ingressou no curso de Letras Libras naquele ano.

Em consequência, a partir de 2020, a instituição retomou a reserva de vagas para surdos, desta vez destinando 50% (cinquenta por cento) das vagas da ampla concorrência, isto é, 20 (vinte) vagas⁵. Mesmo assim, entre 2020 e 2023, apenas três novos acadêmicos surdos ingressaram no curso.

Com a chegada de estudantes surdos, ainda que modesta, um novo desenho de sala de aula vem se constituindo nas instituições de ensino superior, tanto em licenciaturas quanto em bacharelados e pós-graduações. Em turmas compostas por acadêmicos surdos e ouvintes, além do professor ministrante, há também a presença de uma dupla de intérpretes para a mediação linguística.

³ Conforme Edital nº 004/2014 – PROEG/UFMT Disponível em: <https://sistemas.ufmt.br/ufmt.ingresso.libras2014/arquivos/3090c1a9-7f3b-49a6-8d7c-1a7c52216827.pdf> Acesso em: 25/01/2024

⁴ Conforme Termo de Adesão 1ª edição de 2019 – Disponível em: [file:///C:/Users/Dinaura/Downloads/termo_adesao_1_UFMT-16-11-2018%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Dinaura/Downloads/termo_adesao_1_UFMT-16-11-2018%20(2).pdf) Acesso em 25/01/2024.

⁵ Conforme termo de adesão 1ª edição de 2020. Disponível em: file:///C:/Users/Dinaura/Downloads/termo_adesao_29-11_UFMT.pdf Acesso em: 25/01/2024.

Esse novo contexto tem levado às salas de aula do ensino público superior um número cada vez mais expressivo de estudantes e professores surdos, constituindo espaços de interação entre pessoas que utilizam duas línguas distintas, a Libras e a Língua Portuguesa, que possuem modalidades de percepção e produção díspares, sendo a primeira visoespacial e a segunda oral-auditiva – portanto, ambientes bilíngues e bimodais.

Numa sala composta apenas por brasileiros ouvintes, é comum perceber diferentes níveis de conhecimento sobre a LP. Porém, nesse novo modelo de sala de aula, as diferenças são evidentemente maiores.

Especificamente no ambiente acadêmico, onde ocorre a nossa investigação, constatamos que a maioria dos estudantes surdos têm chegado ao ensino superior com grande defasagem no conhecimento da LP e da Libras, tendo em vista a inexistência (até o momento) das duas disciplinas no currículo da educação básica no Estado de Mato Grosso. Conforme Shimabuko, Hardoim e Pádua (2017, p. 13):

A extensão territorial de nosso país, a falta de informação, a estrutura educacional precária, dentre outros fatores, faz com que os surdos não consigam se desenvolver no âmbito educacional. Isso ocorre porque, na maioria das vezes, não desenvolvem uma língua de instrução. Os pais e o sistema educacional os obrigam a aprender a Língua Portuguesa, mesmo que muitas coisas não façam sentido para eles. Ademais, ainda não há, no Brasil, suficientes professores capacitados para possibilitar o ensino de Libras como primeira língua e de Língua Portuguesa como segunda língua para o sujeito surdo.

Tais lacunas no aprendizado das duas línguas interferem no desempenho dos estudantes em outras áreas do conhecimento, culminando em constantes conflitos e desentendimentos em diversas situações de comunicação, gerando traumas e reforçando estigmas que afastam, cada vez mais, brasileiros surdos e ouvintes pelo fato de utilizarem línguas diferentes, pois:

Como vivemos numa sociedade grafocêntrica, é natural, também que a língua oralizada seja mais utilizada do que a língua de sinais. Logo, se não desenvolverem as capacidades de leitura e escrita da língua nacional, os sujeitos surdos limitam sua própria autonomia, se sentindo desmotivados a interagirem em diferentes contextos (Shimabuko; Hardoim; Pádua, 2017, p. 30).

Assim, o surdo vem sendo configurado como um estrangeiro em seu próprio país, sem acesso direto a informações, sempre a depender de terceiros (intérpretes, amigos ou pessoas da família) para a mediação linguística.

Vale ressaltar, mais uma vez, que estamos tratando apenas da nossa experiência no Estado de Mato Grosso. Temos clareza de que o Brasil, com suas dimensões continentais e profundas desigualdades sociais, apresenta cenários muito diversos ao que trazemos nesta pesquisa.

Nessa perspectiva, alinhamos este trabalho à Linguística Aplicada (doravante LA) que, conforme Moita Lopes (1996, 2020), é uma área de investigação interdisciplinar, indisciplinar e transdisciplinar, no sentido de um diálogo sem fronteiras entre os campos teóricos, que trabalha na problematização de problemas de uso da linguagem (como construção social), a fim de desenvolver conhecimento teórico, a partir de métodos de investigação de natureza interpretativista, isto é, buscando significados ou interpretações locais dos atores envolvidos em uma dada situação específica.

Moita Lopes (2006, p. 14) afirma que pesquisas em LA vêm tentando “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central”, vinculando o trabalho a uma epistemologia e teorizações contemporâneas e questionando pressupostos, verdades absolutas e significados fixos. Assumindo, assim, o compromisso político de dar maior visibilidade a parcelas da população silenciadas.

Avançando em suas reflexões, Moita Lopes (2006, p. 31) apresenta quatro aspectos que devem constituir a LA, quais sejam:

- 1) uma LA mestiça, que corresponde a uma reestruturação interdisciplinar, de diálogo com o mundo contemporâneo;
- 2) uma LA que explore a relação entre teoria e prática, considerando as vozes daqueles que vivem as práticas sociais, lembrando que a prática tem estado sempre adiante da teoria;
- 3) uma LA que redescreva o sujeito social, heterogêneo, fragmentado e fluido;
- 4) uma LA com foco nas questões éticas e de poder.

Nesse viés, buscamos, por meio deste estudo, alternativas para as questões inerentes ao ensinar e ao aprender em sala de aula, num cenário que tem sido constituído muito recentemente em nosso país e que envolve questões outras, além do campo dos estudos linguísticos, como questões sociais, pessoais, de afetividade, culturais e identitárias.

Em consonância, encontramos apoio nas contribuições de Rajagopalan (2003), para quem a linguística crítica visa pensar a teoria com foco na relevância social, nas questões práticas, de modo a buscar alternativas para mudar as coisas em vez de apenas descrever e teorizar sobre elas. O autor afirma que o linguista precisa acreditar que o conhecimento sobre a linguagem pode ser posto a serviço do bem-estar das pessoas, proporcionando melhores condições de vida. Para tanto, argumenta que é necessário revisar e avaliar nossas práticas, submetê-las à apreciação pública e, quando for o caso, admitir que podemos estar errados e que nunca é tarde para aprender.

O autor entende a formulação de teorias como parte de uma prática social, tendo em vista que as teorias são organizadas por membros de uma comunidade situada socio-historicamente, refletindo, portanto, os anseios dessa comunidade. A ciência é, então, compatível a um posicionamento político-ideológico, conclui.

A Linguística crítica, conforme o autor, nasceu da necessidade de repensar a relação teoria/prática, entre reflexão/aplicação, pensando a prática como sucessora da teoria. A nova linguística aplicada deverá conduzir suas próprias reflexões teóricas, motivadas pelo critério de sua aplicabilidade.

Para tanto, cabe ao Linguista assumir postura crítica, questionando a própria validade da teorização e sua aplicação, e proporcionar aos aprendizes formas de resistência para enfrentar desafios e decidir o que é melhor para si.

A consciência crítica começa quando se dá conta do fato de que é intervindo na linguagem que se faz valer suas reivindicações e suas aspirações políticas. Em outras palavras, toma-se consciência de que trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente com toda a responsabilidade ética que isso acarreta (Id., p. 125).

A Linguística crítica, conforme o autor, tem origem nas inquietações presentes em sala de aula, as quais refletem a realidade vivida na comunidade em que a escola se insere. Em outras palavras, entendendo a linguagem como prática social, temos consciência de que trabalhar com a linguagem é intervir na realidade social da qual ela faz parte. Sob esta ótica, o linguista é um cientista social que, por meio do seu serviço à comunidade, contribui para melhorar a vida das pessoas menos privilegiadas, dar voz e visibilidade a grupos destituídos de poder.

Assim, conscientes de que nenhuma língua existe de forma isolada, mas se influenciam mutuamente (CRYSTAL, 2005, p. 53), e partindo das informações que trazemos mais adiante acerca do envolvimento da LP e da Libras no contexto educacional,

definimos como objetivo geral desta pesquisa: propor estratégias de acolhimento institucional de estudantes surdos no âmbito educacional.

Para alcançar tal intento, traçamos como objetivos específicos:

- a) compreender a relação entre línguas, cultura e identidade;
- b) relatar os desafios vivenciados na experiência de ensinar e aprender Língua Portuguesa no contexto da sala de aula bilíngue e bimodal⁶ (Libras [visoespacial] e Português [oral-auditiva]);
- c) refletir sobre novas formas de ensinar e aprender nesse novo cenário, na perspectiva do Português como Língua de Acolhimento.

A partir desses objetivos, elaboramos três perguntas de pesquisas, que serão respondidas com a análise dos dados coletados. São elas:

- 1) Quais os principais desafios enfrentados por estudantes e professores na sala de aula bilíngue e bimodal?
- 2) As diferenças culturais e identitárias interferem no aprendizado de línguas?
- 3) Como o PLAc pode contribuir no contexto das práticas de leitura e escrita das estudantes surdos?

Nesse sentido, este trabalho se abre a discussões teóricas e práticas indispensáveis ao trabalho docente, tendo em vista as crescentes demandas de acessibilidade linguística para pessoas surdas no âmbito educacional, em específico no ensino superior no Estado de Mato Grosso, entendendo que há cenários diversos em outros Estados, sobretudo no Sul do país, sempre na vanguarda dos Estudos Surdos.

O primeiro capítulo inicia com um breve histórico sobre o reconhecimento do status linguístico da Língua Brasileira de Sinais (doravante Libras), as questões legais sobre a educação de surdos no Brasil, com destaque para questões de ensino-aprendizagem de LP e Libras na educação básica. E, ao final, trazemos os conceitos de cultura e identidade surda, avançando para estudos pós-modernos sobre a questão.

O segundo capítulo apresenta o arcabouço teórico que constitui as lentes pelas quais nos propomos a investigar nossa experiência docente. Para tanto, além de Barbosa e São Bernardo (2017), trazemos os postulados de Bakhtin e o Círculo sobre a concepção dialógica da linguagem.

⁶ Neste trabalho, utilizamos o termo bimodal para nos referir à circulação de duas modalidades linguísticas em um mesmo ambiente/espço, e para a situação das pessoas surdas que são obrigadas a aprender a se comunicar em duas modalidades pertencentes a duas línguas diferentes.

Essa parte também é dedicada a estudos sobre alfabetização e letramento, visando refletir e insistir na concepção de leitura como prática social imprescindível para o desenvolvimento da autonomia acadêmica e da formação cidadã.

O capítulo três é dedicado ao percurso metodológico da construção desta investigação, apresentando a abordagem, o tipo de pesquisa e os procedimentos utilizados neste estudo. Pelo viés de uma Linguística Aplicada mestiça, transdisciplinar/interdisciplinar e transgressiva, buscamos demonstrar como selecionamos nossas leituras, coletamos os dados e estabelecemos categorias de análise para, enfim, dar corpo ao trabalho.

Esta parte traz à tona as dificuldades enfrentadas tanto pela professora (autora deste trabalho) quanto pelos acadêmicos surdos e ouvintes nessa nova configuração do espaço escolar, onde línguas, culturas e identidades se encontram e se chocam, com movimentos de aproximação e conflitos, e como buscaram alternativas para aprender e ensinar uns com os outros. Entre essas alternativas está o Projeto de Extensão “Entre Sinais e Palavras”, realizado em 2019, envolvendo acadêmicos e docentes surdos e ouvintes. O processo de criação e execução do projeto são historicizados a fim de gerar dados para a análise e propiciar a elaboração de propostas de acolhimento linguístico de pessoas surdas no âmbito educacional, especialmente o ensino superior.

A partir da experiência de atuação docente e dos dados gerados em 2019 no Projeto de Extensão Entre Sinais e Palavras, o capítulo quatro traz reflexões, incluindo um exercício de autocrítica, com relação às políticas linguísticas e às práticas docentes pertinentes ao ensino de LP para estudantes surdos.

Por fim, apresentamos nossas considerações para dar impulso a novos estudos sobre o tema, compreendendo que, em Linguística Aplicada, precisamos estar dispostos a admitir nossas falhas e limitações para entender como avançar, por meio do diálogo com outras vertentes, outros olhares, outras teorias.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO DE SURDOS: ENTRE O QUE SE DIZ E O QUE SE FAZ

(...) Ser Surdo de Direito é ser “ouvido”... é quando levanto minha mão e você me permite mostrar o melhor caminho dentro de minhas necessidades. Se, você Ouvinte, me representa, leve meus ensejos e minhas solicitações como eu almejo e não que você pensa que deve ser. No meu direito de escolha, pulsa dentro de mim: Vida, Língua, Educação, Cultura e um Direito de ser surdo. Entenda somente isso!

Shirley Vilhalva ⁷

1.1 O abismo entre a legislação e a sala de aula

Conforme já exposto em nossa introdução, a mesma lei que reconhece o status linguístico da Libras também institui que ela não deve substituir a forma escrita da LP, colocando o surdo numa situação de bilinguismo bimodal compulsório (institucionalizado por força da lei), isto é, devem falar por meio da Libras e escrever usando a LP. Nesse cenário, os estudantes recém-chegados ao ensino superior, sobretudo os surdos, têm apresentado sérias dificuldades de leitura e escrita da LP.

Buscando compreender o que nos trouxe a este cenário, traçamos uma breve análise da legislação vigente e seus reflexos (ou não) nas práticas de ensino, da educação básica ao ensino superior.

As competências e habilidades esperadas deveriam ter sido sanadas na educação básica, conforme: Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (recomendações implementadas em 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCN (normas obrigatórias vigentes desde 2013) e, por último, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (a partir de 2017).

No que tange ao ensino da LP, os PCNs indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

⁷ Trecho do poema “Lamento oculto de um surdo”, de autoria de Shirley Vilhalva. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1F1syKhkx2A> Acesso em 11/09/2019.

utilizar as diferentes linguagens verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (Brasil, 1998, p. 7).

Para o ensino médio, as competências e habilidades a serem desenvolvidas em LP devem:

- Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas).
- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.
- Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade (Brasil, 2000, p. 19-22).

Fato é que, nem de longe, essas competências e habilidades são alcançadas por nossos estudantes (tanto surdos quanto ouvintes) egressos da educação básica. Isso pode ser comprovado por meio de pesquisas sobre o rendimento escolar, como o Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica.

De acordo com dados do Saeb de 2017⁸, divulgados em 30/08/2018, 7 (sete) a cada 10 (dez) alunos do terceiro ano do ensino médio têm nível insuficiente em português e matemática. Os níveis de proficiência estão organizados em uma escala de 0 a 9: de 0 a 3 são considerados insuficientes; de 4 a 6, nível de conhecimento básico; de 7 a 9, adequado. Em LP, 70,88% dos alunos têm nível insuficiente de aprendizado.

O Saeb extrai essas médias da Prova Brasil, aplicada a estudantes do 5º e 9º ano do fundamental e 3º ano do ensino médio. As provas de LP têm foco em leitura, e as de matemática têm ênfase na resolução de problemas. A prova Brasil é obrigatória para a rede pública e facultativa à rede privada.

As DCNs para a educação básica são normas que visam estabelecer bases comuns nacionais para todas as modalidades da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio. Considerando o reconhecimento da Libras pela Lei 10.436/2002, porém

⁸ Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/08/30/7-de-cada-10-alunos-do-ensino-medio-tem-nivel-insuficiente-em-portugues-e-matematica-diz-mec.ghtml> Acesso em: 25/06/2023

ignorando o Decreto 5.5626/2005, as DCN apenas incluem a Libras como uma possibilidade do AEE - Atendimento Educacional Especializado:

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III – cronograma de atendimento aos alunos;

IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: **tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;**

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Parágrafo único. **Os profissionais referidos no inciso VI atuam com os alunos público-alvo da Educação Especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários** (Brasil, 2013, p. 303, grifos nossos).

Como vimos, o documento categoriza a pessoa surda pela surdez (aquilo que falta, que limita) e não pela sua língua-cultura (aquilo que o diferencia). Assim, o estudante surdo continua sendo segregado a sua relação com o intérprete e a sua obrigação de ser bilíngue e bimodal, tendo em vista, repetimos, que a Libras não substitui a modalidade escrita da LP, conforme a própria Lei 10.436/2002.

Sobre essa questão, é importante trazer as contribuições de Skliar (2016), que defende a necessidade de ruptura com a educação especial, a qual define pessoas como “especiais” separando-as das demais para marcar possíveis “capacidades de absorção” em vez de questionar a disponibilização de outros possíveis “canais de absorção”, e utilizando estratégias de ensino focadas naquilo que falta ao estudante, limitando o seu aprendizado e interação social (Wrigley, 1996, p. 4, apud Skliar, 2016). O autor argumenta que tais concepções não contemplam a educação de surdos, tendo em vista o contínuo processo de patologização que desconsidera representações mais amplas sobre sujeitos e os grupos sociais, bem como aspectos culturais e identitários.

Também de caráter normativo, a BNCC define o conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo das etapas e modalidades da educação básica.

No que tange à área de Linguagem, apresenta como competências gerais da educação básica:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2017, p. 9).

O currículo do ensino médio passa a ser substituído por um modelo diversificado e flexível, composto pela BNCC e por itinerários formativos, organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I – linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – formação técnica e profissional.

Os itinerários formativos são flexíveis, possibilitando opção de escolha por parte dos estudantes, e podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas. Destacamos as possibilidades da área de linguagem, dentre as quais, a Libras se faz presente:

I – linguagens e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, **Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)**, das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (Brasil, 2017, p. 477, grifos nossos).

Ao nosso ver, esta proposta, ao ser organizada para atender as necessidades locais, tende a limitar os estudantes aos seus bairros, às suas comunidades, não propiciando vislumbrar outras possibilidades de construir novas formas de existência e re-existência. Embora apresente como objetivo principal a garantia do direito de aprendizagem, não considera a realidade diversa e plural do nosso país.

Eis que na contramão dos nossos anseios em fortalecer os sistemas de ensino visando uma educação para todos no ensino regular, insere-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB a Lei nº 14.191, publicada em 3 de agosto de 2021, que cria a modalidade da educação bilíngue de surdos, a ser ofertada a partir de zero ano, devendo se estender ao longo da vida, resguardando a opção da família ou do estudante.

Como o nosso percurso até aqui se concentra em estudar o que o Decreto 5.626/2005 regulamentou e as instituições de ensino ainda não implementaram, analisamos a Lei 14.191/2021 por esse mesmo viés.

O Decreto (Cap. I, Art. 2º) define a pessoa surda como aquela que, em razão da perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso Libras. A nova Lei (Cap. V-A, Art. 60-A), define que a educação bilíngue de surdos tem como público alvo estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas.

No Decreto (Cap. IV, Art. 15), o ensino de Libras e da modalidade escrita da LP como L2 para surdos deve ocorrer como complementação ao currículo estabelecido na BNCC, em atividades ou complementação curricular na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, e como disciplinas curriculares nas demais etapas. Para garantir o acesso do surdo à educação bilíngue, o Decreto (Cap. VI, Art. 22) define que na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, o ensino deve ocorrer por meio de escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues; e nas demais etapas, em escolas bilíngues ou escolas comuns, abertas a alunos surdos e ouvintes, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos surdos, contando com a presença de intérpretes de Libras, também resguardando a opção da família ou do estudante.

Já a nova Lei (Cap. V-A, Art. 60-A) define que a educação bilíngue deve ocorrer em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos. Não há menção ao estudante ouvinte, o que aponta para um teor segregador do documento.

Concordamos que todas as crianças surdas podem adquirir a Libras como língua natural, desde que expostas à língua desde suas primeiras interações com a comunidade surda. Mas se a Libras estiver ao alcance apenas das crianças surdas, e assim for por toda a sua trajetória escolar, como define a Lei 14.191/2021, os surdos podem, possivelmente, continuar sendo isolados em seus mundos, interagindo apenas com surdos, familiares e

intérpretes de Libras, como ocorre hoje, sobretudo longe dos grandes centros, como é o nosso Estado. Por isso, defendemos que a Libras esteja à disposição de todos os cidadãos: surdos e ouvintes, indígenas e não-indígenas, imigrantes e refugiados, quilombolas etc.

Nesse viés, entendemos que essa modificação da LDB contemplando a educação das pessoas surdas representa um grande avanço nas lutas das comunidades surdas brasileiras. Porém, ao nosso ver, a nova lei se distancia dos termos da Educação Inclusiva, guardando maior proximidade com a Educação Especial.

Ademais, entendendo que os surdos não ocupam uma extensão territorial específica (como ocorre com os povos indígenas), a chamada “escola bilíngue de surdos” estaria disponível a poucos privilegiados em polos centrais, deixando regiões periféricas a mercê de uma educação cada vez mais degradada, favorecendo ainda mais a segregação no espaço escolar.

Chama-nos a atenção, também, que essa Lei prevê que, nos processos de contratação e avaliação periódica dos professores, serão “ouvidas” as entidades representativas das pessoas surdas - trecho extremamente vago e arbitrário, sem definição de critérios.

Como já mencionamos, quase vinte anos após a regulamentação da Lei 10.436/2002, feita pelo Decreto 5.626/2005, não há no quadro funcional da educação básica (em MT) professores de Libras e nem de LP como L2 para surdos, muito menos se incluiu tais disciplinas no currículo.

Em Mato Grosso, a Libras aparece somente em 2021 no Plano Estadual de Educação (LEI Nº 11.422/2021), não como componente curricular, mas como forma de atendimento às pessoas surdas por meio da garantia do intérprete em sala. Esses profissionais, contratados de forma temporária para atender demandas específicas, devem possuir apenas formação em ensino médio e aprovação em proficiência para interpretação de Libras.

O Estado já possui, desde 2019, licenciados para o ensino de Libras. Porém, a maioria deles atua como intérpretes ou instrutores de Libras. Há intérpretes atuando nos primeiros anos do ensino fundamental, ou seja, interpretando para crianças que ainda não foram alfabetizadas. Como isso seria possível? Na prática, o intérprete se torna o professor alfabetizador dessa criança. É ele que, numa luta solitária e incompreendida, tenta todos os dias fazer com que os colegas, professores, a família e demais membros da comunidade escolar tenham o mínimo de contato com essas crianças. E todo esse esforço

é, comumente, ignorado. Esses estudantes se isolam, mantendo vínculo apenas com o intérprete.

Existe grande dificuldade de manter contato com as famílias de estudantes surdos. Muitas vezes, os pais são surdos, mas não sabem Libras e não manifestam interesse em aprender. Utilizam sinais caseiros e, muitas vezes, têm a perspectiva de que o intérprete ensine o filho a oralizar.

Na escola, geralmente, o intérprete é confundido com um Cuidador de aluno com deficiência (CAD), já que esta é a concepção que se tem do surdo, uma pessoa com deficiência e não uma pessoa que fala outra língua. Além de não conhecer a realidade da surdez, do surdo e da Libras, a comunidade escolar, geralmente, não demonstra interesse em aprender.

Para comprovar esse descaso do sistema educacional brasileiro com o desenvolvimento efetivo das pessoas surdas desde as séries iniciais, trazemos a experiência de uma estudante surda que, em sua pesquisa de mestrado, apresenta reflexões pertinentes à sua trajetória escolar:

A escola não sabia o que fazer com estudantes surdos/as. Eles/Elas subornavam nota, eles/elas davam nota, mas para a gente era um tipo de subornar a gente. É uma forma de subornar a gente, porque não havia aprendizagem, minha mãe tinha de ir à escola e pedir para me reprovar, porque eu não tinha aprendido. Eu fiz recuperação várias vezes, eu nunca passei direto, nunca passei. Então, me deixavam de recuperação e me subornavam com a nota. O/A professor/a vou te dar nota, você passa, você não reclama de nada, você não reclama minha didática, não vai reclamar, porque eu não sei Libras: suborno. A nota, o suborno, é um mecanismo de silenciamento do/a surdo/a. Suborno pedagógico (Brito, 2023, p. 29).

Em seus estudos, Brito (2023) define como *suborno pedagógico* a prática desumana, embora muito comum, de promover o estudante ao próximo nível/grau escolar sem o devido desenvolvimento de conhecimentos e habilidades necessárias para o avanço. Trata-se de uma forma bastante corriqueira, embora extremamente cruel, de silenciar o estudante e sua família diante da incapacidade do sistema de ensino em trabalhar com suas especificidades. Sobre como os professores, geralmente, lidam com essa questão, a autora acrescenta:

Eu dou nota, eu professor represento escola, não sei nada, não sei Libras, não sei didática de ensino português, mas negociar, eu dou nota, você cala, vai passando, passando. Acaba o ensino médio, não sabe, não

aprendeu muita coisa. Suborno pedagógico. A escola me subornava, só me subornava e o mundo me cobrando (Brito, 2023, p. 29-30).

Hoje, como professora da educação básica, a pesquisadora constata que o suborno pedagógico é uma política de estado.

Eu vejo o suborno ainda e eu não concordo, eu enfrento. Eu já conversei com a coordenadora, conversei com a diretora e a resposta delas é que é para deixar ir embora. Eu também vejo que acontece isso com os/as alunos/as ouvintes só que tem uma diferença. Com os/as alunos/as ouvintes é problema da família, que a família sabe o que que tá acontecendo. Quando é o/a surdo/a a família não sabe o que tá acontecendo. A família não tem dinheiro para pagar escola particular, às vezes, não tem nem tempo (Brito, 2023, p. 29-30).

Essas constatações da pesquisadora confirmam que há uma distância muito considerável entre o que é a educação de surdos para a legislação e para a sala de aula, o que é de direito e o que é de fato. Com isso, muitos brasileiros surdos ainda vivem como estrangeiros em seu próprio país, sem acesso ao aprendizado formal da Libras e da modalidade escrita da LP na educação básica e, por consequência, enfrentando barreiras de comunicação no ensino superior, assim como em todas as esferas de atividades.

Para atenuar a distância entre o ideal e o real, é fundamental entender as peculiaridades do ser surdo, cuja língua própria compreende culturas e identidades próprias, conforme veremos a seguir.

1.2 Aspectos culturais e identitários do povo surdo

É inegável que a educação de surdos carece de estudos, pesquisas, investimento em formação profissional e estrutura física. Cabe, ainda, abrir espaços para experiências com práticas mais visuais no ensino de línguas, contemplando surdos e ouvintes no mesmo ambiente de interação. Para tanto, é fundamental, sobretudo para os profissionais da educação, conhecer cada vez mais sobre as peculiaridades linguísticas, culturais e identitárias das pessoas surdas.

Primeiramente, é importante entender que há diferentes graus de surdez, e que esse fator interfere na habilidade de ouvir a fala e, conseqüentemente, de se expressar. Vejamos.

Classificação do grau da perda auditiva

Média Tonal	Denominação	Habilidade para ouvir a fala
≤ 25 dBNA	Audição normal	Nenhuma dificuldade significativa
26-40 dBNA	Perda auditiva de grau leve	Dificuldade com fala fraca ou distante
41-55 dBNA	Perda auditiva de grau moderado	Dificuldade com fala em nível de conversação
56-70 dBNA	Perda auditiva de grau moderadamente severo	A fala deve ser forte Dificuldade para conversação em grupo
71-90 dBNA	Perda auditiva de grau severo	Dificuldade com fala intensa Entende somente fala gritada ou amplificada.
≥ 91 dBNA	Perda auditiva de grau profundo	Pode não entender nem a fala amplificada. Depende da leitura labial.

Fonte: Lloyd e Kaplan (1978)

O quadro acima apresenta os graus de perda de audição, do normal ao profundo, e as habilidades e dificuldades em ouvir a fala para cada nível. Sendo assim, as formas de comunicação variam, considerando o grau de surdez e a interação entre os membros de cada comunidade (família e escola, surdos e ouvintes).

Nesse sentido, cabe entender, também, conforme Strobel (2008), a distinção entre comunidade surda e povo surdo. A pesquisadora define que comunidade surda abrange surdos e ouvintes (família, intérpretes, professores, amigos) que militam pela causa surda, participando, muitas vezes, de entidades representativas. Já o povo surdo é composto apenas por surdos que, ligados pela surdez, compartilham percepções de mundo, cultura, identidade, costumes, tradições e históricas. Evidenciando ainda mais essas diferenças, apresentamos adiante uma síntese sobre os conceitos de identidades e cultura surda.

Tomando o conceito de identidade simplesmente como um conjunto de características que distinguem uma pessoa da outra, as identidades surdas podem ser classificadas sob aspectos culturais, visuais e sociais, conforme Perlin (1998).

1. *Identidade Flutuante* - o surdo se reconhece e se manifesta de acordo com os ouvintes;
2. *Identidade Inconformada* - o surdo se sente numa identidade inferior por não conseguir captar e se manifestar de acordo com os ouvintes;
3. *Identidade de Transição* - o surdo passa por um conflito cultural devido ao contato tardio com a comunidade surda, passando da comunicação visual-oral (geralmente truncada) para a comunicação visual sinalizada;
4. *Identidade Híbrida* - surdos que nasceram ouvintes e perderam a audição posteriormente, tendo presentes as duas línguas;

5. *Identidade Surda* - ser surdo é estar no mundo visual e desenvolver sua experiência na Língua de Sinais.

Entendemos, a partir desses primeiros estudos, que a construção dessas identidades se fortalece a partir do grau de surdez, das circunstâncias em que a surdez ocorre, do contato entre línguas e da interação entre as pessoas (surdos/surdos, surdos/ouvintes) nas mais diversas esferas de comunicação.

Obviamente, a cultura surda não tem relação com etnia ou nacionalidade, pois vincula-se a questões de direito coletivo, vivência e construção de identidade. Strobel (2008) apresenta alguns “artefatos culturais” característicos da cultura surda, isto é, elementos que constituem a forma de ver, entender e transformar o mundo, quais sejam:

1. *A experiência visual* - os surdos percebem o mundo através de seus olhos;
2. *O desenvolvimento linguístico* - criação, utilização e difusão da língua de sinais;
3. *A família* – o nascimento de surdos em famílias ouvintes, na maioria das vezes, é visto como um problema, mas em famílias de surdos, é um acontecimento de grande alegria;
4. *A literatura surda* – criações e adaptações de obras literárias em língua de sinais;
5. *As artes visuais* - criações artísticas que sintetizam suas emoções, histórias, subjetividades e a sua cultura, como as artes plásticas, músicas e o teatro surdo;
6. *Vida social e esportiva* – vivência em comunidades organizadas;
7. *Política* - lutas sociais através de organizações e associações;
8. *Materiais* - criações e transformações materiais, tais como o uso das tecnologias, celulares, campanhas luminosas etc.

Compreender as possibilidades identitárias e conhecer a heterogeneidade cultural das pessoas surdas nos possibilita entender que tipo de comunicação é mais adequado a cada indivíduo. É importante reconhecer também que existem questões muito particulares, relativas a experiências pessoais, que também precisam ser consideradas no planejamento educacional desse público.

Nesse sentido, podemos entender identidade cultural como as formas que o surdo cria e utiliza para compreender o mundo, para lidar consigo mesmo e com as pessoas do seu convívio social, para se expressar e transformar o mundo.

Se fizermos uma análise superficial de probabilidades de construção identitária, tomando como base apenas os cinco níveis de surdez e os cinco tipos de identidades aqui listadas, já teríamos 25 (vinte e cinco) possibilidades de indivíduos diferentes - isso desconsiderando todos os outros aspectos que influenciam no desenvolvimento da identidade cultural, conforme veremos adiante.

1.3 Identidades culturais na pós-modernidade

À luz da Filosofia, Chauí (2000) define cultura como a criação coletiva de ideias, símbolos e valores, construindo um modo próprio e específico da existência humana no exercício da liberdade. A cultura se realiza pela capacidade humana de linguagem, trabalho e relação com o tempo, manifestando-se como vida social, religiosa e política.

A autora ressalta que, considerando que a História é cíclica e não linear, os estudos filosóficos entendem que não há a Cultura, mas sim culturas diferentes, que se relacionam e se transformam. Por fim, afirma que a nacionalidade não é a causa das culturas, pois as culturas se relacionam e se transformam, já que a ideia de nação é, também, uma criação cultural.

Embora cultura e identidade tenham forte ligação, Cuche (2012) afirma que não se pode confundir tais conceitos, visto que a cultura se constitui em processos inconscientes, enquanto a identidade baseia-se em oposições simbólicas, realizadas conscientemente.

Identidade cultural é, conforme o autor, é um dos componentes da identidade social. Esta, por sua vez, refere-se a vinculações do indivíduo ou grupo dentro de um sistema ou conjunto social (classe, sexo, nação, idade etc). Ao mesmo tempo em que inclui, a identidade social exclui, isto é, identifica e distingue indivíduos e grupos. Sendo assim, a identidade cultural refere-se à distinção baseada na diferença cultural.

A identidade é uma construção social, que se constitui em contextos que orientam as representações e escolhas de indivíduos e grupos, podendo ser afirmada ou reprimida quando em contato com o outro. Isso significa que uma identidade existe em relação a outra, na diferenciação, na negociação. O pesquisador ainda destaca que, como todo grupo social é heterogêneo, a identidade faz parte de uma complexidade do social, o que dificulta a sua definição.

Na realidade, como cada um faz a partir de suas diversas vinculações sociais (de sexo, de idade, de classe social, de grupo cultural...), o

indivíduo que faz parte de várias culturas fabrica sua própria identidade fazendo uma síntese original a partir destes diferentes materiais (Cuche, 2012, p. 193).

Daí o caráter multidimensional e dinâmico da identidade, que lhe confere complexidade e flexibilidade, acentuando a dificuldade de sua definição. Cada indivíduo agrega uma multiplicidade de referências identitárias ao longo da vida, e tem consciência da variabilidade de sua identidade, conforme os preceitos do grupo ao qual faz referência em determinadas situações relacionais. E, apesar de suas múltiplas dimensões, a identidade não perde sua unidade, finaliza. “A identidade conhece variações, presta-se a reformulações e até a manipulações” (Cuche, 2012, p. 196).

Em outras palavras, entendemos que, ao longo da vida, vamos nos conectando a diversas comunidades, fazendo associações, combinações, ligações a partir de relações que nos unem e/ou nos afastam de determinados grupos sociais, isto é, nunca ficamos limitados ao nosso grupo original. É nessa dinâmica que as identidades se constroem.

Refletindo um pouco mais sobre o caráter mutável da identidade, o autor apresenta o conceito de “estratégia de identidade”, que pode ser utilizada pelo indivíduo a partir de uma avaliação da situação social e da relação de poder entre grupos. Nessa ótica, considerando a identidade como resultante da identificação imposta pelos outros e da que o grupo ou o indivíduo afirma por si mesmo, a identidade pode ser, então, instrumentalizada para evitar discriminações e estigmas.

De uma maneira mais geral, o conceito de estratégia pode explicar as variações de identidade, que poderiam ser chamadas de deslocamentos de identidade. Ele faz aparecer a relatividade dos fenômenos de identificação. A identidade se constrói, desconstrói e se reconstrói segundo as situações. Ela está sem cessar em movimento; cada mudança social leva-a a se reformular de modo diferente (Id., p. 198).

Como exemplo, no nosso contexto de sala de aula bilíngue e bimodal, podemos citar o caso de estudantes surdos que não oralizam quando estão junto a outros surdos, a fim de não serem considerados “falsos surdos”, visto que o “surdo de verdade”, como dizem no senso comum, é aquele que utiliza a Libras e valoriza a experiência visual. Nesse caso, o indivíduo estaria ocultando sua identidade para marcar o seu pertencimento à comunidade surda local.

A esse respeito, entendemos que as identidades adquirem sentido por meio das linguagens (enquanto capacidade de comunicação humana) e das línguas (enquanto sistemas simbólicos) pelas quais elas são representadas. Mas é preciso lembrar que uma

língua é apenas um traço da cultura, e não uma condição para a construção de uma dada identidade cultural.

A esse respeito, encontramos sustentação nos estudos de Rajagopalan (2003), quando destaca a necessidade de nós, professores de línguas, repensarmos nossas práticas docentes considerando as intensas mudanças geopolíticas deste novo milênio. Se levarmos em conta as heterogeneidades das línguas e suas comunidades de fala, a ideia de “falante nativo” fica cada vez mais distante do atual estado das coisas, visto que o multilinguismo vem se tornando mais presente em todas as nações.

O pesquisador lembra que Chomsky definiu a competência linguística do falante nativo como perfeita, ou seja, o nativo sabe a sua língua, já o aprendiz pode apenas se aproximar dessa competência. Neste sentido, o Rajagopalan (2003) argumenta que, no esforço de atingir o inatingível, o aprendiz de língua estrangeira acaba envolvido por sentimentos de baixa autoestima em sala de aula, tendo em vista a “superioridade” da língua e da cultura da língua alvo.

Essa luta desigual foi presenciada e, adiante, relatada nesta investigação: os surdos na sua condição de “nativos” da Libras, e os ouvintes, do Português, numa intensa disputa entre línguas e culturas, como se fossem, de fato, estrangeiros resistindo para manter seus espaços. E, como já dito, toda identificação é também uma diferenciação, ao ponto que, em nosso estudo, afirmar uma identidade é demarcar uma fronteira não apenas linguística, mas também social, originada pela vontade de se diferenciar utilizando traços culturais que marcam tais diferenças.

Tratando especificamente sobre diferenças linguísticas, Rajagopalan (2003) afirma que: “O traço mais visível da identidade linguística nesses tempos pós-modernos é a mestiçagem, da qual nenhuma língua escapa hoje em dia” (2003, p. 62). O pesquisador argumenta que a identidade linguística se caracteriza pela instabilidade, dadas as interações entre pessoas e culturas, num contínuo processo de renovação e recriação para adequação a novas circunstâncias. Logo, as identidades não são prontas e acabadas, mas em constante construção.

As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa (Rajagopalan, 2003, p. 69).

Sobre a perspectiva da resistência à chamada invasão cultural, sintetizando o pensamento de Canagarajah, Rajagopalan disserta que:

Para o autor, a perspectiva de resistência tem por objetivo aprender a digerir a influência estrangeira, de tal forma que surja uma nova identidade, não a partir da negação total da identidade anterior, mas sim um aprimoramento a partir dela, em virtude de um diálogo saudável entre as culturas em conflito (Rajagopalan, 2003, p. 114).

Em outras palavras, nesses espaços entre línguas, é preciso estimular a visão crítica dos estudantes, com respeito e informação de qualidade, com questionamentos a certezas e dogmas, uma vez que cada ponto de vista parte de um sujeito social e historicamente situado, revelando, por conseguinte, conotações ideológicas. Pois, de acordo com Bakhtin (2010 [1929], p. 98-99):

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (grifos do autor).

Nesse ponto, é importante chamar a atenção para o termo ideologia, que comumente pode ser atrelado a alienação ou manipulação da realidade. Do ponto de vista de Bakhtin e os estudiosos do Círculo, ideologia refere-se à posição do sujeito em relação a um sistema de crenças. Tal posição está vinculada ao seu conhecimento dentro de determinado campo de atuação humana, em espaços socio-historicamente constituídos. Em outras palavras, ideologia é a interpretação da realidade social (Pádua, 2014).

Ainda, conforme os pesquisadores do Círculo, entendemos que as fronteiras linguísticas e sociais - impostas entre falantes de variedades de uma língua ou entre falantes de diferentes línguas, como é o caso da Libras e LP - são traçadas pelo conflito entre forças centrípetas (que priorizam um grupo em detrimento dos demais, e consideram falantes de uma língua como superiores aos de outra) e forças centrífugas (que consideram a dinâmica da vida social a partir da diversidade, da descentralização).

Bakhtin (2002), na sua concepção dialógica da linguagem, postulou que assim como a linguagem é dinâmica, histórica e social, assim também é o sujeito por se constituir a partir dela, por meio de suas interações com o outro.

Logo, entendemos que a identidade também se constitui nas relações dialógicas com o outro nas inúmeras esferas de interação humana. Quando duas pessoas interagem, são também duas visões de mundo que dialogam, e é por meio do dialógico que a realidade social vai se construindo e reconstruindo.

Em consonância, Hall (2020) apresenta a necessidade de ressignificação dos conceitos de sujeito e identidade na pós-modernidade. Para tanto, apresenta três concepções de identidade diferentes, as quais sintetizamos assim:

Sujeito do Iluminismo – indivíduo cuja identidade era centrada no “eu”, idêntico e contínuo ao longo de sua existência, dotado de razão, consciência e ação;

Sujeito sociológico – indivíduo formado a partir de relações com pessoas que mediam valores, símbolos e culturas, isto é, pela interação entre o eu e a sociedade.

Sujeito pós-moderno – indivíduo com identidade móvel, múltipla, formada e transformada continuamente, definida historicamente e não biologicamente.

O autor postula que as identidades culturais se referem a aspectos ligados ao nosso pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, sobretudo, culturas nacionais. E afirma que as velhas identidades, que se mantinham estáveis na sociedade mundial, vêm se reconfigurando em novas identidades descentradas, deslocadas e fragmentadas. Consequentemente, o indivíduo também é visto como sujeito fragmentado.

O pesquisador pondera que uma das maiores fontes de identidade cultural no mundo moderno são as culturas nacionais, as quais são afetadas sobretudo pelo intenso e amplo processo de globalização e deslocamentos. Ele argumenta que as identidades nacionais não são inatas, mas formadas e transformadas no interior da representação, isto é, de um conjunto de significados pertinentes à cultura nacional em questão.

A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional (Hall, 2020, p. 30).

Entendida, como já dito, como uma fonte de significados culturais, um sistema de representação, a cultura nacional tem por objetivo a unificação dos membros de uma nação em uma identidade cultural que os represente. Porém, argumenta o autor, as nações modernas são, todas, híbridos culturais, cuja identidade nacional é marcada pela diferença, pela pluralidade, representando diferentes vínculos a lugares, símbolos e histórias particulares.

Bauman (2005), por sua vez, pondera que conceituar a identidade seria uma missão um tanto arriscada, tendo em vista o caráter provisório, instável e inconcluso da questão, dada a sua relação direta com a estrutura social. Para o estudioso, identidade é um processo, sempre em movimento, sempre em mudança.

Buscamos, construímos e mantemos as referências comunais de nossas identidades *em movimento* – lutando para nos juntarmos aos grupos igualmente móveis e velozes que procuramos, construímos e tentamos manter vivos por um momento, mas não por muito tempo (Bauman, 2005, p. 32, grifos do autor).

A questão da identidade não envolve apenas as comunidades, mas a sociedade como um todo, sobretudo na era moderna, que o autor chama de modernidade líquida, na qual tudo é fluido, passageiro. Isso ocorre, como já argumentado por outros autores neste capítulo, em decorrência, sobretudo, da globalização, definida por Bauman de forma autêntica e objetiva: “Globalização significa que o Estado não tem mais o poder ou o desejo de manter uma união sólida e inabalável com a nação” (Bauman, 2005, p. 34).

Em face da velocidade e do grande número de informações advindas de todas as partes do mundo a todo momento, nunca estamos isolados. Pela tela do celular, acessamos o mundo todo, vários povos, seus modos de vida, vestimentas, hábitos, tradições, gastronomias, músicas, histórias, religiões, etc. Logo, argumenta o autor, fixar-se em uma única identidade quando existem inúmeras possibilidades acaba não sendo atraente, pois, na modernidade líquida, o indivíduo quer ser visto como livre e flexível. Isto é, ainda que haja o desejo de se identificar ou pertencer a um grupo, deve-se manter as portas abertas para outras possibilidades de identificação.

No entanto, o pesquisador comenta que o processo de identificação é também um fator de estratificação. De um lado estão os que têm o privilégio de constituir e desarticular suas identidades à sua escolha. De outro, indivíduos sem direito de escolha, cujas identidades são impostas por outros, geralmente para manter estereótipos e estigmas. E a maioria de nós encontra-se entre esses dois polos, incertos sobre essa liberdade de escolha, argumenta.

Considerando o caráter cada vez mais multicultural da sociedade, grupos que se identificam por suas culturas tendem a se organizar em comunidades, que o autor define como um fenômeno de duas faces. Uma comunidade pode ser um paraíso, para pessoas confusas em relação à instabilidade do mundo em que vivem, oferecendo tranquilidade e segurança e, da mesma forma, que pode se tornar um pesadelo, uma prisão, para pessoas que lutam por liberdade e autoafirmação.

Nesse cenário, a ideia de identidade mora em um campo de batalha, assumindo seu caráter ambíguo, uma faca de dois gumes:

Num momento o gume da identidade é utilizado contra as “pressões coletivas” por indivíduos que se ressentem da conformidade e se

apegam a suas próprias crenças (...) e a seus próprios modos de vida (...). Em outro momento é o grupo que volta o gume contra um grupo maior, acusando-o de querer devorá-lo ou destruí-lo, de ter a intenção viciosa e ignóbil de apagar a diferença de um grupo menor, forçá-lo ou induzi-lo a se render ao seu próprio “ego coletivo”, perder prestígio, dissolver-se. Em ambos os casos, porém, a “identidade” parece um grito de guerra usado numa luta *defensiva*: um indivíduo contra o ataque de um grupo, um grupo menor e mais fraco (e por isso ameaçado) contra uma totalidade maior e dotada de mais recursos (e por isso ameaçadora) (Bauman, 2005, p. 82, grifos do autor).

Por este olhar, a identidade é sempre uma luta simultânea com o objetivo de devorar e se recusar a ser devorado, de unir ao mesmo tempo em que divide, de misturar ao mesmo tempo em que segrega. E, por fim, só há uma única identidade verdadeiramente includente, a da raça humana. A humanidade enfrenta diuturnamente o desafio de diminuir as fronteiras da exclusão e substituir uma identidade estrita por outra mais inclusiva, tarefa sempre inacabada, que carece de novos estudos e do empenho de seus militantes, conclui o autor.

Para continuar tratando sobre as diferenças que nos constitui, passemos ao estudo do intercâmbio cultural e linguístico no espaço escolar, com vistas a promover a ampliação do conceito de PLAc e repensar a leitura como prática social nesse novo contexto.

CAPÍTULO II PLAC ENTRE SINAIS E PALAVRAS

Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso. Amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade.

Paulo Freire

Inspirados nos postulados do Patrono da Educação, compreendemos que a justiça social deve ser a âncora do professor, é o que o mantém firme em sua profissão diante das adversidades. Por isso, nos apoiamos no conceito de PLAc para refletir sobre as possibilidades de atendimento às demandas dos estudantes surdos no âmbito educacional.

2.1 Português como língua de acolhimento para estudantes surdos

Tradicionalmente, os cursos de Português voltados para pessoas oriundas de outros países são chamados de PLE - Português como língua estrangeira, PE - Português para estrangeiros, ou PLA - Português como língua adicional (Barbosa; São Bernardo, 2017). Porém, no atual cenário de intensos processos migratórios, que envolve falantes de diversas línguas, provenientes de diversas partes do mundo, as demandas relacionadas ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (doravante LP) exigem discussões teóricas e metodológicas mais específicas.

Conforme estudos de Barbosa (2019, p. 214), a denominação “Português Língua de Acolhimento – PLAc” começou a ser utilizada em 2001, em Portugal, para se referir a uma especialidade de ensino de LP que tem como público-alvo imigrantes e refugiados em razão de inúmeros contextos (políticos, religiosos, de crises, etc) e que, conseqüentemente, apresentam demandas específicas (sociais e laborais), que precisam ser consideradas nas atividades de ensino-aprendizagem do Português.

A pesquisadora cita que a denominação “língua de acolhimento” também vem sendo utilizada na França no contexto de ensino de Francês para imigrantes e refugiados recém-chegados àquele país, promovendo uma mudança de perspectiva, com um caráter mais positivo para o ensino de Francês (Barbosa, 2019, p. 217).

Barbosa e São Bernardo (2017) elaboraram o conceito de PLAc no Brasil a partir dos estudos de outros pesquisadores - Nathalie Auger (2009); Hervé Adami (2009); Rosana de Sá Amado (2011); Maria Helena Ançã (2004); Maria José Grosso (2010) - que investigam o ensino de línguas para imigrantes e refugiados, destacando aspectos como: contexto social, objetivos, público-alvo, necessidades educacionais e de trabalho, sobrevivência, interação, integração, afetividade, cidadania.

Desse modo, ao falarmos em *língua de acolhimento*, referimo-nos ao prisma emocional e subjetivo da aprendizagem dessa nova língua, sem perder de vista a relação conflituosa que se apresenta no contato inicial do imigrante com a sociedade acolhedora. Esse conflito é previsível, a julgar pela situação de tensão e de vulnerabilidade que, em geral, essas pessoas enfrentam quando chegam a um país estrangeiro, nem sempre com intenção de nele permanecer (Barbosa; São Bernardo, 2017, p. 435).

Ao adentrarem em território estrangeiro, esses imigrantes necessitam de acolhimento para se integrar à nova língua e cultura da nação que os recebe. Nesta perspectiva, o ensino-aprendizagem está relacionado à questão laboral, de acesso a direitos e de integração à sociedade.

No Brasil, a “língua de acolhimento” vem sendo defendida como uma especialidade nova no contexto de Português como segunda língua/língua estrangeira (Amado, 2011, apud Barbosa, 2019, p. 214) e, como tal, carece de formação de professores. Acerca disso, Barbosa e São Bernardo (2017, apud Barbosa, 2019, p. 215), destacam o papel desses profissionais nesse cenário: “(1) amenizar o conflito inicial entre aprendente e língua e (2) estabelecer as condições necessárias para que esse aprendente comece a vê-la e a interpretá-la como elemento de mediação entre ele/ela e a sociedade anfitriã.” Além de formação adequada, as autoras destacam a importância do planejamento e do material didático específico para o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, destacamos a experiência de Barbosa (2019, p. 209-226) como professora e coordenadora, desde 2013, no projeto “PROACOLHER: português como língua de acolhimento” do Instituto de Letras/Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, que oferta cursos de Português para imigrantes e refugiados recém-chegados a Brasília.

Em seu relato, a pesquisadora destaca a importância da língua para que essas pessoas possam agir com alguma autonomia nesse espaço novo, para entender e serem entendidas em diferentes situações. Paralelo a isso, os professores se empenham em “compreender os significados de ensinar e de aprender português em circunstâncias

novas, desafiadoras e para um público com perfis tão diversificados” (Barbosa, 2019, p. 211), ajustando, repensando e reconstruindo as atividades a cada semestre, para atender a cada grupo.

Tal experiência revela um intenso intercâmbio cultural, uma vez que os materiais didáticos utilizados no projeto são criados e adaptados para atender as necessidades que os alunos demonstram ter e, nesse diálogo entre línguas e culturas, o professor aprende sobre a cultura do estrangeiro e ressignifica sua própria cultura, criando elos, aproximando concepções, valores e contextos.

Nesse espaço marcado pelas diferenças linguísticas, culturais e identitárias, a aprendizagem de uma nova língua não ocorre de forma simples, visto que o fator emocional, dadas as condições em que essas pessoas chegaram ao novo país e as expectativas diante de uma nova realidade, interfere sobremaneira nesse processo.

Ao propor esse conceito, retomamos o sentido mais amplo (res)guardado por toda língua-cultura como elemento fundamental para a inserção linguística, sociocultural e laboral de quem está na condição de aprendente (Barbosa; São Bernardo, 2017, p. 2, apud Cruz, 2017, p. 25).

Conhecer a língua do país acolhedor é o primeiro passo, e fator fundamental, para que o estrangeiro comece a se integrar a esse novo espaço. Portanto, diferente de outras definições de língua, a língua de acolhimento “é uma forma de integrar-se linguística e socialmente em uma comunidade quando se está vulnerável e, assim, poder acessar e usufruir de seus direitos e exercer plenamente a sua cidadania” (Cruz, 2017, p. 24).

Conforme pesquisa realizada por Silva e Costa (2020), as primeiras concepções de PLAc foram motivadas por questões geopolíticas e pelo multilinguismo global decorrente, sobretudo, dos processos migratórios. Os autores afirmam que o PLAc leva em conta questões psicossociais e discriminatórias que afetam os aprendentes e que podem interferir no seu desempenho. Logo, é preciso despertar nessas pessoas a consciência de que a língua, além de necessária à vida em sociedade, é instrumento de emancipação.

Vislumbramos, neste estudo, a necessidade de ressignificar esse conceito a partir do contexto bilíngue e bimodal entre brasileiros surdos e ouvintes, tendo em vista que este novo cenário também exige um ensino fundamentado no intercâmbio cultural, na reconstrução identitária e na formação cidadã, onde “ensinante e aprendente cooperam e aprendem juntos (...) e integram-se pelo bem-estar e pela confiança” (Grosso, 2010, p. 71, apud Silva; Costa, 2020, p. 127).

Nesse viés, ao promover a junção de fatores linguísticos (inerentes à estrutura e ao sentido da língua) e extralinguísticos (referente a aspectos sociais, cognitivos, comportamentais etc), o PLAc representa uma nova situação socioeducativa, atuando para expandir a voz do sujeito, fortalecendo as relações humanas e promovendo a integração em um novo contexto social.

(...) é imperioso pensar e agir prioritariamente em atendimento às necessidades e anseios humanos, visando à aproximação e à integração entre as sociedades e povos, à diluição de fronteiras (especialmente as simbólicas) e à construção de relações orientadas pela alteridade dos/para com os sujeitos envolvidos (Silva; Costa, 2020, p. 136).

Investigando outros trabalhos acadêmicos na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁹, localizamos a contribuição de Borges (2020), com a dissertação de Mestrado intitulada “Ensino de língua portuguesa para estudantes surdos/surdas: sobre a possibilidade de português como língua de acolhimento”, cujo objetivo principal foi investigar o modelo de ensino de LP para surdos de uma escola bilíngue localizada em Belo Horizonte (MG). A autora parte de experiências prévias, que revelam as limitações teórico-metodológicas do ensino-aprendizagem e se concretizam na dificuldade de produção de textos escritos por estudantes surdos. Na sequência, direciona sua pesquisa para uma aproximação com a proposta de acolhimento linguístico-cultural do PLAc e, por fim, defende uma visão mais ampla sobre as pessoas surdas, que são diferentes não apenas pela língua que utilizam, mas pelos seus aspectos culturais, identitários e sua relação com o ensino-aprendizagem.

(..) eles precisam não somente ser ensinados e avaliados - uma vez que a língua oficial do seu país é a língua portuguesa, mas também podem agregar ainda mais pluralidade à sua cultura e identidade surda brasileira com a aprendizagem efetiva da língua portuguesa escrita (Borges, 2020, p. 19).

Ao final do seu estudo, a pesquisadora conclui que, apesar de se tratar de uma escola bilíngue, o modelo de ensino de LP adotado pela instituição investigada se alinha à concepção de linguagem como instrumento de comunicação, o que limita ações de acolhimento linguístico. A autora destaca, então, a necessidade de uma real conexão entre linguagem e identidade, considerando, também, aspectos históricos, econômicos e sociais na organização do ensino de línguas para grupos minorizados.

⁹ Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/simple-search?query=portugu%C3%AAs+como+l%C3%ADngua+de+acolhimento+para+estudantes+surdos&sort_by=score&order=desc&rpp=10&etal=0&start=0 Acesso em 02/01/2024

Em consonância, entendemos que acolhimento tem a ver com ser solidário, prezar pelo diálogo, compreender que há diferenças culturais entre os aprendentes¹⁰, estar disposto a desconstruir estereótipos, reconhecer nossas limitações diante das demandas dos estudantes e estar disposto a aprender a ensinar em um novo contexto. Sendo assim, a escola precisa abrir espaço para a formação de profissionais de ensino para atuarem no acolhimento linguístico e cultural dos estudantes. Trata-se de uma construção coletiva, em parceria com outras instituições de ensino, de outras esferas, inclusive órgãos da saúde e assistência social, se necessário.

Como vimos até aqui, o que mais diferencia PLAc das outras especialidades de ensino de línguas é a situação de conflito em que a pessoa é obrigada a aprender uma língua que não escolheu aprender para continuar a sua vida. Daí a justificativa de sua aplicação no ensino de LP para pessoas surdas, para quem o bilinguismo é compulsório.

Entendemos que, em situação semelhante à dos imigrantes e refugiados que vêm para o Brasil, os surdos brasileiros também carecem de acolhimento, sobretudo, e em específico, quando ingressam no ensino superior, dadas as demandas relacionadas ao âmbito educacional, laboral e social, ou seja, ao exercício pleno da cidadania.

Nesse viés, traçamos um paralelo entre essas duas categorias de aprendentes (imigrantes/refugiados e brasileiros surdos), a fim de evidenciar, ainda mais, as suas semelhanças em relação à sociedade brasileira.

Imigrantes refugiados no Brasil	Brasileiros surdos
São minoria, pois representam um número de pessoas menor em relação ao contexto específico, dados os processos migratórios.	São minoria, uma vez que, no Brasil, cuja população é de mais de 200 milhões, a população de surdos é de mais de 10 milhões de pessoas ¹¹ .
São socialmente vulneráveis, ou seja, estão em desvantagem em relação àqueles estrangeiros que vêm ao Brasil a passeio ou a negócios, por exemplo. Encontram-se	São (em grande parte) socialmente vulneráveis, estando em desvantagem pelas barreiras de comunicação nas mais diversas esferas, dependendo do apoio do outro para

¹⁰ Os termos “ensinantes” e “aprendentes” foram postulados pela psicopedagoga argentina, Alicia Fernández (2001), para se referir a posicionamentos subjetivos/objetivos singulares frente ao conhecimento, para além da função de ensinar e/ou de aprender. Neste sentido, a aprendizagem se constitui pelo encontro dessas duas subjetividades: o aprendente deve expor suas ideias e aspirações sobre o que está aprendendo, enquanto o ensinante deve reconhecer que o outro, ao mostrar o que sabe, também o ensina. Disponível em: <https://direcionalescolas.com.br/psicopedagogia-por-uma-sociedade-aprendente/> Acesso em: 04 Out 2023.

¹¹ Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/direitos-humanos/audio/2022-07/brasil-tem-mais-de-10-milhoes-de-pessoas-surdas-segundo-o-ibge> Acesso em: 23/06/2023

destituídos de seu lar, de seus direitos, cultura e identidade.	ter acesso a informações, conhecer deveres e exigir direitos.
São minorizados, isto é, destituídos de poder, estigmatizados e, muitas vezes, indesejados, por suas diferenças físicas, linguísticas, culturais, religiosas, etc.	São minorizados, isto é, destituídos de poder, estigmatizados e, também, muitas vezes, indesejados, em função das diferenças não só linguísticas, mas culturais e identitárias.

Elaborado pela autora.

Tais semelhanças confirmam a nossa tese de que as estratégias de ensino-aprendizagem para estudantes surdos devem ser embasadas no conceito de PLAc, com metodologias pensadas a partir da interação com o aprendente, considerando as necessidades específicas apresentadas por eles.

Considerando os estudos sobre a relação entre língua, cultura e identidade, apresentados no Capítulo I deste trabalho, constatamos, ainda, que esses dois contextos ora abordados são categoricamente contemplados pelos estudos de Barbosa e São Bernardo (2017, p. 434) com a mobilização do conceito de língua-cultura¹²:

É notório que a **aquisição de uma nova língua-cultura** – diferente daquela denominada “língua materna” – não é de natureza simples, tampouco neutra. Trata-se de processo complexo porque está diretamente **vinculado às relações que se estabelecem entre pessoas, culturas e identidades**. Aprender uma nova língua-cultura é adentrar-se a outras mentalidades e, sobretudo, colocar em xeque certezas e capacidades de interpretar e de compreender outras dimensões simbólicas diferentes das que estão relacionadas com a língua-cultura que falamos e na qual circulamos (grifos nossos).

A autora esclarece que a denominação “língua de acolhimento” tem ligação direta como conceito de “língua para fins específicos”, ou seja, vincula-se às necessidades dos aprendentes, a partir das quais se define o planejamento e a seleção e adaptação de materiais didáticos e atividades para o ensino.

Os estudantes surdos também carecem de acolhimento no âmbito escolar (desde as séries iniciais). Mais que uma L2, o Português deve se configurar, para estes, uma língua de acolhimento, que proporcione o intercâmbio cultural entre surdos e ouvintes, que possibilite diálogos por meio dos quais todos se entendam, compartilhem

¹² Conforme Oliveira, Santos e Souza Dias (2013, p. 100): “Entre outras opções de termos que poderiam ser usados para transmitir a mesma ideia encontram-se linguacultura (KRAMSCH, 1989; FANTINI, 1995; AGAR, 2002) e língua-e-cultura (BYRAM e MORGAN, 1993). Línguacultura é, pois, uma adaptação do termo usado pelos últimos autores.”

conhecimentos, experiências e aprendam a enfrentar dificuldades, desafios e obstáculos no processo de ensino-aprendizagem.

É imperioso, tanto para o imigrante e/ou refugiado quanto para o brasileiro surdo, conhecer a língua do país para exercer seu papel de cidadão, para agir socialmente, garantindo direitos e cumprindo deveres em sociedade. Dessa forma, de acordo com os estudos de Cruz (2017, p. 24), a partir desse empoderamento linguístico – já que a língua é elemento essencial para a vida em sociedade - é possível desfazer as imagens estereotipadas que se faz sobre aqueles que não fazem uso da língua majoritária do país, no intuito de eliminar barreiras entre as pessoas, motivando “integração, acolhimento e afetividade”.

Nesse viés, Auger (2008, apud Barbosa, 2019) chama a atenção para as representações das línguas e das culturas do outro, o que geralmente é homogeneizado e equivocadamente categorizado por aqueles que deveriam acolher. A autora afirma que as diferenças devem ser consideradas como um recurso nas atividades de ensino, promovendo a interação e valorizando o intercâmbio cultural.

Por este mesmo olhar, Oliveira, Santos e Souza Dias (2013, p. 101) afirmam que “é possível dominar gramática e vocabulário, mas sem a cultura, a comunicação é impraticável.” Defendendo a indissociabilidade entre língua e cultura, os pesquisadores argumentam que a língua permeia todas as dimensões culturais, tendo em vista que é por meio da língua que acessamos e praticamos a cultura, interagindo e nos comunicando com outras pessoas em inúmeras práticas culturais.

Os autores corroboram que, muito além da estrutura linguística, entender uma língua requer entender, também, o contexto conceitual em que os seus falantes, por meio da linguagem, a constroem. Os diferentes povos concebem a realidade a sua volta de maneira diferente e usam a linguagem para codificar e traduzir essa realidade. É o contexto que evidencia os modos de ver, entender e se posicionar diante dos eventos do mundo, bem como os significados e valores atribuídos às palavras que utilizam. A língua, enquanto processo dinâmico e complexo, é constitutiva e construtiva da realidade social, atendendo às necessidades sociais dos sujeitos que interagem em um contexto regido por normas socioculturais. Sendo assim, é o contexto cultural dá forma aos significados codificados nas línguas (Oliveira; Santos; Souza Dias (2013).

Isso comprova que as especificidades do PLAc vão ao encontro da concepção dialógica da linguagem postulada por Bakhtin e o Círculo, que tem a interação social como fator basilar, isto é, para acolher, é preciso dialogar.

Se acolher é levar aos aprendentes oportunidades concretas para que possam participar, por meio da língua, dos funcionamentos sociais, é inegável a aproximação da proposta de acolhimento linguístico-cultural com o diálogo inscrito na perspectiva bakhtiniana, com a necessidade de um posicionamento frente aos fatos sociais através da língua(gem) para firmar a existência do sujeito.

Por que acolher por meio do diálogo? Porque, para desenvolver um trabalho de acolhimento linguístico-cultural minimamente coerente com as necessidades dos aprendentes, é preciso conhecê-los, compreender seus processos de aquisição de linguagem, entender de que forma eles aprendem (Lemes; Pádua; Lemes, 2023, p. 115).

Por este olhar, refletimos sobre a realidade social da pessoa surda em nosso país. A casa do surdo é o Brasil, mas a língua do Brasil não é a língua do surdo. Se o país entende e já regulamentou que a língua natural do surdo é a Libras, por que ele é obrigado a ler a escrever Português antes mesmo de ter acesso à sua língua natural de forma sistemática, para que possa usá-la como língua de instrução? Este questionamento bastante comum expõe a relação hierárquica entre a Libras e o Português, e suas respostas se complexificam em face das relações conflituosas entre os usuários das referidas línguas, de modalidades tão diferentes, que carregam culturas e identidades tão distintas, ainda que sejam provenientes de um mesmo país.

Portanto, é urgente avançar nas discussões teóricas e práticas indispensáveis ao trabalho docente, tendo em vista os novos desafios desses profissionais de ensino para promover a interação entre surdos e ouvintes no âmbito educacional. Essa deve ser uma pauta articulada entre entidades de educação e cultura, entre universidades e a escolas.

Entendendo, então, língua é como manifestação da cultura de um povo – assim como seus costumes e seus modos de compreender, agir e se expressar no mundo – fica evidente que para trabalhar o ensino-aprendizagem de qualquer língua é essencial considerar a cultura (ou culturas) de seus usuários, conforme discutiremos adiante.

2.2 Bilinguismo e interculturalidade

À medida que se ampliam os contextos de ensino de línguas – imigrantes/refugiados, indígenas, surdos e outros grupos linguísticos minorizados – amplia-se, também, o conceito de língua. Acreditamos, então, que uma ressignificação do conceito de língua no contexto da educação de surdos é fundamental (e urgente) para promover avanços concretos nas práticas pedagógicas em salas de aula bilíngues e bimodais.

Apesar do bilinguismo - entendido aqui como necessidade de transitar entre duas línguas - ser uma condição compulsória às pessoas surdas, praticamente imposta pelo Estado, como já verificamos na legislação pertinente, Quadros (2012) analisa que:

Ser bilíngue bimodal apresenta uma série de vantagens, pois além das pessoas estarem diante de duas comunidades linguísticas diferentes que propicia vantagens de ordem sociocultural, temos vantagens de ordem linguística e cognitiva. Há também estudos indicando vantagens no desenvolvimento sensorial.¹³

Em consonância, Slomski (2010, p. 50) destaca que a língua natural é essencial para a formação da consciência humana, para a transmissão de informação e culturas, e o desenvolvimento das capacidades comunicativas, linguísticas e cognitivas do ser humano.

Na perspectiva educacional, compreendemos que pessoas surdas devem ser bilíngues, pois é na escola que devem adquirir e desenvolver sua língua natural (visual e espacial) e a língua nacional (falada e escrita). Em outras palavras, a escola deve respeitar a língua natural e as modalidades de percepção e produção da língua de cada estudante, entendendo que a língua de sinais deve ser a primeira língua (doravante L1) do surdo e a língua oral de seu país deve ser a sua segunda língua (doravante L2).

Skliar (2016) acrescenta que o conceito de língua natural não se prende à espontaneidade biológica do ser humano, pois se trata de uma língua criada e utilizada por uma comunidade, sendo transmitida entre gerações, e passando por transformações estruturais e de funcionamento ao longo do tempo, dado o carácter sócio-histórico perene a todas as línguas naturais.

Consideremos, ainda, os estudos de Quadros (1997, p. 67) referentes ao ensino de Português como L2 para surdos. A autora corrobora que a Libras deve ser a L1 da pessoa surda, já que é esta a sua língua natural, e a LP deve ser sua L2, já que esta é a língua majoritária brasileira. Ademais, afirma que a condição física do surdo tem influência direta no seu processo de aquisição de línguas e que, sendo assim, o professor precisa entender as particularidades do desenvolvimento da L1 (visoespacial) para, por fim, criar condições necessárias para aquisição da L2 (oral-auditiva). Por esta lente, passemos a

¹³ Disponível em:

<https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artd&idart=106#:~:text=Ser%20bil%C3%ADngue%20bimodal%20apresenta%20uma,indicando%20vantagens%20no%20desenvolvimento%20sensorial.>

Acesso em: 06/04/2023

examinar diferentes conceituações sobre “língua”, tendo em vista a influência dessa definição sobre as práticas de ensino.

Em nossas investigações¹⁴, percebemos que inúmeras pesquisas sobre aquisição de L2 apresentam o conceito L1 como sinônimo de língua materna (doravante LM), língua nativa ou língua de conforto (aquela que a criança escolhe utilizar por se sentir mais confortável).

Porém, precisamos nos atentar ao fato de que tais definições se restringem a línguas orais-auditivas, utilizadas por pessoas ouvintes. Tais estudos são basilares para as redefinições admitidas a partir do reconhecimento do status linguístico das línguas de sinais.

Para definir o conceito de LM com propriedade em relação ao surdo, é fundamental que tenhamos claro qual o conceito de língua adotamos em nossos estudos e nossas práticas pedagógicas. Considerando a concepção dialógica da linguagem postulada por Bakhtin e o Círculo, língua é definida como prática social, lugar de interação entre sujeitos socio-historicamente situados.

A partir dessa concepção, definimos LM como a língua utilizada no âmbito familiar, nas primeiras interações com as pessoas da sua convivência, do seu cotidiano, em suas primeiras práticas sociais de linguagem. Há pessoas surdas nascidas em famílias ouvintes que se comunicam por meio de gestos durante anos, ou por leitura labial, isto é, têm o Português como LM, embora não a tenham adquirido de forma integral, como ocorre com os ouvintes, dadas as diferentes percepções linguísticas.

Por este viés, podemos ter clareza de que surdos e ouvintes falam de lugares diferentes, sob percepções também distintas, entre sons e imagens, palavras e sinais. E é sobre conviver com essas diferenças no dia a dia que se pauta esta tese.

No contexto de interação entre surdos e ouvintes, entre línguas orais-auditivas e línguas visoespaciais, os conceitos de língua tornam-se mais complexos, dadas as possibilidades de aquisição de linguagem, as especificidades do par linguístico e os contextos individuais. Neste assunto, recorreremos novamente a Quadros (2004, p. 24):

Os seres humanos podem utilizar uma língua de acordo com a modalidade de percepção e produção desta: modalidade oral-auditiva (português, francês, inglês, etc.) ou modalidade visoespacial (língua de sinais brasileira, língua de sinais americana, língua de sinais francesa, etc.).

¹⁴ Conforme Lightbown & Spada (2013); Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics (2002, p. 202 e 343).

A autora reafirma o status linguístico da língua de sinais como língua natural, isto é, sistema linguístico criado espontaneamente por seus usuários com o fim social de permitir a comunicação entre os seres humanos. Logo, podemos afirmar que os surdos são bilíngues bimodais, isto é, fazem uso da modalidade escrita da LP e da modalidade visoespacial da Libras. Lembrando que há surdos que oralizam também, a depender do grau de surdez e da história de aquisição de linguagem de cada indivíduo (a idade em que teve contato com as línguas em questão, se houve estímulo à oralidade, acompanhamento multiprofissional etc).

Com relação ao ensino sistemático das línguas, Guarinello (2007) classifica dois tipos de bilinguismo: simultâneo, que envolve o ensino da L1 e da L2 em concomitância, porém em momentos distintos; e sucessivo, referente ao ensino da L2 após a aquisição da L1. Logo, para os surdos, qualquer segunda língua precisa ser ensinada em Libras, utilizando metodologias apropriadas, tendo em vista o caráter sonoro das línguas orais, que tanto se distancia do que deve ser aplicado numa sala de aula bilíngue e bimodal.

Silva (2019) faz uma descrição consistente de surdos bilíngues do par Libras-Português em relação a aspectos de sua história linguística e seus perfis de proficiência em Libras, trazendo à tona a grande variação na idade de contato com a Libras. Sua pesquisa mostra que, assim como os ouvintes, os bilíngues surdos são diversos. Mas, para os surdos, essa diversidade, tem relação com:

- o nível de perda auditiva - surdez leve, moderada, severa e profunda;
- o período de ocorrência da surdez (se foi antes, durante ou depois do desenvolvimento da linguagem oral);
- o acesso a serviços de saúde, como o tratamento fonoaudiológico;
- a língua usada na infância;
- o tipo de educação (escolas oralistas ou bilíngues).

A autora reforça que os conceitos sobre L1 e LM estão sempre associados à idade e ao ambiente de uso da língua, levando em consideração que a percepção linguística do surdo é visual.

Com exceção das crianças surdas filhas de pais surdos sinalizadores, que poderão adquirir a LS como língua materna, para a maioria dos surdos, a aquisição da LS vai se dar quando no ingresso em escolas ou em projetos educacionais onde haja outros surdos ou professores fluentes na LS, ou mesmo mais tardiamente no contato com outras pessoas surdas nos espaços dos movimentos surdos (associações, federações, etc.) ou em outros ambientes (igrejas, por exemplo) (Silva, 2019, p. 148).

Sendo assim, crianças ouvintes e crianças surdas apresentam uma diferença etária muito grande em relação ao início da sua exposição a sua L1, como demonstramos mais adiante no perfil dos participantes do nosso Projeto de Extensão, em que muitos vieram a ter contato com a língua de sinais tardiamente. Consequentemente, destaca a autora, “esse atraso na aquisição da L1 terá impacto em vários níveis de desenvolvimento desses indivíduos, inclusive na aquisição e processamento das línguas” (Silva, 2019, p. 148).

Compreendemos, então, que uma criança surda nascida em família de ouvintes, sem contato com sua língua natural - aquela que se desenvolve naturalmente a partir da sua percepção linguística – terá como LM a língua oral de seu país. Em outras palavras, embora não adquira essa língua de forma plena, dada a condição de ser surdo e o grau de surdez, esta é a sua LM, isto é, a língua do seu convívio social, desde o nascimento.

Em consonância, ao tratar sobre a inserção cada vez maior do “diferente” na sala de aula, sobretudo no que tange aos indígenas, imigrantes/refugiados e surdos, Maher (2007a) destaca necessidade de se pautar a diversidade nos estudos da linguagem a partir de um novo olhar para os conceitos de “bilinguismo”, “competência comunicativa” e “identidade cultural”. Ela argumenta que fixar tais conceitos de forma rigorosa interfere sobremaneira na compreensão acerca da heterogeneidade presente nos espaços educacionais, pois “sem, de fato, entender o diferente em sua complexidade, não conseguiremos criar provimentos para acomodá-lo, acolhê-lo, de forma respeitosa, na escola” (Maher, 2007a, p. 68).

Considerando estudos mais recentes, registrados por Ponso (2017), utilizamos o conceito de línguas minoritárias para nos referir a línguas com menor contingente de falantes numa comunidade linguística, e línguas minorizadas, para as línguas com uso mais restringido, isto é, línguas socialmente desprestigiadas em seu território, independentemente do número de falantes.

Para Guillem Calaforra (2003), uma comunidade linguística é minorizada quando apresenta principalmente três características: **(a)** normas sociais restritivas em relação ao próprio uso – isto é, essa língua não se pode usar em determinados âmbitos – contra as normas de amplo uso características da língua dominante; **(b) bilinguismo unilateral** dos membros dessa comunidade, isto é, falantes da língua minoritária têm em seu repertório a língua própria e a dominante, enquanto que os falantes dessa última tendem a ser falantes monolíngues; **(c)** como resultado da situação acima, a comunidade linguística minorizada se torna um subconjunto da dominante (Ponso, 2017, p. 194, grifos nossos).

Nesse viés, levando em conta o cenário nacional e as relações de poder que se estabelecem entre os falantes das línguas utilizadas em nosso território, consideramos que a Libras é uma língua minoritária e minorizada, sem prestígio ou poder político, uma vez que o seu uso é comumente (e equivocadamente) relacionado a uma deficiência, a um problema. Diferentemente, o Inglês, apesar de ser uma língua minoritária no Brasil, não é uma língua minorizada, pois é supervalorizada, gozando de prestígio e todas as esferas de comunicação, quase que uma exigência para o sucesso pessoal e profissional de todo cidadão.

Diante da desvalorização da Libras, as identidades e culturas dessas comunidades também são minorizadas. Nas palavras de Maher:

A desigualdade de poder no cenário de educação para minorias fica ainda mais evidente quando se considera o modo pelo qual o bilinguismo é percebido, dentro e fora do contexto escolar. Quando o que está em jogo são línguas de prestígio, o bilinguismo é sempre visto positivamente. O bilinguismo português-inglês, por exemplo, é altamente incentivado no Brasil (...). Quando, no entanto, um das línguas é avaliada como sendo não-prestigiosa, como é o caso, por exemplo, das línguas indígenas ou de LIBRAS, o bilinguismo é visto quase sempre como um “problema” a ser erradicado (2007a, p. 69).

É inegável que os falantes de línguas minorizadas estão sempre em desvantagem em relação aos que têm como LM a língua nacional, pois é esta a língua de instrução utilizada pela escola e em todas as esferas, em inúmeras situações de comunicação.

A pesquisadora analisa que o objetivo central dos programas de educação para indígenas sempre se pautou em torná-los monolíngues na LP, abandonando a língua nativa. Da mesma forma, hoje, os imigrantes que buscam refúgio em nosso país se veem silenciados em suas LMs, só utilizadas, geralmente, no ambiente familiar.

Em se tratando de alunos surdos, esse movimento é mais violento ainda, tendo em vista as distintas modalidades em que as línguas do par linguístico se apresentam. Portanto, não vislumbramos outra forma de ensinar línguas para surdos que não seja tendo a língua de sinais como língua de instrução. O surdo não pode abandonar a língua de sinais, visto ser esta a sua língua natural, aquela que se desenvolve conforme sua percepção linguística (visoespacial). Nesse sentido, Maher orienta que caso avaliado de forma positiva, o bilinguismo de minorias se pauta em manter e desenvolver a língua minoritária na escola para, a partir dela, adicionar a LP ao repertório linguístico dos falantes. A pesquisadora chama a atenção para a necessidade de estudar o papel da linguagem na criação e afirmação da identidade cultural no ambiente escolar.

Uma vez que questões de estilo comunicativo são quase sempre inconscientes e estão intimamente associadas às identidades dos falantes, e uma vez que as culturas interacionais servem para preservar e marcar fronteiras identitárias, é de se supor que professores e alunos em contextos de ensino/aprendizagem multiculturais tendam a seguir suas próprias regras de apropriabilidade no uso da linguagem (Maher, 2007a, p. 83).

A autora analisa que o intenso fluxo migratório e a velocidade com que as informações circulam através de recursos tecnológicos cada vez mais avançados contribui para formarmos sociedades multiculturais. A sala de aula, como representação da sociedade, apresenta esse multiculturalismo latente, isto é, professores e estudantes agem de acordo com suas culturas, mas também vivenciam, avaliam e transformam essa cultura a partir de suas interações.

As identidades culturais se influenciam e se modificam, tornando a escola um lugar de interculturalidade, definida Maher (2007b) como o complexo diálogo entre conhecimentos e comportamentos constituídos a partir de diferentes e conflitantes culturas: um desafio para todas as escolas do país, espaço onde os diferentes se encontram, onde as culturas se expõem, onde devem ser pensadas e discutidas as resoluções para conflitos interculturais. Esse diálogo intercultural deve ter como base o reconhecimento do caráter dinâmico, híbrido, não consensual e não hierarquizável das culturas.

A seguir, autora sintetiza o conceito de cultura¹⁵:

A cultura é um sistema compartilhado de valores, de representações e de ação: é a cultura que orienta a forma como vemos e damos inteligibilidade às coisas que nos cercam; e é ela que orienta a forma como agimos diante do mundo e dos acontecimentos.

A cultura, assim, não é uma herança: ela é uma produção histórica, uma construção discursiva, uma abstração (Maher, 2007b, p. 261).

Nesse viés, as culturas não são só pensadas, mas vividas; não são fixas ou homogêneas, mas dinâmicas, sujeitas a alterações, fluidas, permeáveis umas às outras, pois se refletem em crenças e comportamentos constituídos em tempos e espaços socialmente situados; há dissenso no interior das culturas, tendo em vista que sua formação envolve múltiplos discursos em interação ou em disputas.

Em outro estudo, Maher (2010) afirma que é na presença do outro, em contraste com o outro que criamos uma representação sobre quem somos. A autora corrobora que, assim como a cultura, a identidade também é dinâmica, interacional, contrastiva e social.

¹⁵ A partir das leituras de Sahlins (1990), Geertz (1997), Cucho (2002) e Hall (2003).

Adiante, especificamente sobre o conceito de identidade linguística, Maher busca fundamentação em Rampton (1995, p. 340), para quem “a identidade linguística do sujeito bilíngue refere-se às interpretações culturais das relações que o falante estabelece com as línguas que compõem seu repertório verbal” (Maher, 2010, p. 38). Dito de outra forma, a identidade linguística envolve a representação que seus usuários têm sobre as línguas em questão e a forma como as utilizam no dia a dia. Daí o seu caráter fluido, dinâmico e socio-historicamente construído.

Portanto, conhecer e refletir sobre as culturas e identidades linguísticas dos estudantes no contexto bilíngue é fundamental para o desempenho eficiente das práticas de ensino-aprendizagem. As diferenças devem, então, ser reconhecidas, trazidas à tona e respeitadas, a fim de que todos aprendam a conviver com elas (Maher, 2010).

Entendemos, assim, que o trabalho do professor de LP como L2 para grupos linguísticos minorizados (como é o caso dos surdos) abarca o desafio constante de conciliar a legitimação da L1 com a necessidade de acesso à L2, promovendo, assim, o equilíbrio entre as duas línguas. É claro que no cotidiano da sala de aula, sempre trazemos à tona essa discussão. Mas quando o professor milita sozinho, ainda mais sendo um ouvinte, não se alcançam os resultados esperados pela comunidade local.

Para tanto, alerta a pesquisadora, entidades representativas dos próprios grupos envolvidos podem auxiliar no desenvolvimento de projetos de fortalecimento linguístico no âmbito da comunidade escolar. A nós, professores pesquisadores, cabe oferecer subsídios para capacitar e encorajar esses grupos na execução de tais políticas.

A exemplo do que já vem sendo feito na educação indígena, como apresentado pela autora, é preciso capacitar professores surdos para atuarem junto com os ouvintes em comissões de elaboração de currículos e materiais didáticos específicos para estudantes surdos, além de qualificá-los para que se tornem pesquisadores.

No contexto indígena, comumente observam-se situações de assimetria linguística, ou seja, a expansão da LP (nacional) e o enfraquecimento da língua indígena (local). Esta última, muitas vezes, corre o risco de desaparecer, tendo em vista o número cada vez mais reduzido de falantes.

No contexto dos surdos, tal concorrência não faria sentido, tendo em vista as distintas modalidades de produção e percepção das línguas envolvidas. Em outras palavras, o ouvinte não deixa de falar LP depois que aprende Libras, uma não substitui a outra, da mesma forma que o surdo não abandona a Libras quando aprende a escrever Português. O que ocorre é uma concorrência desigual quanto ao uso que se faz das duas

línguas (LP e Libras) nas situações de comunicação cotidianas, sobretudo no espaço escolar.

É comum vermos uma minúscula janela de Libras em propagandas eleitorais e algumas publicidades ou alguns programas de TV específicos. Por outro lado, em geral, os programas de TV e plataformas de streaming, por exemplo, utilizam apenas a legenda como recurso adicional. Mas, como nossa experiência demonstra, só as legendas não incluem a pessoa surda. As palavras não proporcionam a compreensão imediata de um texto, visto ser a LP uma L2 para o surdo.

Em estudo sobre bilinguismo e as políticas linguísticas em nosso país, Preuss e Álvares (2014) constatam que o Brasil deve se identificar-se como multilíngue e pluricultural, reconhecendo e contemplando adequadamente as LMs dos brasileiros, considerando que nossa nação também é formada por indígenas, imigrantes, quilombolas e surdos.

As pesquisadoras evidenciam que quando os primeiros colonizadores chegaram ao Brasil, com suas línguas e culturas, os nativos indígenas falavam cerca de 1.078 línguas. Com a imposição da língua nacional, 80% dessas línguas foram extintas, sendo que esse processo de assassinato das línguas indígenas permanece. Logo, ser brasileiro não tem a ver com falar português, pois somos um país originalmente plurilíngue, visto que, nos dias atuais, além de cerca de 170 línguas indígenas, temos outras 30 línguas de comunidades de imigrantes, bem como de comunidades quilombolas e a Libras.

Nesse sentido, as autoras concluem que, ao reconhecer a Libras como L1 e instituir o ensino da modalidade escrita do Português como L2, a legislação brasileira admite a condição bilingue de surdos, porém não contempla a educação bilingue de surdos, que requer uma organização curricular que considere a modalidade visoespacial da língua de sinais e a cultura surda na adequação de materiais e conteúdos.

Em consonância, Lima e Barbosa (2024, no prelo)¹⁶ consideram o bilinguismo adotado no Brasil como uma política de Estado é monolíngue, uma vez que adota a LP como potencial LM de todos os brasileiros e, conseqüentemente, língua única de instrução nos contextos educacional. Aos estudantes surdos são disponibilizadas (quando são) adaptações de materiais pedagógicos organizados mediante orientações pensadas para ouvintes, em detrimento de suas reais necessidades de letramento em Português.

¹⁶ Lima, Hildomar José de; Barbosa, Lúcia Maria de Assunção. Educação linguística para a formação docente na pluridiversidade: por um bilinguismo de acolhimento (2024, no prelo).

Sob essa ótica, os autores propõem o conceito de Bilinguismo de Acolhimento como postura linguística que investe na promoção de “práticas educacionais que respeitem a liberdade linguística dos povos plurilíngues e multiculturais para movimentarem o conhecimento por meio de línguas em coexistência”. Os pesquisadores argumentam que, para trabalhar as habilidades de leitura e escrita de forma efetiva, é preciso pensar em letramentos condizentes com a realidade do surdo, considerando suas necessidades de uso da língua oral, proporcionando a liberdade para que possam ler e se expressar na sua língua, independentemente da modalidade.

Face ao exposto, defendemos que a especialidade de PLAc seja ampliada para estudantes surdos no âmbito educacional. Pois entendemos que, ao promover o acolhimento linguístico e cultural desses brasileiros na escola, promovemos, também, a sua politização para que possam exercer direitos e obrigações, alcançando maior visibilidade em todas os campos de atuação.

Nesses preceitos, tendo em vista o processo de minorização da Libras na sociedade brasileira, o trabalho do professor de LP como L2 para surdos deve abarcar a valorização e a legitimidade da Libras, ao tempo em que considera o aprendizado da escrita do Português como instrumento legitimação social imprescindível para que esses estudantes tenham a autonomia necessária para agir no mundo.

Nesse viés, a fim de destacar a importância das práticas de leitura e escrita dentro e fora da sala de aula, apresentamos, a seguir, uma síntese sobre os conceitos de alfabetização e letramento para, posteriormente, considerá-las em nossas análises sobre as práticas de letramento no contexto da educação de surdos.

2.3 Leitura e escrita como prática social

Traçando um breve histórico acerca da leitura no Brasil, Zilberman (1998), afirma que com a invenção da imprensa mecânica, no século XV, houve uma expansão no acesso ao livro por um número maior de pessoas, isto é, as que sabiam e se interessavam pela leitura, uma vez que o acesso à alfabetização nesse período era privilégio de poucos.

Já no século XVIII, com a revolução industrial, surgem novas técnicas de reprodução de material escrito e, por conseguinte, o crescimento do consumo, beneficiando ainda mais esse novo mercado. Logo, os meios de comunicação da época também se expandiram, dos livros aos periódicos, como jornais, revistas, folhetins e cartazes. Fato é que tal distribuição atendia a demanda daqueles que tinham poder de

compra, limitando, assim, a difusão da leitura, que não ocorre de forma igualitária, uma vez que depende da disponibilidade econômica e intelectual dos consumidores.

Marcando ainda mais as desigualdades sociais, surge uma ideologia de que a leitura distingue o indivíduo. Além de se consolidar como prática escolar, a leitura se tornou requisito para participação social do indivíduo, vindo, então, a ser valorizada por marcar a diferença entre a pessoa alfabetizada e culta e a pessoa analfabeta e ignorante, daí o interesse da sociedade capitalista em fomentar esse mercado, mediante o investimento em técnicas de reprodução da escrita.

Nesse período, a leitura, sai do campo individual partindo para o coletivo, se configurando como prática social essencial a uma sociedade de classes como fator de elevação social. A alfabetização, fundamental ao processo de leitura, e por ser adquirida especificamente na escola, levou à expansão dos sistemas de ensino. As técnicas de reprodução da escrita se atrelaram à leitura e, logo, à alfabetização, se tornando essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura, dentro e fora da escola.

A autora considera as transformações sociais pelas quais o sujeito passa por meio das práticas de leitura, e destaca o papel da instituição escolar na questão da alfabetização no país. Defende que é preciso, antes de tudo, pensar sobre as possibilidades de ler, isto é, sobre as atividades de leitura na escola, a difusão da escrita como bem cultural, a expansão dos meios de impressão e distribuição etc.

Dessa forma, finaliza, a escola pode assumir um caráter conservador, configurando-se como o lugar de transmissão da ideologia de que a educação é o requisito para ascensão social, ou pode assumir um caráter progressista, respondendo às necessidades dos grupos emergentes, deixando apenas de reproduzir o modelo de educação instituído pela classe dominante.

Para falar sobre a importância da leitura para o desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, da aprendizagem de uma forma geral, extraímos do Dicionário Michaelis¹⁷ uma excelente definição sobre leitura: “Processo de construção de sentido por meio da interação dinâmica entre o conhecimento do leitor, a informação sugerida pelo texto e o contexto em que se dá a leitura.”

Geraldi (1997), a partir da concepção dialógica da linguagem, que considera a língua como instrumento de interação social, afirma que ler não é um simples ato de decifrar códigos pertencentes a um sistema linguístico a fim de extrair o sentido do texto.

¹⁷ Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/modernoportugues/busca/portugues-brasileiro/leitura>
Acesso em: 06 Out 2023.

Leitura é uma atribuição de sentidos a partir da relação daquilo que se lê em outros textos. O leitor deve reconhecer o tipo de leitura que o autor dispõe e, então, entregando-se a ela, levantar-se contra ela com sua própria voz, propondo outra leitura possível.

Nesse viés, ler é também produzir textos, o leitor é um co-autor. Em outras palavras, a leitura é um processo interlocutivo, em que autor e leitor se relacionam por meio da produção escrita. Nessa interação, assim como o autor mobilizou sua história de leitura para produzir, na direção de seu leitor. Este, por sua vez, precisa mobilizar a sua história de leitura em direção ao querer dizer do autor, produzindo a sua leitura, assumindo uma coautoria.

A leitura, então, é uma forma de interação entre sujeitos, uma vez que, quando lê, o leitor se encontra com o autor, interage com esse outro e constrói sua subjetividade por meio da leitura. Logo, o que lemos não são apenas palavras, são visões de mundos, vistos por outros olhares; e é por meio desses encontros que constituímos nossa subjetividade, pois:

Ao lermos o mundo, usamos palavras. Ao lermos palavras, reencontramos leituras do mundo. Em cada palavra, a história das compreensões do passado e a construção das compreensões do presente que se projetam como futuro. Na palavra, passado, presente e futuro se articulam (Geraldi, 2010, p. 32).

Nesse sentido, ler é mais que reconhecer sentidos, é produzir sentidos. O texto se materializa por meio dos encontros concretos de cada leitura. O texto é, então, o mediador no encontro entre autor e leitor, e a leitura é, nessa perspectiva, um processo de interlocução entre esses sujeitos por meio da palavra escrita. Logo, as significações atribuídas nas relações dialógicas situadas em cada leitura são ilimitadas, pois cada leitor faz o seu caminho em busca de suas significações acerca do que lê.

Mais adiante, Geraldi (2010), o autor reflete que ler é compreender por meio da contextualização de palavras, produzindo sentidos a partir de contrapalavras ao já dito, logo, a leitura é também uma co-produção do texto. Para tanto, é preciso reconhecer para compreender. Dessa forma, o processo de leitura mobiliza conhecimentos além dos linguísticos, envolve outros textos (contexto) e depende das condições concretas de leitura (materiais, objetivos, relações externas à leitura, etc.).

Falando das práticas de escrita utilizadas hoje no ensino de línguas, o autor explicita que o sujeito só escreve se tem algo a dizer, a quem dizer e por que dizer. Sendo assim, para as atividades de produção de texto, o professor deve se colocar como um leitor, isto é, um co-enunciador, uma vez que, ao enunciar, o autor o faz a partir de

enunciados anteriores com os quais manteve contato, e ainda numa expectativa da resposta futura de seu interlocutor/leitor. Fora dessa relação de interação, a escrita se mantém na superficialidade, não adquire caráter discursivo, comprometendo o desenvolvimento de tal capacidade.

Nesse sentido, o autor propõe como unidades básicas do ensino de línguas a leitura, a produção de textos e, a partir daí, a reflexão acerca dos aspectos linguísticos demandados em sua tessitura, possibilitando o desenvolvimento das capacidades de leitura, escrita e utilização dos recursos expressivos de que a língua dispõe.

Não podemos deixar de comentar acerca das condições sociais de leitura, tendo em vista que os documentos reguladores dos sistemas de ensino, conforme analisamos anteriormente, exigem do professor e da escola que seus alunos se formem exímios leitores, porém, a estes não são oferecidas as condições formativas e materiais necessárias para tal.

Soares (2000), abordando as condições sociais de produção da leitura, denuncia a clivagem entre as classes dominantes e dominadas neste quesito, uma vez que a escola, mostrando-se alheia a tais desigualdades, apenas reflete essas relações de dominação econômica e social em vez de promover a democratização do ensino e a transformação social. O acesso, tanto à leitura como à produção da leitura, é diferente entre essas camadas sociais. Para os dominantes, a leitura é vista como lazer, ampliação de conhecimentos; para os dominados, instrumento de sobrevivência num mundo competitivo.

Para Geraldi (2010) o trabalho com textos traz para a sala de aula a instabilidade, uma vez que cada leitura abre portas para inúmeras possibilidades de atribuição de sentidos e leva os leitores a refletirem sobre outras formas de dizer, trabalhando também com as nuances dos estilos que compõem os textos, isto é, os recursos expressivos são dispostos ao manuseio dos leitores, além de demandar o convívio com os discursos, com o querer dizer, com as reproduções de valores que permeiam a sociedade.

Zilberman (2012), por sua vez, buscou em renomados dicionários a definição para o conceito de leitura, tendo percebido que em todos eles tal conceito está diretamente relacionado à mediação escolar por meio do ensino e da aprendizagem do sistema escrito. Por este viés, alerta, uma pessoa que não frequentou os bancos escolares não poderia participar dessa prática.

Mas a autora vai além das definições dos dicionários. Para ela, a leitura não se limita a uma prática adquirida por intermédio da escola, mas sim por meio do

relacionamento do sujeito com o real, a partir do qual ele compreende e modifica o seu agir, pois esse agir depende da interpretação, da leitura do mundo que o cerca. É a partir dessa leitura de mundo que o sujeito produz linguagem (oral, escrita, verbal ou visual), segundo ela.

Nessa direção, chegamos à noção de letramento, um conceito que tem originado diversas pesquisas na área de ensino-aprendizagem de línguas na atualidade, tendo sido introduzido e divulgado no Brasil a partir, sobretudo, dos estudos de Kleiman (1995).

Soares (2006) reflete que, após as lutas das classes populares pela inserção no mundo escolarizado, o analfabetismo foi sendo superado, ainda que minimamente, e com um número maior de pessoas que sabem ler e escrever, a nossa sociedade tornou-se cada vez mais grafocêntrica. Porém, evidenciou-se que muitas dessas pessoas aprendem a ler e escrever, mas não incorporam as práticas da leitura e escrita, considerando que as políticas públicas elaboradas com a finalidade de garantir igualdade de condições e permanência nas escolas garantiram apenas a diminuição das estatísticas, não efetividade na aprendizagem.

Tal fenômeno faz surgir a necessidade de nomeação, dada pelo termo letramento, que, conforme a autora, designa a condição daquele que aprende a ler e escrever, considerando, também, os aspectos sociais, políticos, econômicos, cognitivos e linguísticos do indivíduo por sua inserção no mundo da escrita.

Letramento consiste, então, no saber utilizar leitura e escrita, respondendo às exigências sociais. Logo, vai além da noção de alfabetismo, referente à condição daquele que aprende a ler e escrever. Alfabetismo refere-se ao individual, às capacidades e competências adquiridas e desenvolvidas por intervenção da escola. Sobre tal distinção, vale destacar que:

o termo *alfabetismo* tem um foco no individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p. 98).

Para esclarecer a diferença entre alfabetização e letramento, Soares (2006) destaca que um indivíduo analfabeto pode ser, de certa forma, letrado. Isso significa que, mesmo não tendo aprendido a ler e escrever, uma pessoa que interage em um ambiente marcado

pela presença da leitura e da escrita pode ser letrado, por fazer uso da linguagem escrita, envolvendo práticas sociais de leitura e escrita - ouvindo leituras de jornais e cartas, ditando cartas para serem escritas por um alfabetizado, etc.

Ser letrado, então, é ser capaz de fazer uso da língua em diferentes situações. Ser letrado vai além de apenas codificar e decodificar. É trazer a leitura e a escrita para o cotidiano, para o real, dentro e fora da escola.

A pesquisadora defende que para que a criança ou o adulto tenha um desenvolvimento efetivo em leitura e escrita – diga-se de passagem, habilidades necessárias para a aquisição e desenvolvimento de todas as outras disciplinas escolares, e, ainda para a comunicação em sociedade – é preciso associar o letramento ao trabalho de alfabetização. Sendo a alfabetização a aquisição do sistema linguístico pertinente às convenções ligadas à escrita; e o letramento, o processo de desenvolvimento de práticas sociais de leitura e escrita.

Sendo assim, alfabetizar letrando seria ensinar o código da escrita praticando a leitura e a escrita, criando condições, em sala de aula, para que os alunos tenham acesso a vários tipos de textos que circulam em nossa sociedade. É ensinar a ler e escrever dentro de um contexto, para que haja sentido de fato.

Soares (2006) explica que, na dimensão individual, diversas são as habilidades mobilizadas pelo letramento, considerando que tal conceito comporta dois processos distintos, leitura e escrita, que apesar de suas diferentes especificidades, são complementares nesse conceito. Assim, a pesquisadora destaca que a leitura, como tecnologia, envolve habilidades linguísticas e psicológicas, cognitivas e metacognitivas – desde decodificação de palavras ou símbolos, captação de significados, ideias ou eventos, até a compreensão de um texto escrito.

Assim como a leitura, a atividade de escrita também comporta habilidades linguísticas e psicológicas, cognitivas e metacognitivas – desde habilidades motoras, o uso da ortografia e da pontuação, registro de unidades de sons, até chegar à transmissão de um significado, expressando ideias de forma adequada e organizando pensamentos por meio do material escrito.

Ressaltando, ainda, que tanto as habilidades de leitura quanto as de escrita são selecionadas e mobilizadas de acordo com o tipo de material a ser lido ou escrito - que pode ser, desde uma lista de compras, uma receita de bolo, um formulário para inscrição no Enem, uma música, uma redação, uma dissertação etc.

Acerca da dimensão social do letramento, Soares (2006) destaca duas interpretações conflitantes: uma progressista, “liberal”, chamada de versão “fraca”, e uma radical, “revolucionária”, a versão “forte”.

A versão fraca refere-se ao uso da leitura e da escrita para atender às exigências sociais, e, ainda, às habilidades necessárias para a funcionalidade do indivíduo num contexto específico. Daí o termo letramento funcional ou alfabetização funcional. Já a versão forte trata do conjunto de práticas de leitura e escrita socialmente construídas e responsáveis por transformar relações sociais injustas, reforçar ou questionar valores, tradições e poderes em contextos sociais.

O letramento assume, assim, um caráter político e ideológico, uma vez que se refere a práticas de leitura e escrita exigidas por instituições sociais em determinados contextos sociais.

Dada as inúmeras práticas sociais de letramento com as quais lidamos e os vários contextos em que eles ocorrem, Rojo (2004) destaca que cada contexto exige determinadas capacidades leitoras, sendo elas:

1) Capacidades de decodificação (inerentes ao processo de alfabetização e séries iniciais):

- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
- Dominar as convenções gráficas;
- Conhecer o alfabeto;
- Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
- Dominar as relações entre grafemas e fonemas;
- Saber decodificar palavras e textos escritos;
- Saber ler reconhecendo globalmente as palavras;
- Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura.

2) Capacidades de compreensão (estratégias):

- Ativação de conhecimentos de mundo;
- Antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos;
- Checagem de hipóteses;
- Localização e/ou cópia de informações;
- Comparação de informações;
- Generalização;

- Produção de inferências locais;
- Produção de inferências globais;

3) *Capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto (interpretação, interação):*

- Recuperação do contexto de produção do texto;
- Definição de finalidades e metas da atividade de leitura;
- Percepção de relações de intertextualidade (no nível temático);
- Percepção de relações de interdiscursividade (no nível do discurso);
- Percepção de outras linguagens (imagens, som, imagens em movimento, diagramas, gráficos, mapas, etc.);
- Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas;
- Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos.

A autora destaca que é preciso articular pontos de vista, relacioná-los, contrapô-los. Perceber e refletir sobre a palavra de outrem é essencial para a formação de nossas próprias palavras, as quais vão avaliar, contrastar, rejeitar, criticar as palavras de outrem, numa constante construção discursiva, num movimento dialógico ininterrupto.

Essas práticas de linguagem variam de acordo com o contexto social em que são mobilizadas e, além disso, se alteram com o passar do tempo. Em outras palavras, o letramento é construído e articulado socio-historicamente, no tempo e no espaço.

Pensando as práticas linguísticas contemporâneas, Rojo (2009, 107) afirma que um dos maiores objetivos da escola hoje é fazer com que aluno seja capaz de interagir em vários contextos sociais por meio da prática de leitura e escrita, de forma ética, crítica e democrática. Para tanto, pondera que tal intento só será realizável por meio de uma educação linguística que, de forma ética e democrática, considere os:

- *Multiletramentos* ou *letramentos múltiplos* – vinculando os letramentos culturais locais aos letramentos valorizados, universais e institucionais;
- *Letramentos multissemióticos* – ampliando o contato dos alunos com produções dos campos da imagem, da música, e outros meios semióticos (cores, imagens, sons, etc) à disposição por meio da tecnologia;
- *Letramentos críticos e protagonistas* – lidando eticamente com os discursos produzidos e veiculados na sociedade, considerando projetos políticos, histórias e interesses de quem os produz (quem escreveu, por que escreveu, onde foi veiculado, a quem está destinado o discurso).

Apresentando essas três metas, a autora aponta para a necessidade de ampliar e democratizar práticas e eventos de letramento na escola, uma vez que no mundo contemporâneo há demanda por uma maior variedade de práticas letradas. Pois inúmeras são as esferas de atividade em que os sujeitos se relacionam por meio da linguagem, a qual é articulada por meios diversos que circulam na sociedade.

é preciso levar em conta o fato de que a linguagem não ocorre em um vácuo social e que, portanto, textos orais e escritos não têm sentido em si mesmos, mas interlocutores (escritores e leitores, por exemplo) situados no mundo social com seus valores, projetos políticos, histórias e desejos constroem seus significados para agir na vida social (Rojo, 2009, p. 108).

Concordamos com Rojo no sentido de que a escola precisa tomar a leitura e a escrita como sua função social, considerando a necessidade de alfabetizar letrando, pois, aprender a codificar e decodificar a língua escrita não é o suficiente para garantir a participação social do cidadão. É preciso que o aluno participe do universo letrado. Isso só será possível se a escola levar as atividades de leitura e escrita para o mundo real, utilizando, de fato, não a linguagem escolarizada, que só existe dentro da escola, mas participando da realidade social que a cerca. É preciso desenvolver não só as competências básicas requeridas pelas atividades de leitura e escrita pertinentes ao letramento; mas também desenvolver formas diversas de uso de diferentes linguagens, em diferentes contextos, com diferentes finalidades.

Leitura é, então, prática de interação social de linguagem, pois leva em conta as condições de produção, recepção e circulação do texto/discurso, dados sem os quais seria impossível proceder a uma atribuição de sentidos.

Pereira (2009) em um de seus estudos sobre letramento crítico, alerta para a necessidade discussões acerca da natureza ideológica da linguagem, considerando a linguagem verbal como um importante veículo de transmissão de ideologias sociais e, por conseguinte, admitindo que a linguagem humana é uma forte arma social na disseminação de ideias e culturas.

Sabemos que todo discurso é elaborado a partir de um ponto de vista de um sujeito que fala de um lugar situado no tempo e no espaço, sendo articulado para defender algumas ideias e contrapor outras, baseando-se em discursos anteriores com os quais teve contato, por meio das diversas interações nas várias esferas em que se relacionou, e prevendo, ainda, uma réplica que venha a apoiar as ideias mobilizadas em seu querer

dizer. Logo, todo discurso reflete uma ideologia, ou ideologias, abarcando visões de mundo de uma sociedade, de uma cultura.

Não havendo análises, tampouco intervenções críticas à utilização social da linguagem na construção de significados, esses modelos culturais, por intermédio de discursos amplamente difundidos, acabam sendo banalizados e sancionados socialmente.

Nesse contexto, para definir o conceito letramento crítico, a autora reflete sobre a necessidade de reconhecer o poder da linguagem na difusão de ideologias, intervindo e subvertendo a tais manifestações, a partir da análise crítica, criticando o uso da linguagem e usando a linguagem para intervir. Para tanto, é imprescindível a mobilização de conhecimentos linguísticos na construção do seu discurso, para revelar o não dito, apoiado no seu conhecimento de mundo.

Na verdade, o conceito de *literacia crítica* refere-se àquelas práticas sociais em que os leitores e/ou ouvintes vão além da mera utilização dos textos para construir significado, realizando deliberadamente uma análise questionadora dos significados aí presentes e da influência que essas representações têm sobre si próprios nos contextos sociais, bem assim como mobilizando essa informação para denunciar e subverter publicamente a presença desse poder social oculto (Pereira, 2009, p. 19, grifos da autora).

Dada essa natureza ideológica da linguagem e, por conta disso, sua larga utilização como instrumento de controle social a serviço de determinados grupos ou classes sociais, muitas têm sido as pesquisas em torno da implementação do letramento crítico na escola. A aprendizagem da *literacia crítica* baseia-se, então, na construção situada de significados e na explicitação sobre os modos como a linguagem é articulada para construir esses significados.

Essas práticas de letramento devem ter início logo nos primeiros anos de escolarização, com indagações e intervenções situadas nos contextos mais imediatos dos estudantes – família, escola, locais. Pois, assim, torna-se mais fácil para esses alunos a identificação e compreensão de situações de desigualdades, levando-os a elaborar seu próprio projeto de intervenção.

É necessário, portanto, que o estudante tenha um interesse concreto pela questão em análise a fim de que se empenhe de fato no seu letramento crítico. Assim, ao longo de sua vida, em qualquer idade, poderá indagar criticamente uma diversidade cada vez maior de discursos, utilizando a linguagem criticamente por meio de suas intervenções e subversões, mobilizando conhecimentos e vivências na constituição de seu ponto de vista, construindo e desconstruindo textos criticamente.

2.3.1 Letramento crítico na era digital

Existem dificuldades comuns a todo o sistema educacional. Nos últimos anos, o uso do celular tem ganhado destaque entre essas questões. Uma das grandes problemáticas vivenciadas nos ambientes de ensino tem sido o uso descontrolado do **celular em sala de aula**, levando os estudantes a costumeiras distrações. E quando se trata do estudante surdo, para quem a linguagem é visual, a preocupação é mais latente, pois tirar os olhos da pessoa que está sinalizando representa um grande prejuízo para a compreensão do conteúdo que está sendo ministrado.

Gabriel (2013) lembra que há inúmeras revoluções tecnológicas importantes para a história da humanidade: o fogo, a escrita, a eletricidade etc. Todas criam e recriam a realidade tornando possível o que antes parecia impossível. A forma de viver, morar, estudar, enfim, o dia a dia das pessoas vai se modificando e ganhando novos hábitos.

Com tantas ferramentas tecnológicas à disposição, é necessário, afirma a autora, capacitar e educar as pessoas para o seu uso. E reafirma que o diferencial não está na tecnologia, mas no modo como a utilizamos. O que importa, então, não é a tecnologia em si, mas o que fazemos com ela e como ela pode interferir em nossas vidas, visto que toda tecnologia nos afeta, trazendo benefícios e prejuízos.

No âmbito da educação, ela também pode tanto atrapalhar quanto auxiliar nos processos de ensino-aprendizagem. Por isso, é fundamental a intervenção humana em todo processo de introdução de novas tecnologias, explorando possibilidades e limites dos novos meios nos variados campos de atuação.

Com a banda larga, um número cada vez maior de pessoas deixa de “estar” conectado para “ser” conectado, passando a integrar as redes, consumindo, produzindo e distribuindo conteúdo. E quanto maior a quantidade de informações, menos atenção se dispensa a elas. Logo, como professores, precisamos buscar materiais de interesse dos alunos, a fim de garantir sua participação nas atividades propostas em sala. Produz-se tanto conteúdo, que é difícil, muitas vezes e em diversos âmbitos, saber quem é o autor (Gabriel, 2013).

Pensemos na nossa relação com o *smartphone* que, conforme Bauman (2005), é uma ferramenta de grande influência na nossa formação identitária, tendo em vista o livre acesso a mundos diversos, com seus povos, línguas, culturas etc.

Nesse viés, é possível vislumbrar, no mesmo instrumento que causa prejuízos à atenção dos estudantes em sala, inúmeras possibilidades de desenvolver atividades de produção de leitura e produção textual/discursiva (escrita, oral ou sinalizada), tais como: investigações sobre como reconhecer uma notícia falsa, como desenvolver uma pesquisa científica, onde localizar informações de acordo com o tipo de estudo a ser realizado, entre outras.

Especificamente num ambiente onde surdos e ouvintes convivem, o uso do celular tende a aproximar essas pessoas, criando vínculos entre elas, ainda que não possuam perfeita fluência para se comunicarem devido às diferenças linguísticas. Assim, o problema pode se converter em solução.

Precisamos considerar as esferas de interação em que nossos alunos realizam suas práticas sociais de letramento, a fim de organizar um ensino que faça a diferença em suas vidas, de modo que tenham mais autonomia em suas comunicações cotidianas. Isso porque, assim como o surdo precisa conhecer o Português escrito para interagir no mundo ouvinte, os ouvintes também precisam conhecer a Libras para se comunicar e se integrar à comunidade surda local. É uma via de mão dupla.

Num mundo cada vez mais conectado, é preciso ter clareza de que a leitura não se limita a uma prática adquirida por intermédio da escola, mas sim por meio do relacionamento do sujeito com o real e com o mundo virtual. A quantidade de informações que recebemos de tantos canais o tempo todo nos deixa cada vez mais vulneráveis, a ponto de não saber em que ou em quem acreditar, o que comprar, quem diz a verdade, o que é fato e o que é fake, o que realmente está acontecendo do outro lado da tela.

Precisamos compreender que ao ler também modificamos e agimos no mundo. Mas essa ação, expressa por meio da linguagem, depende da forma como interpretamos o que lemos no mundo.

Barton e Lee (2015) lembram que a forma de se comunicar, produzir e distribuir informações vem se alterando e mudando as experiências vividas em todos os contextos. Há problemas de acesso e diferenças entre pessoas e grupos sociais. Mas é inegável que essas transformações afetam a vida de todos.

Os autores destacam o papel fundamental da linguagem nessas mudanças, por ser afetada e transformada à medida que as pessoas vivenciam e compartilham formas de comunicação no ambiente virtual. Há transformações de comunicação e de produção de

sentidos. Imagens e palavras se combinam e culminam com uma redefinição do conceito de texto. Noções de autor e público se tornam mais complexas.

Nesse novo cenário, cabe ressignificar o conceito de letramento. Conforme Dudeney et al. (2016, p. 17), letramentos digitais são: “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital.” Trata-se de um conceito plural, pois não envolve apenas uma forma ou um tipo de letramento, mas sim de letramentos. Isso porque com o avanço da tecnologia e de acordo com as demandas sociais, novas formas de letramento vão surgindo, em diversos âmbitos, seja na área acadêmica, em grupos de profissionais que desenvolvem atividades específicas, nas agências de propaganda, no jornalismo, nas comunidades religiosas etc.

Os autores lembram que as práticas sociais, nas diferentes áreas de atuação humana vão, o tempo todo e cada vez mais, demandando novas formas de letramento, novos meios de se comunicar e interagir. São diversas línguas, diversas culturas, diversas visões de mundo, pessoas e sociedades diversas, interagindo por meio de inúmeras ferramentas tecnológicas.

Sendo assim, mais do que nunca, se faz necessário ir além do letramento impresso nas aulas de línguas, destacam. Primeiramente, porque as novas gerações já nascem em meio a formas de comunicação que nós, adultos/professores, ainda estamos aprendendo a utilizar. Essas ferramentas ficam rapidamente defasadas, sendo substituídas por outras mais avançadas. Então, buscar novas formas de letramento, além do impresso, é fundamental para que possamos alcançar o interesse e o comprometimento dos nossos alunos em sala, contribuir para que ele tenha o desempenho esperado, e que tenha mais oportunidades de se desenvolver na profissão que escolher, visto que o mercado de trabalho exige profissionais abertos ao novo, independentemente da área de atuação.

Os pesquisadores (Dudeney et al., 2016, p. 17) alertam que, para acompanhar as demandas do Século XXI, são necessárias diversas habilidades e competências, como “criatividade e inovação, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração e trabalho em equipe, autonomia e flexibilidade, aprendizagem permanente.” E como centro dessas habilidades, os autores colocam “a capacidade de se desenvolver com as tecnologias digitais”, para comunicar ideias e construir colaborações em diversas áreas.

De certa forma, as habilidades de letramento tradicional podem ser muito mais bem treinadas online que off-line. Estudantes podem fazer

notas em seus e-books, usar recursos embutidos no Kindle ou noutros leitores digitais; podem anotar artigos online, usar serviços de internet (...); compartilhar e discutir anotações. [...] mas, no meio de uma competição cerrada por atenção online, eles têm de costurar muito bem seu escrito, se alimentarem alguma esperança de alcançar seu público-alvo e de atingir suas metas comunicativas (Dudeney et al., 2016. p. 23).

De um modo geral, pessoas nascidas na era digital têm mais facilidade para lidar com as novas tecnologias e com o ambiente on-line. Por outro lado, essa familiaridade não depende só da idade, mas do nível de exposição, quer dizer, do acesso desses jovens a tais recursos. E nós professores podemos tirar proveito disso, aprendendo enquanto ensinamos.

Nossa experiência docente nos mostra que, apesar de mais propensos a desenvolver tais habilidades, grande parte dos jovens fazem usos limitados dos recursos tecnológicos, mais voltados ao entretenimento e comunicação nas redes sociais. Já para as atividades de pesquisa científica, leitura e produção de textos e atividades específicas de trabalho profissional, esses estudantes carecem de orientação.

O uso indiscriminado do “copia e cola” tem sido um problema cada vez mais presente no âmbito educacional. Então, o problema não é o número de informações e a facilidade do acesso, mas a relação que estabelecemos com esses meios, como lidamos com tanta informação.

Numa sala de aula composta por alunos que falam duas línguas diferentes (Libras e Português), considerando que os alunos surdos possuem uma forma muito peculiar de ler e produzir textos escritos em Português, os desafios para trabalhar com a linguagem são recorrentes e carecem, ainda, de muita pesquisa e engajamento.

Nesse cenário, a utilização das tecnologias digitais é extremamente necessária para promover a interação entre todos (professores, intérpretes e estudantes). Isso porque a Libras é uma língua visual, que não tem uma representação escrita oficial/convencionada utilizada pelos seus usuários. Logo, o registro das atividades em Libras é feito por meio de vídeos produzidos em smartphones.

Atualmente, os sinais da Libras são difundidos, principalmente, por meio de vídeos em sites oficiais e redes sociais (como o Youtube e grupos do Whatsapp). Para exemplificar a dinamicidade com que os sinais são criados (visto ser uma língua relativamente nova no Brasil), podemos citar o sinal de “corona vírus” ou “covid-19”. Inicialmente, a comunidade surda busca saber se já há uma convenção para este item lexical. Por se tratar de um neologismo, e dada a extensão territorial do Brasil, mais de

um sinal pode ser utilizado pelos surdos até a sua efetiva consolidação. Geralmente, um pesquisador surdo é consultado e o sinal é criado em comum acordo com intérpretes. Rapidamente, comunidades surdas do mundo todo começam a utilizar o respectivo sinal, que pode sofrer alterações dependendo da língua de sinais do país. Essa é apenas uma exemplificação superficial. Há muitas pesquisas sendo desenvolvidas por profissionais de interpretação e tradução de Libras (que não é nossa de atuação).

Em meio a tanta tecnologia, as instituições de ensino ainda carecem de equipamentos e rede de internet de qualidade para atender a essas demandas. Assim, os celulares e todo o conhecimento e habilidades que os alunos trazem para a sala de aula é fundamental para o desenvolvimento do trabalho docente.

O que mais vimos em nossa experiência foi desinformação na palma da mão, ao alcance de todos. Tudo tomado como verdade, sem questionamentos. Então, podemos pensar em utilizar esses assuntos que movimentam as redes no dia a dia para mostrar os caminhos de como estar bem informado. Isto é, utilizar publicações que circulam nas redes sobre determinado assunto para estudar a língua, trazendo mais informação e estimulando o senso crítico dos estudantes. O conteúdo desses materiais utilizados, pode ser, e certamente será, pauta em debates entre os alunos, motivando ainda mais a interação entre surdos e ouvintes e o desenvolvimento do senso crítico.

Além do conteúdo, devemos nos preocupar com a estratégia a ser utilizada em sala, isto é, em como conduzir as atividades propostas. As necessidades vão aparecendo ao longo das atividades. A partir de então, vamos testando adaptações de acordo com o potencial linguístico de cada estudante, pois cada um desenvolve suas estratégias de leitura a partir de sua percepção linguística. E, para o planejamento e execução de tais atividades, é imprescindível o trabalho em conjunto: professor e intérprete. O diálogo, a parceria, a interação entre esses dois profissionais é a imprescindível para o desempenho da aula na sala de aula bilíngue e bimodal.

São diversos os modelos culturais difundidos por meio das redes sociais, sites e plataformas vituais, como machismo, homofobia, racismo, consumismo etc – nada é neutro. Logo, é preciso saber lidar com tanta informação e desinformação de forma crítica. E isso é possível por meio de práticas de leitura em sala de aula, com debates, palestras, discussões, explanações, com conhecimento e fontes confiáveis.

Não havendo análises, tampouco intervenções críticas à utilização social da linguagem na construção de significados, esses modelos culturais vão sendo cada vez mais difundidos, e acabam sendo banalizados e sancionados socialmente.

Já refletimos que ser letrado é ser capaz de fazer uso da língua em diferentes situações. Letramento consiste, então, no saber utilizar leitura e escrita, respondendo às exigências sociais. E como fica o professor em meio a um, não tão novo, letramento sobre o qual não tem domínio: o letramento digital? Certamente que a primeira exigência é a existência de qualificação e capacitação de forma contínua, tanto por meio das instituições de ensino quanto por parte de cada profissional.

Na era da informação, nós, professores, precisamos nos colocar no lugar do estudante, fazer uma leitura da nossa prática pedagógica e analisar se a forma como estamos trabalhando está resultando em aprendizagem significativa para eles, refletindo sobre que diferença o quê e como estamos ensinando vai afetar a vida dessas pessoas.

É muito comum haver atritos entre os alunos surdos e ouvintes quando um vai utilizar a língua que consideram “do outro”, isto é, quando um surdo vai se expressar em Português escrito e/ou um ouvinte vai se expressar em Libras. O tempo todo, precisamos nos colocar no lugar do outro para tentar entender suas limitações e valorizar suas potencialidades.

Buzato (2006) afirma que pensar as novas tecnologias simplesmente como “oportunidades para melhorar o mundo” é também pensar a educação. Porém, trata-se de um conceito vago pensado de forma ingênua ou idealista. As tecnologias não são meros instrumentos técnicos, neutros em cultura e ideologia, criados para ajudar a escola a ser mais rápida e barata. Em sua visão, é preciso pensar em todas as mudanças relacionadas ao uso das novas tecnologias, a fim de promover transformações e amenizar injustiças.

O autor faz um breve histórico sobre outras tecnologias que causaram impacto na educação em outros momentos, seus pontos positivos e negativos, e que acabaram por modificar a forma como as pessoas se comunicam, se expressam, se comportam, se informam etc. E no final, outras novas tecnologias surgiram e, assim, novos questionamentos vão surgindo sobre o impacto desses recursos tecnológicos para a educação.

Em meio a tantas mudanças, o professor e a escola têm papel preponderante no que se refere às práticas escolares envolvendo a tecnologia digital: ter autonomia na construção de projetos pedagógicos; pensar em novas formas de aprender e ensinar; saber utilizar recursos “on-line” e “off-line”; pensar sobre o ensino a distância mantendo os sistemas de frequência e avaliação; ser ativo nos processos de implantação das novas tecnologias.

Por fim, Buzato (2006) pondera que não há como pensar tecnologia e sociedade como coisas isoladas. A escola, como um lugar de inclusão por natureza, deve capacitar professores e alunos para o uso criativo das novas tecnologias, entendendo o letramento digital como aliado ao ensino da língua escrita. Para tanto, deve-se promover a utilização da linguagem por meio de atividades realizadas, também, na internet, em redes sociais etc. Assim, fazendo uso da língua e de várias ferramentas que as novas tecnologias nos proporcionam, é possível promover um ensino mais significativo e atraente.

Grande parte das informações veiculadas na internet são publicadas em forma de texto escrito. São muitas as possibilidades de pesquisa, levantando pontos de vista diferentes sobre um mesmo assunto, por exemplo. E tudo isso mediado pela prática de leitura e, posteriormente, de produção oral/sinalizada ou escrita.

É possível aprender e ensinar línguas por meio do letramento digital, desde que o professor esteja atento para orientar os alunos nessas buscas, seleção de informações, análises, discussões etc.

Outro viés dessa prática está no fato de que as novas gerações parecem ter mais habilidade para utilizar as novas tecnologias do que seus professores. Essa dificuldade pode ser convertida em uma grande aliada para aproximar o professor e aluno, pois todos podem aprender e ensinar. É preciso entender, mais do que nunca, a língua como lugar de interação, como prática social, a fim de avançar para a modernização das nossas bases curriculares, valorizando a ciência, a produção de conhecimento, a educação em todas as suas etapas.

As propostas defendidas por Buzato (2006) precisam ser consideradas nos nossos cursos de formação. Porém, é preciso que haja, também, uma mobilização de toda a sociedade para que tudo isso realmente comece. Os movimentos estudantis e sociais têm papel fundamental nesse processo de transformação.

Acesso à internet de qualidade, estrutura física adequada da escola, formação de professores e assistência estudantil são basilares para alavancar essa mudança e combater a exclusão social na era digital.

Leffa (2016) faz um apanhado sobre o papel do professor ao longo do tempo. Para o autor, o professor do passado é aquele que utiliza o método mais tradicional de ensino, colocando-se como central nesse processo. Já o professor do presente é aquele que procura inovar, organizando sua atividade de ensino a partir das necessidades de cada aluno, de forma dialógica, trabalhando com projetos. Por fim, o professor do futuro

coloca-se como mediador no processo de ensino-aprendizagem, fazendo uso de tecnologias, as quais são considerados recursos fundamentais para o trabalho.

O autor revisa os conceitos de língua ao longo da história: iniciando como um código representativo da oralidade, sendo ensinada como um sistema de regras; passando pelos estudos dos sentidos, quando o professor passa a construir o ensino a partir da realidade dos alunos e relacionando com outros conhecimentos.

Na sequência, o pesquisador afirma que o aluno tem ganhado cada vez mais autonomia com relação ao seu processo de aprendizagem. Ademais, novas práticas e tendências vem se desenhando, cabendo ao professor acompanhar esses avanços no que se refere à concepção de língua e de ensino-aprendizagem. Novos estudos são construídos e novas tecnologias são colocadas à disposição o tempo todo, interferindo sobremaneira no papel do professor.

Nesse cenário, o professor do futuro deve, cada vez mais, proporcionar a autonomia do aluno, deixando de ser o centro no processo de ensino-aprendizagem.

Em consonância, Rojo (2012) afirma que, com o mundo cada vez mais conectado, a forma de produzir, fazer circular, receber, enfim, interagir por meio das diferentes linguagens vem se modificando e ampliando. As esferas de interação vão ficando cada vez mais diversificadas.

Vimos em Bakhtin (2011) que os gêneros discursivos são enunciados mobilizados nas diferentes esferas de interação humana. Considerando que a internet abarca inúmeras esferas de atividade, esses gêneros vão se modificando para atender as necessidades de interação no meio digital.

Entendendo que os gêneros refletem as práticas sociais letradas dessas esferas de atividade humana, a autora pondera que para ensinar línguas é preciso entender os diferentes letramentos, tradições culturais e modalidades semióticas. A escola deve adequar-se à sociedade globalizada, promovendo formação continuada para que os docentes possam introduzir novos outros gêneros às práticas de ensino de línguas, considerando as novas mídias, tecnologias, línguas, variedades, linguagens, as produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos.

Rojo aponta que a internet, por sua estrutura hipertextual, articula informação, comunicação e interação. Essa estrutura abarca uma postura mais ativa dos sujeitos que circulam nesses espaços virtuais. Daí a articulação do conceito de autor, que mobiliza mais do que o conceito de leitor-autor, leitura-escrita, dada a dinamicidade dos diferentes

espaços e a multiplicidade de gêneros que neles circula (chats, posts, vídeos, etc). Ao ler um texto escrito, é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, em movimento, som, fala), conforme a autora.

Nesse contexto, Brandão (2020) relata sua pesquisa com o uso das tecnologias digitais na formação de professores, uma experiência bastante pertinente, uma vez que se utilizou uma rede social já consolidada e amplamente utilizada no mundo todo. Teoricamente, muitas pessoas conhecem os recursos que a rede oferece. Ademais, trata-se de uma ferramenta autoexplicativa, permitindo que o usuário aprenda a utilizar de forma mais rápida e eficiente. Isso quer dizer que, mesmo que, no começo, haja resistência ou dificuldades na sua utilização, com o tempo e com as práticas vivenciadas, esses desafios são superados. A possibilidade de utilização de várias formas de linguagem, áudio, vídeos, textos, infográficos também é um fato bastante positivo dessa experiência.

São inúmeras as iniciativas criativas e relativamente baratas de compartilhar saberes que merecem o nosso olhar para novos estudos, como jogos, enquetes e vídeos curtos com áudio, legendas e sinalização em Libras.

Por fim, é imperioso um engajamento maior de toda a comunidade escolar na busca por alternativas que proporcionem melhores condições de leitura e escrita, com uma diversidade maior de linguagens. Todos os professores, de todas as áreas do conhecimento precisam se envolver intelectual e socialmente nessa questão, promovendo o letramento crítico como requisito essencial para o exercício da cidadania.

Munidos dessas informações teóricas, passemos aos aspectos metodológicos que descrevem a trajetória da pesquisa em busca de ações efetivas mais acolhedoras para pessoas surdas no âmbito educacional.

CAPÍTULO III

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Os verdadeiros analfabetos são os que aprendem a ler e não leem.

Mário Quintana

Este capítulo objetiva detalhar o percurso da pesquisa realizada, apresentando o tipo de estudo, o processo de construção do corpus, a coleta e a metodologia de análise dos dados.

Para Minayo (2010), mais que meras técnicas de pesquisa, a metodologia é a articulação entre os conteúdos abordados, os pensamentos e a existência humana, envolvendo concepções teóricas, realidade social e investigação. Logo, entendemos que significados, perspectivas e visões de mundo devem ser consideradas em todo o percurso da investigação, pois:

É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. (...) Toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais (Minayo, 2010, P. 17-18).

Em consonância, Maher (2010) admite que numa pesquisa científica, a seleção do que será analisado e a própria análise em si são reflexos da nossa história pessoal e do nosso posicionamento ideológico, pois toda produção de conhecimento se situa em um determinado contexto político, social e cultural. Neste sentido, cabe historicizar, brevemente, nosso percurso, destacando alguns fatos relevantes para o desenvolvimento deste trabalho e fundamentais para a escolha dos métodos e técnicas adotadas nesta trajetória de pesquisa.

3.1 Quando nos deparamos com uma “pedra no caminho”: o objeto de pesquisa

Quando demos início ao projeto de extensão “Entre sinais e palavras: oficina de ensino-aprendizagem de Libras e Português”, em 2019, não havia, de nossa parte, qualquer conhecimento sobre o conceito e as especificidades do PLAc e, da mesma forma, não havia intenção em, a partir dessa experiência de extensão, propor uma pesquisa de

doutorado. Conforme descrito no Capítulo II deste trabalho, a ideia da extensão surgiu a partir da constatação de limitações da prática docente observadas nas aulas de Leitura e Produção de Textos, sobretudo, na interação entre surdos e ouvintes no mesmo ambiente.

No decorrer do projeto, pesquisando especificamente sobre o ensino de Português como L2 para surdos, em busca de outras experiências que orientassem nosso trabalho nas oficinas, nos sentimos como se estivéssemos dando voltas em torno do mesmo eixo, sem respostas efetivas. Isso porque entendemos, a partir da convivência diária com esse grupo, que as demandas apresentadas por ele apontavam para caminhos além das questões linguísticas.

À procura de novos horizontes de pesquisa, no dia 4 de agosto de 2019, encontramos a noção de PLAc em um vídeo¹⁸ publicado em 30 de outubro de 2018 pelo canal SUPREN no YouTube, intitulado *Série pessoas em situação de refúgio: Curso de português como língua de acolhimento*. O vídeo apresenta a seguinte descrição: O Instituto de Letras Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília oferece, desde 2013, o curso Pró Acolher - português como língua de acolhimento destinado às pessoas em refúgio e imigrantes.

Nesse vídeo, notamos que a situação de vulnerabilidade social pela qual passam os imigrantes em situação de refúgio guarda profunda semelhança com o que vivem os brasileiros surdos, diuturnamente, desde as suas primeiras interações sociais, em todas as situações de comunicação. A dificuldade em se comunicar, entender e ser entendido, interfere de forma desumana na emancipação dessas pessoas que, sem conhecer a língua-cultura do outro, são impedidas de agir socialmente, de estudar, trabalhar, acessar serviços públicos básicos, enfim, conviver de forma autônoma em sociedade, exercer sua cidadania.

A partir de então, paralelamente à execução do projeto de extensão, começamos nossas primeiras leituras para a organização do projeto de pesquisa para o doutoramento, visando aproximar essas duas realidades sociais (imigrantes/refugiados e brasileiros surdos) para exprimir informações que nos proporcionassem novas estratégias de ensino com foco no acolhimento linguístico-cultural delineadas pelo PLAc.

3.2 Um passo de cada vez: a organização da pesquisa

¹⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KcMily3-hEs> Acesso em 04/08/2019.

Nosso plano era dar continuidade ao projeto no ano de 2020, para coletar mais detalhes da realidade observada - o que não foi possível devido aos limites impostos pelo isolamento social no período pandêmico. Sendo assim, os dados utilizados para a elaboração do relato de experiência (nosso corpus) foram coletados a partir dos arquivos físicos produzidos no projeto em 2019, com fotos e vídeos, anotações sobre o dia a dia nas oficinas, planos de aula, atividades desenvolvidas pelos participantes etc.¹⁹

O doutorado teve início em março de 2020, um período sombrio para toda a humanidade. Em razão da pandemia da Covid-19 - que em nosso país chegou a dizimar mais de 3 mil pessoas por dia em seu período mais crítico, chegando a um total de mais de 700 mil óbitos em março de 2023²⁰ -, o trabalho de leitura e escrita se tornou mais difícil, mais lento e, cada vez mais ilógico, pois o pânico diante da incerteza de sobrevivência invadia todos os espaços. As aulas foram suspensas no primeiro semestre daquele ano, retornando na modalidade a distância no semestre seguinte, pois a quarentena que, a princípio, seria de quinze dias, perdurou por cerca de dois anos.

Momentos de desânimo, desespero e, principalmente, solidão se intercambiavam com ocasiões emocionantes de contentamento e esperança, quando realizávamos encontros virtuais, utilizando ferramentas e recursos antes desconhecidos pela maioria dos pesquisadores do grupo. Encontros e reencontros foram realizados assim, não face a face, mas tela a tela. E era basicamente assim que, por um longo período, interagimos com o mundo, devido ao isolamento social imposto pela pandemia da COVID-19.

Nesse cenário de total desordem e incertezas, sem perspectivas que vislumbrassem um futuro melhor, em que se encontravam todos os campos de atuação (à exceção dos setores que lucraram muito com a miséria humana), construímos nossa trajetória de pesquisa.

Passado o período de aulas virtuais, realizadas no segundo semestre de 2020, demos início à pesquisa em si, começando pela confecção de um relato das experiências vivenciadas no Projeto de Extensão Entre Sinais e Palavras, realizado em 2019 no Campus Cuiabá da Universidade Federal de Mato Grosso. É a partir dessas vivências que problematizamos a nossa investigação.

¹⁹ Considerando que a pesquisa de campo teve início antes do registro do projeto de pesquisa no Programa de Pós-graduação em Linguística da UNEMAT, não foi possível o seu registro no Conselho de Ética da instituição.

²⁰ Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/brasil-chega-a-marca-de-700-mil-mortes-por-covid-19> Acesso em: 04/04/2023

Para elaborar o relato de experiência, consultamos os arquivos do projeto de extensão *Entre Sinais e Palavras*²¹, com anotações, planos de aula, vídeos, fotos, slides e atividades realizadas com os estudantes surdos em 2019. Assim, foi possível relatar o dia a dia nas oficinas, revelando alguns aspectos relevantes sobre as interações do grupo, além o arcabouço teórico utilizado para organizar e conduzir o projeto.

Na sequência, passamos à seleção de publicações mais atualizadas sobre o conceito de PLAc e outros conceitos subjacentes a essa especialidade de ensino e pesquisa, a fim de extrair subsídios para a sua aplicação no contexto da educação de surdos. A grande maioria das publicações e documentos consultados foram selecionadas na página do repositório da CAPES (<https://educapes.capes.gov.br/>) e a partir do recurso de buscas do Google, seguindo informações prévias da orientadora. Alguns livros físicos foram adquiridos ou emprestados.

A partir de então, passamos a organizar as publicações selecionadas em pastas separadas e identificadas por tópicos, ou seja, cada pasta possuía os textos pertinentes ao objetivo de cada capítulo – considerando o sumário hipotético que organizamos para sular nossa trajetória. Vale destacar que, ao longo do percurso, textos foram retirados e outros incluídos, conforme o avanço das leituras para a elaboração de fichamentos, resumos e resenhas.

Procedemos a seleção e análise dos dados coletados no relato de experiência, à luz das concepções mais recentes sobre cultura e identidade, levando em conta a relação desses postulados na organização das práticas de ensino em ambientes bilíngues e bimodais.

3.3 Tipo de estudo

A partir dessa descrição dos caminhos percorridos, desde o reconhecimento do objeto a ser estudado, a escolha das lentes pelas quais procedemos a análise, isto é, a fundamentação teórica, e os processos de observação participante, coleta e seleção de dados, definimos, em consonância com as definições de Gil (1999), que esta é uma pesquisa:

²¹ É importante lembrar que esses arquivos foram armazenados pela coordenadora do Projeto de Extensão, ministrante das oficinas e autora desta pesquisa, durante o ano de 2019.

1) de natureza aplicada, visando levantar informações e gerar conhecimentos para solucionar os problemas relacionados ao ensino-aprendizagem de Português em salas de aula bilíngues e bimodais;

2) de abordagem qualitativa, interpretando os fenômenos relatados e atribuindo significados na relação dinâmica entre sujeito e sociedade;

3) exploratória quanto à realização dos objetivos, buscando aproximação com o problema, a fim de definir hipóteses e aprimorar teorias, considerando que ainda há pouco conhecimento sobre o campo abordado;

4) bibliográfica, utilizando materiais já publicados sobre o tema em questão, constituído de livros, artigos, teses e dissertações;

5) e documental, utilizando, para tanto, documentos oficiais, notícias e reportagens, além do relato de experiência da atuação docente no projeto de Extensão Entre Sinais e Palavras.

Embora, na pesquisa qualitativa, haja interferência tanto do pesquisador quanto dos participantes, tendo em vista a interação entre eles, São Bernardo (2016) considera que, no campo da Linguística Aplicada, esse tipo de pesquisa tem maior destaque, pois é justamente nesse processo de interação que ocorrem transformações que afetam a todos os envolvidos.

As pesquisas atuais sobre Ensino de Línguas estão tendendo para o paradigma qualitativo por serem estudos relacionados à área das ciências humanas. Assim as/os participantes não são vistos mais como objeto de pesquisa, mas fazem parte do processo influenciando-o e sendo influenciadas/os por ele. Além disso, os estudos alinhados ao paradigma qualitativo substituem a observação natural direta, dando vez à interpretação dos fatos e as leis cedem lugar às teorias, que podem ser refutadas ou validadas por meio do método de pesquisa utilizado e da cristalização dos dados por diferentes instrumentos. Esses dados devem ser contextualizados no ambiente de inserção do grupo (São Bernardo, 2016, p. 77).

Seguindo, então, os preceitos da pesquisa qualitativa, entendemos que a abordagem etnográfica é a que melhor atende os caminhos percorridos neste estudo e as perspectivas por nós definidas no início da trajetória, dadas as suas contribuições nos estudos sobre desigualdades sociais, processos de exclusão e situações sociointeracionais. Pois, de acordo com Mattos (2011), a etnografia: entende a cultura como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e as ações e interações humanas; introduz os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica no processo modificador das estruturas sociais; e revela as relações e interações ocorridas no interior das

instituições de ensino, trazendo à tona os processos por elas engendrados e de difícil visibilidade para os sujeitos que dela fazem parte. “Neste sentido, o sujeito da pesquisa, historicamente ator das ações sociais e interacionais, contribui para significar o universo pesquisado exigindo a constante reflexão e reestruturação do processo de questionamento do pesquisador” (Mattos, 2011, p. 51).

Sendo assim, a autora afirma que o trabalho etnográfico é guiado, majoritariamente, pelo senso do pesquisador, isto é, suas técnicas e procedimentos não seguem padrões fixos, mas desenvolvidos a partir do trabalho de campo e do contexto social em que a pesquisa se insere. A autora define que:

Etnografia é a especialidade da antropologia, que tem por fim o estudo e a descrição dos povos, sua língua, raça, religião, e manifestações materiais de suas atividades, é parte ou disciplina integrante da etnologia é a forma de descrição da cultura material de um determinado povo (Mattos, 2011, p. 53).

A pesquisa etnográfica consiste, então, no estudo da cultura e do comportamento de determinados grupos sociais. Para tanto, é fundamental que haja convivência e interação entre o pesquisador e o grupo a ser pesquisado, isto é, a imersão, a presença no local de estudo para observação por determinado período de tempo, até que sejam coletados dados suficientes para a pesquisa, a fim de realizar um estudo detalhado das pessoas, descrevendo o seu modo de ser e agir no mundo, com foco no fenômeno a ser pesquisado. “Etnografia é a escrita do visível. A descrição etnográfica depende das qualidades de observação, de sensibilidade ao outro, do conhecimento sobre o contexto estudado, da inteligência e da imaginação científica do etnógrafo” (Mattos, 2011, p. 54).

Nesse sentido, ao longo da narrativa que se segue, buscamos encontrar respostas às perguntas de pesquisa definidas na introdução deste trabalho:

- 1) Quais os principais desafios enfrentados por estudantes e professores na sala de aula bilíngue e bimodal?
- 2) As diferenças culturais e identitárias interferem no aprendizado das línguas?
- 3) Como o PLAc pode contribuir no contexto das práticas de leitura e escrita das pessoas surdas?

Esses questionamentos têm o papel de nos alicerçar para a elaboração das propostas de acolhimento, objetivo geral deste estudo, apresentado no próximo capítulo, a partir do relato da nossa experiência docente.

3.4 Estabelecendo categorias de análise

A partir das informações contidas no relato de experiência, discutiremos sobre características e propriedades inerentes às práticas pedagógicas no contexto bilíngue e bimodal, a partir da interação entre surdos e ouvintes, entre Libras e Português, no âmbito do educacional.

Trata-se de um espaço marcado pelas diferenças, pela carência de materiais didáticos específicos, pela necessidade de qualificação e capacitação docente, e que demanda políticas públicas mais alteritárias e menos autoritárias, que levem em consideração todos os atores sociais envolvidos, entendendo-os como parte plural da sociedade e, por isso, enriquecedores da cultura local.

Maher (2007b) afirma que o empoderamento desses grupos minorizados depende tanto de fortalecimento político ou legislação favorável quanto da educação do seu entorno, a fim de garantir respeito às especificidades linguístico-culturais. Assim, a pesquisadora postula que o ensino de língua nesses contextos deve se apoiar em três pilares:

- a) a politização dos aprendentes sobre seus direitos e deveres;*
- b) a educação do entorno, para que a população reconheça tais direitos;*
- c) avanços na legislação, que só serão promovidos a partir da integração desses sujeitos à sociedade que os acolhe.*

Considerando que, para a autora, a existência de políticas públicas é alicerce importante para a construção de projetos emancipatórios, utilizaremos esses três eixos como categorias para a análise e discussões sobre a experiência relatada aqui, apontando para o objetivo geral da pesquisa. Pois, considerando o abismo existente entre a legislação e a sala de aula, é necessário um envolvimento de toda a sociedade (professores, técnicos da educação, estudantes, famílias e comunidade em geral) para que conheça, reconheça e aprenda a respeitar as diferenças linguísticas e culturais, a fim de promover um ensino mais eficaz, justo e adequado a esses grupos minorizados.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Aprendi a não tentar convencer ninguém. O trabalho de convencer é uma falta de respeito, é uma tentativa de colonização do outro.

Jose Saramago

Para finalizar esta trajetória nossas análises e reflexões sobre a experiência de ensinar e aprender línguas-culturas com estudantes surdos e ouvintes em um mesmo espaço acadêmico.

Nossa pesquisa começa na prática e vai buscar na teoria respostas que orientem a elaboração de novas alternativas de acolhimento linguístico-cultural de pessoas surdas no âmbito educacional, sobretudo nas práticas de ensino de Língua Portuguesa em salas de aula compostas por estudantes surdos e ouvintes.

A experiência que relatamos agora é fruto da inquietação de uma professora (ouvinte)²² de Língua Portuguesa em suas primeiras experiências (entre 2015 e 2020) com turmas compostas por estudantes surdos e ouvintes numa universidade pública localizada na Capital do Estado de Mato Grosso.

Ao longo dessa pequena e intensa trajetória, houve inúmeras situações em que qualquer movimento de um ouvinte em direção a um surdo, no sentido de auxiliá-lo em suas necessidades específicas de comunicação, fora julgado por muitos acadêmicos como mero assistencialismo. Demonstrações de afeto, solidariedade, empatia, que são aspectos comuns a qualquer relação interpessoal, também são questões melindrosas no âmbito do ensino superior.

Nas aulas de Leitura e Produção de Textos, diferentemente dos estudantes ouvintes, a maior parte dos surdos interagia apenas entre si, mantendo-se como expectadores, observando o que se passava na sala de aula sem manifestar opiniões ou expor dúvidas, a menos que fossem inquiridos diretamente pela professora. Ademais, no momento em que precisavam ler e produzir textos escritos em Português, esses alunos apresentam sérias limitações, as quais deveriam ter sido sanadas na educação básica,

²² E autora desta pesquisa.

conforme legislação nacional e estadual já comentadas no Capítulo I. Acerca disso, Guarinello (2007, p. 53) afirma que:

há uma considerável parcela de surdos brasileiros que não tem acesso à língua de sinais, ou por motivo de isolamento social ou, principalmente, por opção da família por uma escola que não utilize essa língua, o que causa, além das defasagens escolares, dificuldades e impedimentos quanto à inserção dessas pessoas no mercado de trabalho.

Nessa trajetória, o dia a dia na sala de aula trazia à tona certa resistência, rejeição e até mesmo desprezo dos acadêmicos surdos em relação ao Português, por ser uma língua de modalidade oral-auditiva ou “língua dos ouvintes”, como alguns comentavam.

Há que se destacar que os estudantes eram livres para organizarem a disposição das carteiras. E, geralmente, se sentavam em círculo (ou meia lua), onde de um lado ficavam os surdos e do outro, os ouvintes. À frente, a professora e uma dupla de intérpretes.

Em virtude desse movimento de segregação articulado espontaneamente pelos estudantes, era fundamental promover atividades que envolvessem sempre um surdo e um ouvinte, o que nem sempre resultava em boas experiências. De um lado, os surdos reclamando que os ouvintes não sabiam Libras para interagir na atividade, que queriam fazer tudo sozinhos porque dominavam o Português, que é “língua de ouvinte” e, sendo assim, para eles, era fácil. Do outro, os ouvintes relatando que os surdos não queriam aprender, não tinham interesse, não se esforçavam na leitura e na produção escrita, nem mesmo com o auxílio dos intérpretes.

Como vemos, os desafios ora relatados não se referem somente às dificuldades dos surdos em relação à LP, mas também, e não menos grave, às relações interpessoais conflitantes entre os acadêmicos surdos e ouvintes dentro e fora da sala de aula.

Entendendo a necessidade de estreitar as relações entre surdos e ouvintes e amenizar tantos conflitos decorrentes das diferenças de ensinar e aprender nesse novo desenho de sala de aula, foi criado, no início do ano letivo de 2019, o Projeto de Extensão “Entre sinais e palavras: oficina de ensino-aprendizagem de Libras e Português” (conhecido como “Projeto Sinais-palavras”), com o objetivo de atender os estudantes surdos no desenvolvimento de capacidades comunicativas por meio da modalidade escrita da LP em diferentes situações de comunicação e, com isso, promover a prática no uso da Libras pelos ouvintes participantes da equipe.

Respondendo, então, à primeira pergunta de pesquisa, entendemos que os principais desafios enfrentados por estudantes e professores na sala de aula bilíngue e

bimodal é, em princípio, a segregação promovida pelos próprios estudantes, refletindo em sala de aula o que vivem no seu dia a dia em outras esferas. Os primeiros contatos entre surdos e ouvintes que desconhecem a língua do outro revelam movimentos de defesa de ambos os lados.

É importante destacar que as dificuldades relacionadas ao conhecimento e uso da LP são pertinentes aos dois públicos, como já demonstramos com os dados do Saeb, no Capítulo I desta pesquisa. Porém, tratam-se de limitações diferentes, referentes a níveis distintos de leitura e escrita, tendo em vista as diferenças nos processos de aquisição da linguagem e na relação com o ensino-aprendizagem, conforme exposto no Capítulo II.

Esses movimentos de segregação afetavam as relações entre os estudantes, gerando maior dificuldade ao trabalho docente, tendo em vista que a professora ouvinte também traz consigo uma história de aquisição e aprendizado das línguas envolvidas, com suas crenças e expectativas fundamentadas na graduação em Letras/Português e Inglês (2004/2008), quando a Libras ainda não integrava o currículo das licenciaturas na instituição, e o surdo não era considerado nos estudos de didática e metodologia de ensino de línguas.

Soma-se a essas dificuldades, a relação com os pares, os outros profissionais da educação, sejam técnicos ou docentes, que desconhecem e, na maioria das vezes, se empenham para permanecer desconhecendo esse novo cenário, sob alegações comuns como: “não tenho formação pra isso”, “não é minha responsabilidade”, “não sou da educação especial”, “não sei Libras”, “não tenho habilidade pra isso”. Alegações essas que caracterizam o privilégio ouvinte de escolher a sua própria língua e a língua com a qual deseja trabalhar.

Por fim, esse novo contexto inseriu na sala de aula um novo profissional: o intérprete de Libras. Muitos atritos entre professor e intérprete são vivenciados no cotidiano da escola. Criam-se barreiras entre aquele que ensina e aquele que media a comunicação entre quem ensina e quem aprende. Essas barreiras interferem na interação entre professor e intérprete, que é fundamental para o desempenho do estudante.

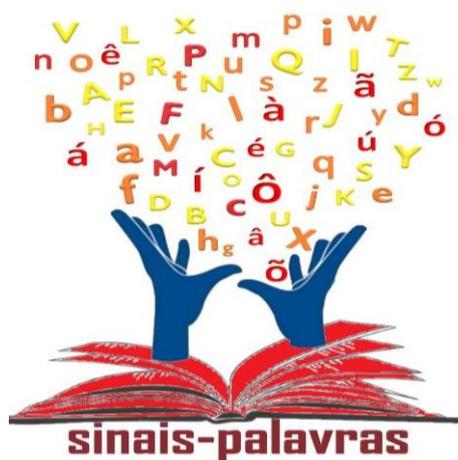
O intérprete deveria ser o apoio do professor e do estudante em sala de aula, não só fazendo a mediação linguística, mas contribuindo com sugestões no planejamento, criação e adaptação de materiais e formas de avaliação. Para tanto, carecem da formação necessária, em nível superior, além de melhores condições de trabalho, em todas as esferas do ensino (municipal, estadual e federal).

4.1 A criação do projeto de extensão

O projeto ocorreu no período de 6 de abril de 2019 a 4 de abril de 2020 (interrompido em março, em razão da pandemia). Com carga horária anual de 120 horas, as oficinas ocorriam aos sábados, no período matutino, das 8 às 12 horas, e atendeu 11 (onze) acadêmicos surdos. Destes, 8 (oito) haviam reprovado na disciplina de Leitura e Produção de Textos, ministrada pela coordenadora do projeto.

A equipe do projeto (todos voluntários) foi composta por 11 (onze) participantes, sendo uma docente (coordenadora/ministrante das oficinas), três docentes consultores de Libras e LP, uma intérprete (que atuou como apoio do grupo durante as oficinas) e seis estudantes ouvintes (monitores).

Criamos até uma logomarca para representar nosso projeto, que logo recebeu um sinal em Libras também, conforme imagem abaixo:



Considerando o contexto que deu origem ao projeto, conforme acima explicitado, definimos como imprescindível a utilização da Libras pela ministrante, a fim de garantir uma interação direta entre professora e alunos, sem a mediação da intérprete, ou seja, a professora ensinava a LP (L2 para surdos) utilizando, para tanto, a Libras (L1 dos surdos). Ao mesmo tempo, professora e monitores ouvintes tinham a oportunidade de praticar e aprender Libras (L2 para ouvintes) ao interagirem com os surdos para se comunicar. E assim, por meio da interação, da vivência, todos tinham oportunidades de ensinar e aprender juntos.

No intuito de desenvolver práticas de leitura e escrita mais efetivas, buscamos apoio nos estudos sobre letramento crítico, conforme já exposto no Capítulo II. Porém, agora no contexto da educação de surdos, precisávamos fazer adequações para

“alfabetizar letrando”, quer dizer, ensinar o código da escrita praticando a leitura e a escrita em diversas situações de comunicação presentes no cotidiano dos alunos.

Basicamente, estruturamos os encontros da seguinte forma:

- *Gramática* – noções básicas (classes gramaticais e formação de estruturas simples);
- *Vocabulário* – estudo sobre palavras que possuem o mesmo sinal em Libras, mas pertencem a classes gramaticais diferentes em LP e, logo, apresentam diferenças na escrita e no contexto de uso;
- *Técnicas de leitura* – etapas a seguir para a boa compreensão do texto;
- *Práticas de leitura e escrita* – atividades com gêneros textuais/discursivos (propagandas, quadrinhos e crônicas curtas) para praticar a leitura e a escrita; ainda, com o objetivo de entender a gramática funcionando no texto, realizamos atividades de preencher, relacionar, organizar a ordem do texto ou finalizar a história, análise contextual e polissemia, classificação e conceituação de palavras, sempre relacionando as duas línguas em questão.

Para organizar cada oficina, tomamos como base as orientações de Kleiman (2013), que define três aspectos fundamentais para a construção de sentidos de um texto, quais sejam: conhecimento linguístico/textual, conhecimento de mundo e conhecimento enciclopédico. Conforme a autora, no processo de leitura, esses conhecimentos interagem entre si, constituindo o chamado conhecimento prévio, sem o qual não há compreensão.

Utilizamos também a obra de Koch (2006), que destaca a interdependência entre as concepções de língua, sujeito, texto e sentido. E, conforme a concepção dialógica da linguagem, adotamos os seguintes conceitos: *língua* como lugar de interação; *sujeito* histórico, social, ativo, que detém o domínio das suas ações, e que se constrói em sociedade; *texto* como lugar da interação; e *sentido* fundado na interação entre sujeitos.

Recorremos ainda à obra de Platão e Fiorin (2007), que demonstram que o significado de uma parte do texto depende das outras com as quais se relaciona, isto é, o significado global de um texto é o resultado de uma combinação geradora de sentidos.

Por fim, seguindo os postulados de Bakhtin e os estudiosos do Círculo, trabalhamos com os gêneros textuais/discursivos como enunciados articulados em diversas áreas de interação humana, a língua como prática social.

Com essas bases teóricas aliadas à nossa formação e experiência docente, iniciamos o planejamento de cada semana. E ao longo da execução das oficinas, fomos

delineando ajustes necessários para o atendimento das demandas encontradas a partir da avaliação de cada encontro semanal.

4.2 O perfil dos participantes

Entendemos que a interação entre surdos e ouvintes é basilar para garantir o intercâmbio linguístico e cultural, tanto no ambiente escolar como em todas as esferas de comunicação. Porém, é preciso ter ciência de que o contexto pessoal, social e histórico dos sujeitos e as condições materiais e institucionais envolvidas interferem diretamente nas condições de interação.

Por essa razão, realizamos uma pequena investigação sobre a trajetória escolar de cada estudante, a fim de identificar fatores que influenciam na forma como cada pessoa surda se comunica, e traçar estratégias condizentes com as necessidades e potencialidades do grupo, conforme quadro abaixo.

PERFIL DOS PARTICIPANTES DO PROJETO “ENTRE SINAIS E PALAVRAS”

Nº	Grau de surdez	Oraliza	Pais surdos/ouvintes	Ingresso na escola	Com que idade aprendeu Libras	Primeiro contato com a Libras	Como se comunica com a família
1	Profunda	Sim	Ouvintes	9 anos	desde a infância	com uma tia surda	Português e gestos
2	Moderada	Não	Ouvintes	5 anos	9 anos	na escola	Por meio de gestos
3	Profunda	Não	Ouvintes	5 anos	2 anos	em casa e na escola	Em Libras com a mãe
4	Moderada	Sim	Ouvintes	3 anos	12 anos	na escola	Em Português
5	Profunda	Não	Ouvintes	6 anos	7 anos	na escola	Em Libras com a mãe
6	Moderada	Sim	Ouvintes	8 anos	18 anos	na escola	Em Português
7	Profunda	Não	Ouvintes	3 anos	3 anos	na escola	Em Libras e Português escrito
8	Moderada	Não	Ouvintes	5 anos	12 anos	na escola	Em Português
9	Profunda	Não	Ouvintes	5 anos	5 anos	na escola e em casa	Em Libras com a mãe
10	Profunda	Não	Ouvintes	5 anos	5 anos	na escola	Em Libras com a mãe
11	Profunda	Sim	pai surdo moderado	14 anos	21 anos	na escola	Em Português

Elaborado pela autora

Neste pequeno grupo de 11 (onze) estudantes, com faixa etária entre 19 e 38 anos, verificamos que, com relação a:

- *Grau de surdez/Oralização:*

São 7 (sete) surdos profundos e 4 (quatro) moderados.

Entre os 7 (sete) surdos profundos, 2 (dois) oralizam.

Dos 4 (quatro) moderados, 2 (dois) oralizam.

- *Condição da família:*

Apenas 1 (um) participante é filho de pai surdo e mãe ouvinte, enquanto os demais são filhos de pai e mãe ouvintes.

- *Idade de ingresso na escola/ Idade em que aprendeu Libras:*

O participante número 6 (seis) ingressou na escola aos 8 anos de idade, mas só começou a aprender Libras aos 18.

O participante 11 (onze) ingressou na escola somente aos 14 anos e, mesmo sendo surdo profundo e filho de pai surdo, só começou a aprender Libras aos 21.

- *Primeiro contato com a Libras:*

A maioria, 8 (oito) participantes, aprendeu Libras na escola.

- *Forma de comunicação em família:*

Apenas 1 (um) participante afirmou que se comunica com a família em Libras; 4 (quatro) só se comunicam em Libras com a mãe, no âmbito familiar; 3 (três) se comunicam com a família por meio do Português oralizado ou gestos; e 4 (quatro) se comunicam em Português oralizado.

O cenário apresentado vem confirmar os apontamentos de Quadros (1997, p. 70), que afirma que cerca de 90% dos surdos são filhos de pais ouvintes, o que interfere sobremaneira no processo de aquisição de linguagem, uma vez que esses indivíduos não são expostos à sua língua natural no período adequado à aquisição da L1, em situações comunicativas reais do cotidiano familiar (como ocorre com as crianças ouvintes).

Em outras palavras, quando uma criança ouvinte ingressa na escola, leva consigo a sua língua natural (oral-auditiva) e, por meio dela, sistematiza o aprendizado da sua língua, isto é, utiliza a oralidade como suporte aprender a ler e escrever. Diferentemente, muitas crianças surdas, como constatamos nesta pesquisa, chegam à escola sem a aquisição de sua língua natural, carecendo do aprendizado efetivo da Libras para depois conseguir utilizá-la como apoio para o aprendizado da leitura e escrita da LP como L2.

Sendo assim, Quadros (1997) orienta que o profissional de ensino que deseja trabalhar com o Português como L2 para surdos deve considerar as particularidades inerentes à condição de ser surdo; entender que a Libras deve ser a L1 do sujeito surdo e a LP deve ser sua L2; e ter clareza sobre como ocorre o desenvolvimento da linguagem do surdo (visoespacial) para planejar o trabalho de ensino da L2 (oral-auditiva).

Outrossim, considerando a heterogeneidade do grupo com o qual trabalhamos, incluímos a essas orientações a necessidade de conhecer a história de aquisição de linguagem de cada estudante, como ele se identifica nesse contexto entre línguas, culturas e identidades, como ele prefere se comunicar e quais as necessidades e potencialidades individuais em sala de aula.

Em estudo mais recente, Quadros (2019, p. 33) reafirma que:

A criança surda só virá a ter contato com a Libras tardiamente, já com vários comprometimentos de ordem linguística e cognitiva. No período sem acesso à Libras, algumas crianças têm contato com professores que sabem alguns sinais, quando sabem, e, se tiverem sorte, com intérpretes de língua de sinais que sabem um pouco de Libras (a grande maioria dos ‘chamados’ intérpretes educacionais aprenderam um pouquinho de Libras em cursos de curta duração).

A grande diferença entre a alfabetização do aluno surdo e a do ouvinte é que o surdo, antes de ter dificuldades na escola, apresenta prejuízos no processo de aquisição da sua própria língua e, conseqüentemente, da língua que a escola utiliza.

Conforme argumenta Guarinello (2007), ainda que o surdo não tenha aprendido a língua de sinais precocemente, é nela que a maioria se baseia para ler e escrever, logo, para se constituir leitor e escritor, esses estudantes carecem de experiências escolares mais significativas, que se apoiem tanto na língua de sinais quanto nos aspectos discursivos da escrita, e que proporcionem reflexões sobre o uso da modalidade escrita e da língua de sinais.

Sendo assim, se o surdo se baseia na língua de sinais para escrever, isso, inevitavelmente, interfere na compreensão do seu texto escrito, sobretudo por parte dos ouvintes. Isso ocorre, sobretudo, em razão das diferenças na organização sintática das línguas em questão.

Como já citamos anteriormente (Quadros, 1997), a criança ouvinte aprende as regras gramaticais informalmente, ainda na fase de aquisição da linguagem, utilizando a língua oral para se comunicar com pessoas do âmbito familiar, antes de ingressar na

escola. Já o surdo (90%), só vai ter contato com sua língua natural tardiamente, às vezes na escola, com o auxílio de instrutores ou intérpretes.

Diante dessa questão, o trabalho docente deve ser orientado pelo contexto de cada turma, a fim de propiciar a organização de estratégias de ensino-aprendizagem de Português mais coerentes, justas e eficazes.

4.3 Relato de experiência

Logo no início da primeira oficina, os participantes surdos manifestaram descontentamento, questionando sobre a presença dos monitores ouvintes na sala. “Por que os ouvintes estão aqui? A oficina é de Português para surdos.” Entretanto, ao perceberem que, diferentemente do que ocorria na aula regular, a professora e os monitores utilizariam somente a Libras para conduzir a oficina, e que a intérprete participaria apenas como apoio nos diálogos (caso necessário), se mostraram mais motivados a interagir. Perceberam o esforço e dedicação da equipe para manter a comunicação em Libras, ainda que não tivessem muita fluência.

Nessa questão, recorreremos mais uma vez aos estudos de Guarinello (2007) ao argumentar que, geralmente, na escola, as atividades de leitura e escrita são apresentadas por meio de exercícios mecânicos e descontextualizados, prejudicando o desenvolvimento da escrita do surdo, e isso é resultado tanto da dificuldade da escola em entender as diferenças do processo educacional do surdo, quanto do surdo em inserir-se nesse processo. “Somente por meio da negociação e das interações entre essas modalidades de língua é que o surdo será capaz de aprender as diferenças e usar cada língua de acordo com suas normas” (Guarinello, 2007, p. 56).

Seguindo essas orientações, as atividades eram embasadas no diálogo e no trabalho em equipe, de forma que pudessem compartilhar suas línguas e visões de mundo a partir dos textos trabalhados. O ouvinte perguntando sobre os sinais e expressões corporais, e os surdos perguntando sobre a escrita e o significado das palavras em Português. Assim, de forma colaborativa e dialógica, todos apresentavam suas dúvidas, questionamentos, complementando explicações e exemplificando para se fazerem entender entre línguas. Naquele espaço estavam todos no mesmo nível, todos aprendendo e ensinando.

Nesse primeiro dia de oficina, a primeira atividade consistiu na elaboração de um pequeno texto escrito em resposta à pergunta: “quem é a pessoa que eu mais admiro e por

quê?” Mediante a dificuldade de alguns estudantes, apresentamos um exemplo em Libras. A maioria conseguiu desenvolver a atividade com sucesso, escrevendo o texto em Português e, posteriormente, expondo o que escreveu por meio da sinalização em Libras. Porém, notamos que, pelo menos, três cursistas apenas copiaram o exemplo dado no início da oficina.

Em seguida, os monitores fotografaram os textos, utilizando o celular, para projetá-los no telão. Nesse momento, a fim de atribuir significado às palavras e fazer associações entre as duas línguas, os alunos deveriam buscar quais palavras nos textos lembravam: um nome, uma ação e uma característica. Assim, passo a passo, trabalhamos, a partir dos textos produzidos, três categorias gramaticais (substantivo, verbo e adjetivo) e discutimos temáticas como vida familiar, relações interpessoais, profissões, entre outros aspectos da vida cotidiana.

Esse primeiro passo deu início a diálogos sobre diversos assuntos e situações cotidianas, favorecendo a interação entre surdos e ouvintes, estreitando os laços de amizade entre os participantes e criando um ambiente mais favorável ao aprendizado.

Dessa maneira, os primeiros encontros tiveram como foco identificar o que os alunos conheciam sobre aspectos morfológicos da LP. Para tanto, as atividades envolveram vocabulários e classes gramaticais, seus usos e conceitos. Levando em conta que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 9), selecionamos textos que fizessem sentido para os cursistas, que despertassem o interesse em se expressar sobre questões cotidianas, a fim de que pudessem relacionar textos e contextos.

Sempre iniciávamos um encontro a partir de uma revisão da aula anterior. Assim, dando continuidade ao conteúdo da primeira oficina, na semana seguinte, mostramos que alguns substantivos se transformam em adjetivos e em verbos, e que apesar de possuírem o mesmo sinal em Libras, apresentavam escritas diferentes em Português, justamente para marcar a classe gramatical a qual pertence. Sempre lembrando que o contexto é que faz a diferença na compreensão de um texto.

Como atividade, dividimos a lousa em três partes e distribuímos aos alunos palavras impressas para que cada uma fosse colocada no local correspondente à classe gramatical, conforme exemplo abaixo:

SUBSTANTIVOS	ADJETIVOS	VERBOS
Alegria	Alegre	Alegrar
Esforço	Esforçado	Esforçar
Estudo	Estudioso	Estudar

Interesse	Interessante	Interessar
Trabalho	Trabalhador	Trabalhar

Foi uma atividade divertida e motivadora, na qual todos se ajudavam e brincavam de competir uns com os outros. O passo seguinte foi produzir frases aplicando as categorias trabalhadas.

Percebemos a necessidade de sempre enfatizar a importância de aprender a ler e escrever, considerando que não se trata apenas de um conhecimento obrigatório para avançar na graduação, mas uma exigência para almejar outros espaços na vida em sociedade, com mais autonomia e responsabilidade social.

Para exemplificar nossas tentativas de conectar a sala de aula ao mundo que nos cerca, vejamos mais uma das atividades desenvolvidas na oficina:

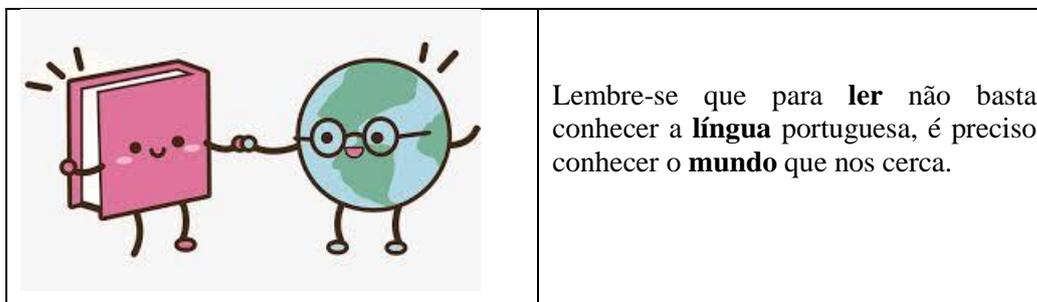
	<p>O que você entendeu do texto acima? Você concorda ou discorda?</p>
	<p>Você acredita que existe alguém contra a educação?</p>
	
<p>Agora veja o texto completo. Percebe como cada parte depende uma da outra para fazer sentido? A que conclusão você chegou agora?</p>	

Fonte: Google imagens (Charges do Armandinho)

Como textos motivadores, as duas primeiras partes da tirinha foram apresentadas e discutidas separadamente, uma a uma, pelos surdos. Por fim, apresentamos a tirinha

inteira, por meio da qual fizemos uma discussão mais ampla e produtiva sobre a questão. A ministrante e os monitores faziam pequenas inferências, quando necessário, mas a discussão em si ficou a cargo dos aprendentes surdos que, inevitavelmente, envolveram política, religião, mídias e questões familiares.

Nessa atividade, priorizamos o desenvolvimento do senso crítico sobre o conteúdo abordado, estudo sobre o papel do gênero tirinha (seu meio de produção e circulação) e reflexões sobre a importância da conexão entre as partes que compõem um texto, bem como a relação com o contexto, para a produção de sentidos. Ressaltamos que a leitura vai muito além da decodificação da língua e, para demonstrar que as dificuldades em leitura são pertinentes tanto a surdos quanto a ouvintes, finalizamos o encontro com esta mensagem:



Nesse sentido, cabe trazer contribuições de Vygotsky (2008), para quem a interação social é base essencial para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, ou seja, a constituição do sujeito está ligada às relações comunicativas instituídas pelo convívio social. E, sendo assim, o professor tem papel de destaque no processo de formação humana. Para o autor, o sujeito se desenvolve de fora para dentro, tendo em vista a importância da cultura e da relação com o mundo que o cerca, isto é, as pessoas aprendem e se desenvolvem agindo no mundo. A aprendizagem é que promove o desenvolvimento.

Em consonância, nos valemos da concepção dialógica da linguagem postulada por Bakhtin (2011) e os estudiosos do Círculo, entendendo que a compreensão é sempre dialógica, que o sujeito se constitui pelo olhar do outro e, da mesma forma, a linguagem se constitui e se desenvolve por meio das relações sociais.

Munidos dessas informações, continuamos a promover diálogos, que se tornaram cada vez mais constantes e espontâneos, atribuindo um caráter mais dinâmico às oficinas. Para tanto, o trabalho com os gêneros discursivos/textuais mais presentes no cotidiano desses estudantes era fundamental. Assim, as atividades envolviam postagens

diversas das redes sociais, notícias, biografias, trechos de livros, sinopses, crônicas, histórias em quadrinhos, charges etc. Por meio desses textos, abordamos assuntos variados, como liberdade, igualdade de direitos e igualdade de condições, relações familiares, educação, mercado de trabalho, entre outros.

Era comum os alunos questionarem a professora sobre o significado de algumas palavras. Muitos manifestaram-se surpresos ao perceberem que uma palavra pode ter diversos significados, a depender do contexto de uso. Da mesma forma, se impressionavam ao constatar que um único sinal em Libras pode significar várias palavras diferentes de classes gramaticais distintas em Português.

Cada avanço era motivo de comemoração. As atividades eram reorganizadas a cada oficina, sempre considerando as necessidades que os aprendentes apresentavam e os interesses que demonstravam. Isso trouxe à tona características e especificidades de cada participante no que se refere ao aprendizado. Essa aproximação fez emergir histórias de vida antes ignoradas, levando a reflexões mais profundas sobre os porquês de tanta resistência dos acadêmicos surdos nas aulas regulares de Leitura e Produção de Textos.

Nesse ponto, podemos responder à segunda pergunta de pesquisa. Pois, entendemos que as diferenças culturais e identitárias podem interferir de forma positiva no aprendizado das línguas, se o foco do ensino estiver no intercâmbio cultural, fundamentado no diálogo, visando transformar as diferenças em diferencial. A professora, como mediadora do processo de ensino-aprendizagem, promove a interação entre os estudantes, demonstrando que todos podem aprender justamente porque também têm muito a ensinar, pois apesar de pertencerem à mesma nação, habitam mundos muito diferentes. Seus modos de entender, agir e se expressar são distintos, e é na diferença que construímos e reconstruímos nossa identidade.

Para observar como os cursistas realizavam as leituras, alguns textos foram lidos em grupo, a partir de projeção do material em telão à frente da sala. De forma geral, os surdos se prendiam à decodificação de cada palavra, em detrimento do sentido geral da sentença. Esse movimento fazia com que o sentido do texto se perdesse ao longo da leitura, sendo necessário retomar a leitura de cada frase. O trabalho de leitura em grupo, então, era executado de forma muito minuciosa, para tentar garantir a produção de sentidos pertinente aos textos.

Neste quesito, vale destacar que os surdos que aprenderam Libras há mais tempo apresentavam, sempre, o melhor desempenho nessas atividades, produzindo textos mais inteligíveis e fazendo inferências mais coerentes com o que se propunha.

É importante lembrar que isso ocorre porque os problemas da surdez se referem a questões socioculturais, tendo em vista que a surdez, por si só, não é a causa das limitações do surdo.

(...) o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança. Basicamente, o desenvolvimento da fala interior depende de fatores externos: o desenvolvimento da lógica na criança, como os estudos de Piaget demonstraram, é uma função direta de sua fala socializada. O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais de pensamento, isto é, da linguagem (Vygotsky, 2008, p. 62).

Em outras palavras, é a falta de linguagem que entrava o desenvolvimento intelectual. Logo, a linguagem é o núcleo do problema.

Para evidenciar o contínuo processo de aprendizagem, cada encontro começava com uma breve revisão do conteúdo trabalhado na semana anterior, conforme já demonstrado. Para orientar a seleção dos materiais a serem trabalhados nas oficinas, sugerimos que os participantes, ao final de cada aula, anotassem no caderno palavras novas que aprenderam, o conceito e um exemplo de uso. Além disso, recomendamos que as dúvidas fossem registradas em português no caderno, para que pudessemos analisar como cada um escreve e acompanhar o desempenho do grupo.

4.4 Idas e vindas em território fronteiriço

Ao final de cada encontro, professora e monitores se reuniam para uma breve avaliação da aula. Quando fazemos um planejamento, criamos, conseqüentemente, expectativas. E quando estas não estão a contento, a frustração é comum. Às vezes, a falta de interesse de alguns cursistas gerava na equipe manifestações de desânimo, em face da sensação de inércia diante dos percalços encontrados. Era preciso admitir que as dificuldades provinham tanto dos aprendentes quanto da ministrante e equipe, e tentar vislumbrar os obstáculos como oportunidades de avançar no desenvolvimento de novas estratégias de ensino-aprendizagem.

Nas semanas seguintes, para trabalhar o desenvolvimento da escrita, propomos a leitura de um texto a partir do qual o estudante deveria gravar no celular um pequeno vídeo em Libras seguindo um breve roteiro: nome do texto, assunto, palavras novas, comentários. Em seguida, para a produção do texto escrito, com o auxílio dos monitores, os cursistas adaptavam o vídeo para o português fazendo as correções necessárias.

Do mesmo modo, como ouvintes, considerando a modalidade oral-auditiva da nossa língua, refletimos, com essa experiência, que, para nós, as ideias fluem mais livremente na oralidade, e que gravar áudios antes de produzir textos escritos pode, também, ser uma excelente estratégia para não perder nenhuma informação, nenhum raciocínio, sobretudo quanto aos textos acadêmicos que nos são exigidos.

Com isso, mais uma vez, demonstramos que todo processo de ensino envolve, inevitavelmente, a aprendizagem. E podemos destacar também, como ouvintes, que aprendemos a importância de melhorar a expressão facial em Libras para se fazer entender; enumerar as sequências de atividades para facilitar a localização de informações; prezar pelo aspecto visual da lousa e das atividades propostas; e explorar mais os recursos imagéticos, cores, espaço e sublinhados, para facilitar a localização de informações pertinentes ao estudo. Todos esses detalhes são fundamentais para que a comunicação aconteça de forma mais significativa para o estudante surdo, tendo em vista a sua modalidade de percepção.

Nesse caminho, atentos aos ensinamentos de Freire (1987, p. 7), os conteúdos programáticos e as temáticas eram sempre pensadas a partir da experiência da semana anterior, no intuito de, aos poucos, oferecer condições para que os cursistas pudessem “re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra”. O autor pondera que os homens se constituem na palavra, no trabalho e na ação-reflexão, não no silêncio. E, sendo assim, o diálogo é uma exigência existencial, é o encontro entre o refletir e o agir do sujeito em relação ao mundo a ser transformado e humanizado. O diálogo exige um pensar crítico, e é no diálogo que as pessoas conquistam seus mundos.

A educação autêntica, repetamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (Freire, 1987, p. 48).

Nesse viés, o trabalho docente deve partir da situação atual e concreta, buscando refletir sobre os anseios do público alvo, sem impor a nossa visão de mundo, mas colocando as diferentes visões para dialogar.

E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens

materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções.

Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais (Freire, 1987, p. 52).

Com esse pensamento, trabalhamos com algumas charges e crônicas com temáticas sociais, oportunidades em que os participantes eram motivados a expor seus posicionamentos sobre fatos do seu cotidiano. Porém, não era tarefa fácil avançar em discussões para desenvolver senso crítico e autonomia, sendo necessário, para tanto, buscar novas abordagens e estratégias para vencer os desafios do encontro seguinte.

Com este enfoque, para demonstrar melhor nossas frustrações, cabe expor um pouco do contexto político em que o projeto aconteceu. Naquele período, passávamos por um verdadeiro desmonte da educação superior em nosso país arquitetado e executado pelo governo federal²³. Com a falta de recursos para manter as instituições abertas, a precariedade tomava conta de nosso dia a dia: ora faltava água, ora faltava luz, papel higiênico, serviços de limpeza etc. E, conseqüentemente, faltava paciência para lidar com as especulações em torno dos responsáveis por tal sucateamento. A fábrica de notícias falsas vinha se expandindo, sobretudo por meio das redes sociais, que exploram imagens bastante representativas, com textos curtos, de compreensão imediata, para facilitar a propagação de notícias fraudulentas e enviesadas.²⁴

Percebendo que muitos estudantes, entre eles nossos cursistas surdos, vinham alimentando a circulação de notícias fraudulentas pelos corredores, sentimos a necessidade de realizar na oficina uma atividade a leitura de uma notícia pertinente a uma situação local. Decidimos abordar a mesma notícia repercutida em quatro veículos de comunicação diferentes, a fim de evidenciar a importância de saber ler para entender o que se passa no mundo que nos cerca, relacionando fatos do nosso cotidiano com clareza, responsabilidade e senso crítico, em vez de apenas repetir o que se diz nas redes sociais, nos corredores, nos bares ou nas igrejas.

²³ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2022/02/13/orcamentos-para-investir-em-educacao-e-ciencia-voltam-a-niveis-dos-anos-2000.htm> Acesso em: 04/04/2023;

Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/ensino-superior/2022/12/5056569-andifes-define-como-desastrosa-gestao-de-bolsonaro-para-o-ensino-superior.html> Acesso em: 04/04/2023

Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/enem-e-educacao/2022/12/15138129-governo-atual-e-o-que-mais-cortou-em-recursos-de-educacao-e-ciencia.html> Acesso em: 25/06/2023

²⁴ Um levantamento histórico sobre esse período é exposto e analisado por Tereza Cardoso, na obra O legado: afrontas e violações no governo Bolsonaro (2024, no prelo).

Para orientar a leitura, propomos um roteiro delineado por perguntas pertinentes às notícias selecionadas.

- 1) *Qual o assunto do texto?*
- 2) *Quem escreveu/qual o veículo de comunicação?*
- 3) *Quando foi escrito?*
- 4) *Qual o objetivo do texto?*
- 5) *Qual o ponto de vista do autor sobre o assunto?*
- 6) *Você concorda ou discorda com o autor? Por quê?*
- 7) *Por fim, por que é importante ler várias versões da mesma notícia?*
- 8) *Como você tem contato com os acontecimentos ocorridos na sua comunidade (universidade, trabalho, cidade, país, mundo)?*
- 9) *As fontes dessas informações são confiáveis? Por quê?*

As leituras eram extensas e demandaram muito esforço de todos os membros da equipe e muita paciência dos cursistas. Foi a atividade mais desafiadora que enfrentamos no projeto, mas era uma discussão imprescindível naquele momento terrível para a educação em nosso país.

Como os encontros ocorriam somente aos sábados, os textos foram distribuídos entre os participantes para que pudessem retomar a leitura durante a semana – o que não ocorreu. Por isso, foram necessários, pelo menos, três encontros para finalizar a atividade de leitura. Isso porque, como já explicitado, há necessidade de pausas na leitura para explicar significados de palavras isoladas e em contexto, apresentando exemplos, fazendo esquemas na lousa para demonstrar tempo e espaço em que os fatos ocorreram etc.

Finalizamos com uma charge:



QUINO, J. L. Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 2003 (Adaptado)

Esclarecemos que o objetivo da atividade não era convencê-los sobre algum ponto de vista específico, mas esclarecer boatos que circulavam em nossa instituição, refletir

sobre suas possíveis causas e consequências e, principalmente, sobre o papel de cada cidadão naquele cenário caótico. Não podemos afirmar que alcançamos esse intento, mas tratava-se de uma tarefa fulcral demonstrar a necessidade de ler criticamente.

Refletindo pensamentos oriundos do senso comum, alguns participantes (tanto surdos quanto ouvintes) questionavam, de novo, pelos corredores, por que tratar de política na sala de aula, afirmando que a universidade não é lugar de política, mas sim um lugar de estudo. Como esse tipo de discurso vazio é corriqueiro em qualquer ambiente, resolvemos trabalhar um pouco sobre o conceito de política na semana seguinte.

Começamos por esclarecermos que a escolha das notícias lidas nas semanas anteriores tem relação com um assunto que afetava diretamente toda a comunidade acadêmica naquele momento: o corte no fornecimento de energia no campus, isto é, uma questão de política pública. Argumentamos, também, que quando falamos em política em sala de aula estamos falando sobre responsabilidade social. É sobre entender como a nossa sociedade é organizada, a função e o papel social das autoridades instituídas, e sobre como é imprescindível que nós, como cidadãos, estejamos sempre informados e atentos às ações desses dirigentes de Estado na administração dos bens públicos e na garantia de condições de vida das pessoas, em conformidade com a Constituição Federal.

Por fim, coube esclarecer que ser apolítico é um privilégio de quem não depende de serviços públicos, o que não era (nem é e nem será) o caso de nenhum de nós. Defendemos que se anular diante de uma situação também é um posicionamento político, pois o silêncio é uma resposta que permite que os outros decidam o que é melhor pra você. Logo, não escolher também é uma escolha.

E, novamente, nos vimos tomados por inúmeras incertezas sobre o direcionamento das nossas atividades nas oficinas. Como solucionar agora, no ensino superior, questões constituídas ao longo de toda uma trajetória escolar? Como trabalhar, minimamente, conhecimento histórico e social sem o conhecimento de prévio pertinente a essas questões? Como trabalhar a produção de textos de forma eficiente, se na educação básica não lhes foram proporcionadas experiências significativas de leitura e escrita envolvendo as práticas sociais? Trata-se de um processo muito lento de mudanças que só irão demonstrar efeito a longo prazo. Mas, apesar disso, não nos deixamos vencer pelo desânimo. O importante era trabalhar com os recursos e conhecimentos dos quais dispúnhamos naquele momento.

Por meio das atividades práticas desenvolvidas nas oficinas do projeto de extensão “Entre Sinais e Palavras”, reafirmamos, ao final de cada processo de avaliação, os níveis

distintos de conhecimento prévio e de desenvolvimento da aprendizagem, confirmando a heterogeneidade dos estudantes surdos. Destarte, como já argumentamos no Capítulo I, é um equívoco, como critério para definir estratégias de ensino, considerar todos os estudantes surdos como pertencentes a uma única categoria, limitados à modalidade linguística ou à condição de ser surdo. Do mesmo modo, os ouvintes não são homogêneos e não aprendem todos da mesma forma.

Neste caminho, identificamos a resposta à nossa terceira pergunta de pesquisa. O PLAc pode contribuir no contexto das práticas de leitura e escrita das pessoas surdas, tendo em vista, conforme estudamos no Capítulo 2, tratar-se de um ambiente de conflitos que geram tensões e, portanto, carece de formação docente, com vistas ao desenvolvimento de estratégias e metodologias pensadas a partir da interação com o aprendiz, considerando as necessidades específicas apresentadas por eles. E, ainda que à época da execução do projeto, nosso conhecimento sobre PLAc fosse superficial, podemos verificar o esforço da equipe em manter o planejamento flexível, sempre avaliando e revisando as propostas de atividades.

Assim, buscamos identificar as necessidades de cada estudante ao longo do processo de ensino, entender como cada um aprende, refletir sobre como ensinar, que materiais didáticos selecionar e como avaliar, sempre levando em conta as diferenças entre cada um e as necessidades que demonstravam ter.

Considerando o perfil dos participantes do projeto e os relatos da experiência de ensinar e aprender com eles, é preciso destacar o papel central da comunicação, isto é, da interação social, na construção de suas identidades e culturas, visões de mundo, na forma como se expressam e se relacionam com os outros.

Percebemos, ao longo dessas vivências, pequenos sinais de mudança. Alguns passos à frente, outros atrás. Mas as interações do dia a dia na academia revelavam, ainda que sutilmente, os avanços na comunicação entre surdos e ouvintes, formando novos vínculos e novas amizades. E isso, certamente, trouxe benefícios para o desenvolvimento acadêmico de todos em outros componentes curriculares.

Entendemos que grande parte dos prejuízos escolares desses estudantes se deve a aquisição tardia de sua língua natural. E, quando ingressaram na escola, não receberam recursos humanos e materiais necessários para desenvolver a L1 e a L2 de forma sistemática. Além de terem comunicação restrita ao âmbito familiar, muitas vezes apenas por gestos, grande parte dos alunos surdos foram isolados na escola, comunicando-se basicamente com os intérpretes (na maioria dos casos).

Essas pessoas foram privadas de muitas experiências ao longo da vida, tendo em vista o muro que a sociedade ainda insiste em colocar entre surdos e ouvintes, como se existissem mundos paralelos.

No nosso último encontro, realizamos uma avaliação do projeto por meio de um questionário:

- 1) *Qual era o seu objetivo quando decidiu participar da oficina sinais-palavras?*
- 2) *Qual sua maior dificuldade na Língua Portuguesa?*
- 3) *Em que situações a escrita e a leitura do Português são necessários (faz falta) para você?*
- 4) *Qual conteúdo da Oficina você mais gostou de trabalhar? Por quê?*
- 5) *Qual conteúdo de Língua Portuguesa você gostaria de aprender em novas oficinas?*
- 6) *Você percebeu diferença entre o curso de graduação e a oficina sinais palavras?*

Os monitores, munidos do questionário impresso, entrevistaram os surdos, gravaram vídeo da entrevista e, posteriormente, transcreveram as respostas. De forma geral, tivemos uma avaliação positiva por parte dos cursistas. Sintetizamos aqui as respostas mais recorrentes a seguir.

1) *Qual era o seu objetivo quando decidiu participar da oficina sinais-palavras?*

Aprender mais português, o significado das palavras, a relação entre as palavras e os sinais, aprender a ler e escrever corretamente, gramática.

2) *Qual sua maior dificuldade na Língua Portuguesa?*

A compreensão da leitura de textos em português, o significado das palavras, a gramática, conjunções e preposições, os verbos, produção de textos (juntar as palavras para formar frases que tenham sentido).

3) *Em que situações a escrita e a leitura do Português são necessários (faz falta) para você?*

Em concurso, em vestibular, no dia a dia, em todas as situações, para ter uma profissão, em pesquisas na internet.

4) *Qual conteúdo da Oficina você mais gostou de trabalhar? Por quê?*

Alguns destacaram a importância da interação no grupo e a motivação dos surdos. Com relação aos conteúdos, “o significado das palavras dentro do contexto” foi uma resposta recorrente, além de verbos, substantivos, adjetivos e numerais.

5) *Qual conteúdo de Língua Portuguesa você gostaria de aprender em novas oficinas?*

Novamente, o significado das palavras aparece como necessidade mais evidente, além de atividades de leitura e escrita, gramática e uso adequado das palavras.

6) *Você percebeu diferença entre o curso de graduação e a oficina sinais palavras?*

Todos os estudantes destacaram que, diferente da sala de aula, na oficina, as atividades eram mais dinâmicas, divertidas, com mais interação e, o mais importante: o conteúdo ficou mais claro porque a professora utilizou a Libras para ensinar.

4.5 O ensino de Português em contextos bilíngues para grupos minorizados

Para justificar a apropriação do conceito de PLAc para a análise da nossa experiência, demonstramos, nos Capítulos I e II, as semelhanças, percebidas por nós, entre as populações de imigrantes/refugiados e os povos surdos brasileiros em todas as situações de comunicação, quais sejam: são socialmente vulneráveis, dadas as barreiras de comunicação; são minorias em relação ao percentual de população; são minorizados, ou seja, são grupos sociais estigmatizados e destituídos de poder em razão das diferenças linguísticas, culturais e identitárias.

Com isso, evidenciamos, também, que as experiências de ensino nos dois contextos revelam: heterogeneidade do público alvo; inúmeras situações de conflito; intenso intercâmbio cultural; constante necessidade de adaptação e produção materiais específicos; necessidade de utilização de gêneros textuais/discursivos necessários para as práticas de leitura e produção de textos nas diferentes esferas de atividade, com foco nas demandas apresentadas pelos aprendentes.

Constatamos que as situações de bilinguismo observadas nesses dois contextos são distintas. Os imigrantes e refugiados precisam aprender a língua nacional do país acolhedor para reconstruírem suas vidas em todas os campos de atuação. Eles não escolheram o Brasil e nem a Língua Portuguesa como segunda língua. Já os surdos, embora sejam brasileiros, utilizam uma língua diferente para se comunicar, de modalidade também distinta. A estes o bilinguismo é compulsório. Eles utilizam a Libras (de modalidade visoespacial) para se comunicar nas interações cotidianas, mas são legalmente obrigados a saber se comunicar em sociedade por meio da modalidade escrita da Língua Portuguesa (oral-auditiva). O fato de não terem poder de escolha é grande

gerador de conflitos nesses dois cenários, comprovando, mais uma vez, a necessidade de uma concepção de ensino mais acolhedora.

Nesse viés, à luz dos postulados do PLAc - Português como língua de acolhimento, buscamos apresentar reflexões sobre estratégias de acolhimento linguístico-cultural pertinentes ao contexto e ao público diverso e heterogêneo, considerando as peculiaridades demonstradas pelos aprendentes em sala de aula, as especificidades linguísticas das pessoas surdas, os processos individuais de aquisição de línguas e as necessidades e potencialidades educacionais de cada participante.

Ainda no Capítulo II, buscamos ampliar o conceito de leitura, destacando que ler é um processo de reconhecimento e produção de sentidos, tendo o texto como mediador do processo de construção discursiva entre autor e leitor. Nessa relação dialógica, as significações são ilimitadas, considerando as relações sociais que permeiam a construção de sentidos. Logo, para ler, não basta conhecer a língua, tendo em vista que o processo de leitura se dá pela articulação de conhecimentos além dos linguísticos, envolvendo o contexto, numa dinâmica sócio-histórica-cultural.

A escrita ocorre, então, a partir da relação de interação entre: quem escreve, para quem escreve e por que escreve. Sendo assim, na sala de aula, o professor é o leitor, o destinatário do aluno que escreve. Mas é também um co-enunciador, pois é o professor quem apresenta a proposta de produção textual, que é fundamentada em suas próprias leituras anteriores, na expectativa da resposta futura de seus alunos. A capacidade leitora aparece, então, como precursora ao processo de escrita – leitura, produção de texto, reflexão sobre aspectos linguísticos para o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita - pois quem escreve tem algo a dizer (Geraldi, 2010).

Nesse sentido, cabe ao professor proporcionar condições para que a leitura aconteça, atentando-se para as desigualdades sociais presentes no espaço acadêmico, pois para as classes sociais mais favorecidas, a leitura é comumente vista como lazer, enquanto os mais vulneráveis a entendem como instrumento de sobrevivência (Soares, 2000).

Portanto, o conceito de leitura tem relação direta com a mediação escolar, onde deve ocorrer o ensino e da aprendizagem do sistema escrito, mas não pode se limitar à escola. É no relacionamento com o mundo que nos cerca que compreendemos e transformamos o nosso agir, desenvolvendo nossas capacidades de produzir linguagem (Zilberman, 2012).

Apesar de vivermos nossa sociedade grafocêntrica, muitas pessoas aprendem a ler e escrever, mas não incorporam as práticas da leitura e escrita, comprometendo a

efetividade da aprendizagem escolar. Assim, para atender às exigências sociais, o conceito de Letramento surge como condição - social, política, econômica, cognitiva, linguística - daquele que aprende a ler e escrever. Consiste na capacidade de utilizar leitura e escrita, respondendo às exigências sociais (Soares, 2006). Nesse viés, a leitura é conceituada como prática de interação social de linguagem, considerando as condições de produção, recepção e circulação do texto/discurso como subsídios fundamentais para a atribuição de sentidos.

Por fim, em face da natureza ideológica da linguagem, admitindo-a como forte arma de disseminação de ideias e culturas, chegamos ao conceito de letramento crítico, que se refere à capacidade de mobilizar conhecimentos linguísticos na construção dos discursos, para revelar o não dito, apoiado no seu conhecimento de mundo. É a leitura crítica que nos possibilita analisar e intervir sobre a utilização da linguagem na construção de significados de modelos culturais difundidos em nossa sociedade (Pereira, 2009).

Mas, entendendo a fragilidade dos sistemas de ensino em atuar de forma efetiva no ensino-aprendizagem de leitura e escrita do Português para estudantes surdos na Educação Básica – conforme demonstrado nesta pesquisa -, todo esse trabalho precisa ser repensado, imediatamente, quando do ingresso desses estudantes no ensino superior. Essas ações não podem continuar a cargo apenas do Professor de Língua Portuguesa. Cabe à universidade providenciar o devido apoio institucional no provimento de profissionais efetivos qualificados para a tradução e interpretação de Libras dentro e fora da sala de aula, e Professores e Intérpretes de Libras e para atuarem em conjunto com os docentes de Língua Portuguesa no planejamento do ensino e na adaptação e/ou criação materiais, avaliações etc.

No capítulo III, apresentamos nosso percurso teórico-metodológico para a construção de nossas análises sobre a experiência de ensinar e aprender Português em turmas compostas por estudantes surdos e ouvintes, relatando os desafios encontrados na sala de aula regular e no projeto de extensão, justificando a aproximação entre os contextos da educação de surdos e do ensino de português para imigrantes/refugiados, buscando novos caminhos para uma prática pedagógica mais justa, que envolva toda a sociedade na legitimação e promoção desses grupos sociais.

Constatamos, ao longo da execução do Projeto de Extensão Entre Sinais e Palavras, que os participantes demonstravam muito interesse pelos significados das palavras em português e o sinal correspondente em Libras. Assim, buscamos sempre iniciar nosso trabalho pelo estudo de itens lexicais, as semelhanças e diferenças entre os

sinais e as palavras, seus contextos de uso, leitura de textos, adaptações dos mesmos em Libras, discussão em sala sobre os textos lidos e produções textuais escritas sobre as temáticas trabalhadas, sempre buscando relacionar o cotidiano dos estudantes com os assuntos abordados nos textos, no intuito de manter o interesse e estimular diálogos.

Nessas interações, eles tiveram oportunidades de recuperar memórias e trazer à tona seus pontos de vista, experiências, angústias e perspectivas, não apenas com relação à sua vida escolar e acadêmica, mas também sobre aspirações pessoais sobre diversos campos de atuação humana. E, nesses diálogos, surdos e ouvintes interagem, ainda que com dificuldades, as quais eram superadas pelo anseio de entender as narrativas e participar de forma mais efetiva dos diálogos do grupo – o que também contribuiu para criar vínculos de amizade entre eles.

Compreendemos, então, que o baixo rendimento dos alunos surdos tem relação direta com o fato de utilizarem uma língua diferente da língua dos colegas, professores e de toda a comunidade acadêmica. Sobretudo quando recém ingressos, esses estudantes, em sua maioria, ficam isolados em seus pequenos grupos, sem estreitar relações com professores e colegas ouvintes. Conseqüentemente, isso reflete em desinteresse, baixa autoestima e desmotivação pelos estudos. Isso demonstra que o fator emocional é um aspecto que merece ser considerado em nossas práticas docentes, sobretudo nesses contextos.

É necessário, portanto, pautar o ensino de línguas a partir das necessidades comunicativas dos alunos, levando em consideração o que eles desenvolvem na sua língua e na língua alvo. É preciso ter a clareza de que a Língua Portuguesa é oral-auditiva, a escrita é apenas uma representação gráfica. Logo, o que ensinamos aos surdos é a representação da língua e não a língua em sua totalidade. Por isso é importante que, antes de aprender a escrever, os ouvintes tenham oportunidade de produzirem textos orais e os surdos, textos sinalizados, e serem também avaliados por isso. A partir de então, é possível trabalhar a representação desses textos na modalidade escrita para ambos.

Ao refletir sobre estratégias de ensino, Rajagopalan (2003) destaca a necessidade urgente de aprendermos a interagir com os alunos de hoje, cujas formações são diferentes das nossas, isto é, tomar a iniciativa de aproximar-se do aluno em vez de esperar que ele busque auxílio, pois:

O conteúdo por si não convence ninguém. É preciso pensar as formas de se comunicar. E, como já disse, voltar-nos sobre nós mesmos, vez por outra, e perguntar se não haveria espaço para repensar e rever nossas

posições. Por que devemos partir da premissa de que somos nós que temos o que ensinar e eles só aprender? (Rajagopalan, 2003, p. 11)

O autor orienta que, como professores e pesquisadores, precisamos estar constantemente revendo conceitos e categorias já cristalizados, pois o processo de globalização promove intensa e contínua interação entre culturas, popularização de tecnologias digitais, excesso de informações, diminuindo o distanciamento entre os povos, gerando mudanças em inúmeros aspectos (geopolíticos, sociais, culturais, identitárias etc).

Por isso, os estudos sobre bilinguismo e os processos de aquisição de linguagem são fundamentais para desenvolver teorias e métodos de ensino-aprendizagem de línguas, promovendo avanços em políticas linguísticas e contribuindo para um ensino mais eficiente.

Nesse sentido, traçamos algumas possibilidades de avançar em estratégias de acolhimento institucional de pessoas surdas no âmbito educacional, a partir dos três passos orientados por Maher (2007b), quais sejam:

- 1) a politização dos aprendentes sobre seus direitos e deveres;*
- 2) a educação do entorno, para que a população reconheça tais direitos;*
- 3) avanços na legislação, que só serão promovidos a partir da integração desses sujeitos à sociedade que os acolhe.*

Compreendemos, com os argumentos de Maher (2007b), que para o ensino de Português em contextos bilíngues para grupos minorizados, a postura e prática docente deve demonstrar que todos somos cidadãos do mundo, independentemente da leitura que fazamos dele. Por outro lado, é preciso entender que a capacidade leitora proporciona entender o mundo com maior criticidade para reconhecer e exigir o reconhecimento de nossos direitos e deveres em sociedade. Vejamos.

4.5.1 Politização dos aprendentes

Vimos que o trabalho do professor de línguas no contexto bilingue e bimodal exige flexibilidade no planejamento do ensino, tendo em vista a necessidade de analisar, selecionar e elaborar materiais didáticos que contemplem práticas textuais e discursivas que façam parte do cotidiano dos alunos surdos e, também, do mundo fluido surdo-ouvinte, a fim de trabalhar com as mais diferentes produções.

Somado a isso, é fundamental que todos os aprendentes compreendam que a Lei 10.436/2002, ao mesmo tempo em que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, também define que ela não substitui a forma escrita da Língua Portuguesa. Sendo assim, nos termos da legislação vigente, o bilinguismo é obrigatório para a emancipação das pessoas surdas brasileiras. Portanto, eles precisam entender que aprender a ler e escrever Português é uma forma indiscutível de integração do surdo à sociedade, de forma a se sentir parte da nação e conseguir interagir em diversas situações de comunicação nos mais diferentes campos de atuação humana.

O Decreto 5.626/2005, em seu Capítulo IV, garante o acesso à comunicação, informação e educação dos surdos, tanto nos processos seletivos quanto nas atividades e conteúdos curriculares, em todas as etapas da educação. Para tanto, institui a adoção de mecanismos de avaliação das suas produções escritas que considerem o aspecto semântico, dada a sua singularidade linguística, além da adoção de avaliações em Libras, com o devido registro em vídeo.

Sendo assim, cabe às instituições de ensino buscar formas de fazer cumprir a legislação. Para isso, é necessário que o estudante tenha ciência dos seus direitos e deveres, exigindo a acessibilidade necessária para, a partir dessas informações, acessar os serviços que a instituição oferece, aprendendo a agir em diferentes os espaços.

No ensino superior, muitas informações pertinentes à vida acadêmica são fornecidas na semana de recepção dos estudantes. As aulas magnas, palestras, apresentações contam, quando necessário, com a interpretação em Libras. Mas essas informações devem estar disponíveis aos surdos durante toda a sua permanência. Além do trabalho de tradução e interpretação necessários para a circulação dos surdos no âmbito acadêmico, o site da instituição pode disponibilizar essas informações em Libras em qualquer período da sua vida acadêmica.

Com relação à sala de aula, sabemos que a interpretação em Libras não garante a acessibilidade linguística do estudante. Pois, para aprender conceitos pertinentes aos conteúdos trabalhados, além de conhecer e utilizar a Libras, o estudante precisa conhecer o repertório básico de cada disciplina e vocabulários específicos das diversas áreas do conhecimento. É a partir da sua própria língua que o estudante vai buscar associações para o entendimento necessário ao estudo realizado. Sem isso, a comunicação não acontece.

Para tanto, é fundamental que haja entrosamento entre as três categorias que compõem o ambiente acadêmico: estudantes, professores e técnicos (neste caso, o

intérprete). O plano de ensino de cada disciplina deve ser elaborado pelo professor contando com o auxílio do Intérprete de Libras e/ou Professor de Libras a partir do perfil dos estudantes surdos em cada turma, considerando a heterogeneidade do grupo social.

Na dinâmica da sala de aula, enquanto o professor fala e o intérprete sinaliza, os ouvintes podem fazer suas anotações sobre o conteúdo abordado. Diferentemente, o surdo precisa estar olhando para o intérprete, e vai precisar rever o conteúdo para fazer suas inferências posteriormente. Logo, ele precisa se sentir à vontade para fazer questionamentos no momento da aula. Mais uma vez, é na relação com o intérprete que professor e aluno se apoiam para manter tal flexibilidade. Nesse viés, as atividades avaliativas que não tiverem como foco a correção da escrita da Língua Portuguesa podem ser realizadas em Libras, registradas em vídeo.

Por fim, para dar voz à comunidade surda, avançando para a politização do entorno, com o auxílio de professores e intérpretes, os estudantes surdos podem promover a divulgação de informações sobre o “mundo surdo” aos ouvintes da comunidade escolar/acadêmica, desmobilizando preconceitos e estigmas em torno da surdez, do sujeito surdo e da Libras, como nos ensina Gesser (2015), colocando-se como protagonista na construção de condições apropriadas para a sua própria emancipação.

4.5.2 Politização do entorno

A partir deste estudo, reconhecemos que, para organizar estratégias de ensino coerentes com o espaço bilingue e bimodal, é preciso levar em conta não apenas a condição da surdez, mas toda a trajetória da pessoa no processo de aquisição e aprendizagem das línguas, seu contexto familiar, sua condição médica geral, e a forma que desenvolveu para, dentro dessas condições, se perceber, entender e agir no mundo.

Reconhecemos, também, que isso tudo é complexo demais para ficar a cargo apenas do professor regente. É fundamental o envolvimento de toda a comunidade escolar/acadêmica. É fato que a raiz de todos os problemas sociais está na falta de investimento em educação, tanto por parte das autoridades instituídas quanto por parte da sociedade brasileira que, com seus modos de agir, permanece fortalecendo as fronteiras com falantes de línguas minorizadas.

Ademais, admitimos que o acolhimento não pode se limitar à sala de aula. A educação do entorno (família, profissionais da educação e comunidade local) é fundamental para impulsionar as políticas públicas. E até hoje, ainda são os ouvintes

(infelizmente) que dão voz às demandas dos surdos. Por isso, é necessário abrir espaço para diálogos e discussões que nos permitam repensar as práticas educacionais voltadas à educação de surdos no contexto educacional brasileiro e apontar caminhos possíveis para uma educação coerente e justa.

A organização de atividades interdisciplinares, envolvendo professores de diferentes áreas do conhecimento e também técnicos educacionais, é um passo importante para provocar reflexões em torno da educação bilíngue de surdos. Assim, todos têm oportunidades de aprender, se politizar e se situar nesse novo contexto. Porém, para efetivar tais ações, dependemos, ainda, da colaboração voluntária dos nossos pares. Pois, assim como os estudantes surdos, os professores de Libras também sofrem discriminações e preconceitos por parte da comunidade acadêmica.

Aquilo que vem sendo tratado como um problema na sala de aula, quer seja a presença de estudantes surdos, quilombolas, indígenas ou de imigrantes/refugiados, pode e deve ser visto como diferencial, tanto para a escola quanto para a comunidade local. Mas, para isso, é preciso investir no intercâmbio linguístico e cultural.

É imperioso e urgente refletir sobre a importância de um trabalho conjunto entre professores, intérpretes e estudantes, a fim de aproximar surdos e ouvintes, promover a interação, reflexão e acolhimento, visando facilitar e expandir o trabalho de interpretação e, conseqüentemente, gerar uma efetiva compreensão por parte dos acadêmicos acerca dos conteúdos trabalhados.

Nesse quesito, os cursos de licenciatura em Libras precisam de mais apoio institucional para que se estruturam melhor, pois é por meio desses cursos que se garante a prioridade de acesso do surdo ao Ensino Superior, bem como a formação de futuros professores e intérpretes de Libras para atuarem na Educação Básica, conforme determina o Decreto 5.626/2005. E quanto mais crianças surdas tiverem professores surdos, mais terão oportunidade de se reconhecer no mundo. Pois ter pessoas surdas de referência é fundamental para que elas entendam que são capazes de ocupar qualquer espaço e alcançar seus objetivos pessoais e profissionais.

Além do direito de acesso à educação superior, é urgente garantir a permanência e o desenvolvimento dos acadêmicos surdos no seu processo de formação. Isso deve ocorrer por meio dos programas de tutoria e/ou monitoria, organizados e orientados por professores do magistério superior, nos seguintes parâmetros:

Entende-se por Monitoria a atividade acadêmica, desenvolvida pelo estudante de graduação e orientada pelo professor, capaz de reforçar e

aprofundar conhecimentos teóricos e práticos de um componente curricular, possibilitando a aprendizagem, a prática didático-pedagógica e contribuindo para a formação docente inicial.²⁵

Entende-se por Tutoria a superação e equiparação de estudos nos conteúdos considerados da educação básica e que são necessários à compreensão dos fundamentos das disciplinas dos cursos de graduação, possibilitando ao aluno alcançar êxito na sua formação profissional.²⁶

Além dos docentes das respectivas áreas do conhecimento, há que se considerar a necessidade do apoio de docentes com formação em Pedagogia, para avaliação de outros aspectos que possam interferir no desempenho do estudante, quando for o caso.

Sobre o papel do Pedagogo da Educação Básica, Fronchetti (2014) afirma que este profissional atua para conhecer um pouco mais o aprendente, sua história, características, perspectivas e anseios, atuando como mediador na relação entre professor e estudante, com a finalidade de efetivação de uma prática educativa emancipatória.

Já sobre o trabalho de assessoria pedagógica no ensino superior, encontramos suporte na pesquisa de Sbardelotto (2018). Enfatizando que o processo de ensino-aprendizagem não é responsabilidade só do professor, mas de toda a instituição de ensino, a autora pontua que o profissional Pedagogo trabalha como mediador das relações entre discentes, docentes e técnicos, prestando assessoria em atividades pedagógicas de ensino, pesquisa e extensão. Para tanto, as práticas de assessoria pedagógica devem estar fundamentadas em uma concepção política de educação, organizada de acordo com a cultura, o contexto e as possibilidades da instituição de ensino.

Em suma, é importante reconhecer que o Pedagogo é o profissional preparado para atuar no campo teórico, metodológico e investigativo da educação, contribuindo com a humanização das relações sociais, por meio de intervenções pedagógicas que

²⁵ RESOLUÇÃO CONSEPE N.º 60, DE 16 DE MAIO DE 2016. Dispõe sobre homologação da Resolução n.º 51, de 03 de maio de 2016, que aprovou ad referendum a normatização do programa de monitoria da Universidade Federal de Mato Grosso. Disponível em: <https://sistemas.ufmt.br/ufmt.resolucao/FrmConsultarResolucao.aspx?pageIndex=&txtCritério=&txtNumero=60&txtAno=2016&tipoUID=2> Acesso em 22/01/2024

²⁶ RESOLUÇÃO CONSEPE N.º 36, DE 24 DE MAIO DE 2010. Estabelece normas para regulamentar o Programa de Tutoria da Universidade Federal de Mato Grosso. Disponível em: <https://sistemas.ufmt.br/ufmt.resolucao/FrmConsultarResolucao.aspx?pageIndex=&txtCritério=tutoria&txtNumero=36&txtAno=2010&tipoUID=2> Acesso em 22/01/2024

contribuam para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração as necessidades educacionais do estudante e as condições de trabalho do professor em articulação com a administração escolar e a comunidade.

Sendo assim, em todos os níveis do ensino, compreendemos que o Pedagogo deve estar à frente das ações relacionadas a acessibilidade, em todas as suas dimensões, conforme classificado por Sasaki (2009):

1. Acessibilidade arquitetônica: sem barreiras ambientais físicas em todos os recintos externos e internos do ambiente;
2. Acessibilidade comunicacional: sem barreiras na comunicação interpessoal, na comunicação escrita e na comunicação virtual;
3. Acessibilidade atitudinal: sem barreiras na convivência, eliminando preconceitos, estigmas, estereótipos;
4. Acessibilidade programática: sem barreiras invisíveis embutidas em documentos institucionais;
5. Acessibilidade metodológica: sem barreiras para métodos, técnicas e teorias;
6. Acessibilidade instrumental: sem barreiras nos instrumentos e ferramentas de estudo.

Nas palavras do autor, inclusão é:

(...) o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana - composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos - com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações (Sasaki, 2009, p. 10).

Assim, ao nosso ver, o termo “inclusão” traz consigo uma ideia de segregação entre os que precisam ser incluídos e os que já são. Mas o natural não seria que todos fossem? A escola, enquanto espaço coletivo destinado ao ensino, deveria ser um espaço inclusivo por natureza, um espaço de todos.

Sob o mesmo enfoque, Skliar (2016) defende que os termos “deficiência” e “diversidade” são comumente utilizados para mascarar e neutralizar consequências políticas, colocando as pessoas surdas sob uma perspectiva paternalista, para ocultar uma intenção de normalização.

O pesquisador argumenta que, sendo ouvintes, não podemos falar pelos surdos, mas, como professores e pesquisadores de línguas, temos autonomia para dar voz às demandas que nos chegam em nossas atividades diárias dentro e fora da sala de aula, a

fim de contribuir para o planejamento de políticas educacionais mais efetivas para esse público, pois:

A diferença como significação política é construída histórica e socialmente; é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante (2016, p. 6).

Nesses termos, na perspectiva educacional, entendemos, a partir das experiências trazidas nesta tese, especificamente sobre a relação surdo/ouvinte, que somos pessoas essencialmente únicas, diferentes umas das outras, sobretudo e em específico considerando as relações entre língua, cultura e identidade no âmbito escolar.

Nesse viés, levando em conta a situação atual da Educação de Surdos em Mato Grosso, relatada no Capítulo I, trazemos algumas possibilidades de expandir o conhecimento da comunidade interna e externa à Universidade sobre o contexto educacional das pessoas surdas.

- 1) Parcerias entre o Curso de Graduação em Letras-Libras (Licenciatura) e outras licenciaturas para:

Pesquisa – levantamento de materiais didáticos já produzidos no Brasil para o ensino de Libras e LP como L2 para surdos, no intuito de desenvolver novos materiais, envolvendo pesquisadores das diversas áreas do conhecimento e de outras instituições de ensino;

Ensino – valorização dos materiais concebidos pelos acadêmicos de Letras-Libras na disciplina de Produção de material didático para o ensino de Libras, por meio da disponibilização de espaço adequado (físico e virtual) para divulgação dos produtos;

Extensão – oferta de cursos gratuitos de Libras para membros da comunidade universitária.

- 2) Parcerias entre Universidade, Estado e Municípios para:

Pesquisa - mapeamento das escolas onde os surdos estão matriculados, considerando as necessidades educacionais dos surdos por unidade de ensino;

Ensino - realização de estágio supervisionado de ensino de Libras como L1 e L2 nas salas de aula onde os surdos estudam, a fim de promover a interação efetiva de surdos e ouvintes no espaço escolar;

Extensão – organização de cursos de capacitação em Libras e Língua Portuguesa como L2 para surdos, tendo como público alvo os profissionais da

Educação Básica e membros da comunidade externa, principalmente as famílias de surdos.

Essas parcerias podem abrigar verdadeiros laboratórios de vivências, tendo em vista as dificuldades encontradas na sala de aula regular, sobretudo com relação às disciplinas mais teóricas. Em todos os níveis de ensino, seja básico ou superior, os professores carecem de apoio e orientação para reorganizarem suas práticas pedagógicas nesse novo cenário, atendendo surdos e ouvintes em suas especificidades. Para tanto, dentro de sala de aula, devem contar com o trabalho de intérpretes de Libras capacitados para a mediação linguística; fora da sala de aula, precisam ter o suporte necessário para planejar e desenvolver atividades, adaptar materiais e organizar instrumentos de avaliação adequados ao contexto.

Ainda que o professor não conheça a Libras, ainda que, do auge do seu privilégio ouvinte, não se sinta confortável em usar as mãos e o corpo pra se expressar, ou simplesmente afirme que não possui habilidade pra isso, se houver alguma demonstração de interesse em se comunicar com seu aluno surdo, disponibilidade em aprender, ainda que o básico, as fronteiras vão, aos poucos, se dissolvendo.

4.5.3 Avanços na legislação

A partir da politização dos aprendentes e da comunidade onde estão inseridos, precisamos refletir sobre articulações conjuntas para tornar concretas as determinações do Decreto 5.626/2005, que ainda contém muitas ações a serem efetivadas, sobretudo no Estado de Mato Grosso, que é o local onde a nossa pesquisa acontece.

Vimos neste estudo que todas as crianças surdas podem adquirir a Libras como língua natural, desde que expostas à língua desde a tenra idade. Mas o nosso olhar se volta, também, para a educação de todos, surdos e ouvintes. Concordamos que o surdo deve ter acesso à Libras desde a infância, mas para manter a comunicação com os demais membros da escola, os ouvintes também precisam desse acesso.

Não existe lei que obrigue os professores a serem bilíngues. Por enquanto, só contamos com força de vontade, empatia, afetividade – atributos que podem mover o professor para além do que se espera da sua formação. Mas as pessoas surdas não podem depender da boa vontade de outrem, pois isso é caridade, não é justiça social.

Dá a justificativa de necessidade da educação do entorno. Trata-se de uma questão política, que deve ser encarada por toda a sociedade com a seriedade que o caso requer.

Neste ponto, concordamos com Skliar (2016, P. 27)

Pôr a língua de sinais ao alcance de **todos os surdos** deve ser o princípio de uma política linguística, a partir da qual se pode sustentar um projeto educacional mais amplo. Mas **esse processo não de ser considerado apenas como um problema escolar e institucional**, tampouco como uma decisão que afeta tão somente um certo plano ou um certo momento da estrutura pedagógica e, muito menos ainda, como uma questão a ser resolvida a partir de esquemas metodológicos. **É um direito dos surdos e não uma concessão de alguns professores ou de algumas escolas** (grifos nossos).

O surdo não carece de ajuda, mas de respeito à sua língua-cultura, nos termos da lei. E não se pode dar a mesma resposta a todos, tratá-los como iguais, pois não são, são heterogêneos. Logo, é fundamental que haja vínculo entre o professor e o estudante. Ainda que seja uma comunicação básica, como já dito, se houver iniciativa para aprender um com o outro, com diálogo, o acolhimento se efetiva. Da mesma forma, se todo cidadão tiver, pelo menos, o conhecimento básico para interagir minimamente com seus pares surdos, já seria um grande avanço. Se somos constituídos a partir da nossa relação com os outros, precisamos, como pesquisadores de ensino de línguas, cuidar com mais atenção dessas relações.

A seguir, destacamos algumas determinações do Decreto 5.626/2005 que ainda não foram cumpridas no Estado de Mato Grosso, sobretudo no que tange à universidade, a fim de que, munidos dessas informações, possamos buscar formas para exigir das instituições o avanço necessário para que se concretizem.

CAPÍTULO II DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR

Desde 2014, a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) possui um curso de graduação em Letras Libras, formando professores licenciados para o ensino de Libras na Educação Básica. Além disso, todos os cursos de licenciatura da instituição possuem a disciplina de Libras em sua matriz curricular. Porém, o componente possui apenas 60 (sessenta) horas, sendo ofertado, geralmente, no último período da graduação, em concomitância com o estágio obrigatório, impedindo possíveis experiências bilíngues nas atividades práticas dos futuros professores. Os demais cursos de graduação ofertam a disciplina de forma optativa.

CAPÍTULO III DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS E DO INSTRUTOR DE LIBRAS

A UFMT supre as demandas do Estado de Mato Grosso, formando professores surdos e ouvintes para o ensino de Libras na Educação Básica. Os egressos têm atuado tanto no ensino quanto na tradução e interpretação em diversas esferas, além da educacional. Muitos deles já avançaram para a pós-graduação em Mestrado e Doutorado e atuam, também, como docentes no ensino superior.

Por outro lado, a instituição ainda não atendeu ao decreto no que se refere à oferta de curso de Pedagogia bilíngue, para a formação de docentes para o ensino de Libras na Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental. Nesse caso, para atendimento específico dessas séries, o decreto admite a formação em nível médio na modalidade normal, desde que viabilize a formação bilíngue.

Quanto à inclusão do Professor de Libras no quadro funcional do magistério, já mostramos que, em Mato Grosso, apenas as instituições de ensino superior acataram tal determinação de forma efetiva. O Estado possui intérpretes, instrutores e alguns professores de Libras contratados temporariamente, para atendimento de demandas pontuais.

O decreto também determina que as instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica. A UFMT já desenvolve ações nessas três áreas. Porém, carece de articulação com o Estado e Municípios para garantir a participação dos profissionais da educação básica nas ações da universidade, fortalecendo as comunidades surdas locais.

A UFMT também ainda não oferece cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e para a interpretação, que é outra determinação do Decreto, que deveria ser efetivada a partir do primeiro ano de sua publicação.

Já o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa como L2 para pessoas surdas, conforme o Decreto, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores, assim como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. Porém, na UFMT, apenas o Curso de Letras Libras possui esse componente em seu currículo. A instituição também não oferece cursos de formação na área, seja por meio de programas de extensão ou pós-graduação lato sensu.

CAPÍTULO IV DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO

Conforme o decreto, é responsabilidade das instituições federais de ensino garantir, obrigatoriamente, o acesso das pessoas surdas à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. Para tanto, cabe à universidade prover as escolas professores e intérpretes de Libras e professores de Língua Portuguesa como L2 para surdos.

A acessibilidade linguística dos estudantes surdos não é priorizada no âmbito da UFMT, tendo em vista a insuficiência de intérpretes efetivos qualificados para o trabalho e a alta rotatividade dos profissionais temporários, prejudicando a interpretação, sobretudo em sala de aula. Nesse quesito, cabe, mais uma vez, a articulação da comunidade local para exigir as adequações necessárias junto à administração superior da instituição.

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

Conforme o decreto, a formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve ocorrer por curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Porém, nos primeiros dez anos, a partir da sua publicação, admitia-se a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, desde que realizada por meio de cursos de educação profissional, extensão universitária e formação continuada. Para atestar a competência e fluência em Libras desses profissionais, o decreto estabeleceu a realização de exames de proficiência em tradução e interpretação, organizados pelo Ministério da Educação e instituições de ensino superior.

Passados quase vinte anos da publicação do decreto, o Curso de Licenciatura em Letras Libras completa dez anos, carecendo de nova reestruturação curricular para o atendimento do decreto, ofertando, também, a formação de intérpretes. Para tanto, o caminho mais adequado, a nosso ver, seria a implementação da Área Básica de Ingresso (ABI) - um modo de admissão em que o ingressante cursa um conjunto básico de componentes curriculares comuns e, posteriormente, opta pela licenciatura ou o bacharelado.

CAPÍTULO VI DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA ESCOLA BILÍNGUE

Por fim, conforme já abordado neste trabalho, as instituições federais de ensino responsáveis pela Educação Básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

- escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- e escolas bilíngues ou escolas comuns, nos anos finais do ensino fundamental, ensino médio e educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

O documento denomina escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

A UFMT, como responsável por prover a Educação Básica com esses profissionais, ainda não possui graduação em Pedagogia bilíngue e, da mesma forma, não dispõe de oferta da disciplina de Língua Portuguesa como L2 para surdos no Curso de Letras/Português, assim como nos demais cursos de licenciatura. O que pode ser feito hoje é a articulação com Estado e Municípios para o levantamento das demandas e cumprimento do estabelecimento dessas classes e/ou escolas bilíngues nas escolas da Educação Básica.

Por fim, é importante destacar que o Decreto 5.626/2005 estabelece que o surdo tem prioridade no acesso a cursos de formação de Professores de Libras. Por isso, independentemente de as provas do Enem serem totalmente traduzidas em Libras, os cursos de graduação em Libras devem garantir essa prioridade instituindo outras formas de ingresso específico para candidatos surdos, além do Enem.

Cientes das determinações que não foram cumpridas, cabe à sociedade organizada buscar meios de avançar, exigindo o cumprimento da legislação vigente. É difícil acreditar em avanços, em mudanças positivas, quando vivemos entre tantas injustiças, sobretudo quando dependemos de outros para levar adiante nossas aspirações. O surdo pode e deve ser protagonista na sua vida. Deixar de ser o outro, a terceira pessoa, aquele

de quem se fala, passando ser o sujeito autor, pesquisador, a pessoa que fala, que tem vez e voz.

A partir dos ensinamentos do Professor Paulo Freire, aprendemos que *Esperançar* é agir para mudar o que não é justo, criando condições para que aquilo que esperamos aconteça de fato. Nesse viés, consideramos fundamental saber o que podemos fazer agora, com as informações e os instrumentos legais que possuímos hoje. Precisamos entender de que forma avançar a partir do que já construímos. As diferenças que nos identificam podem e devem ser entendidas como um diferencial de cada escola, não só com relação aos surdos, mas também para falantes de outras línguas, como é o caso dos indígenas, algumas comunidades quilombolas e imigrantes/refugiados no Brasil.

CONSIDERAÇÕES PARA OUTROS RECOMEÇOS

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.

Paulo Freire

Nossa investigação tem origem no enfrentamento diário de conflitos entre falantes de línguas diferentes, de modalidades de percepção e produção, também distintas, num mesmo ambiente. A professora que se comunicava em Libras com os estudantes, mas ministrava as aulas em Português, com a mediação linguística dos intérpretes, se propôs a ministrar oficinas em Libras, a fim de demonstrar aos estudantes surdos que eles também têm lugar no processo de ensino-aprendizagem. Pois nas oficinas do Projeto de Extensão Entre sinais e palavras, os surdos participantes tinham autonomia para auxiliar a professora sempre que necessário, assim como a intérprete de apoio.

Nesse cenário entre línguas, todos precisavam aprender a se comunicar, entender e ser entendido, expor ideias e visões de mundo e acessar outros pontos de vista. Assim, nos propomos a organizar estratégias de ensino que possibilitassem o aprendizado do Português tendo a Libras como língua de instrução, proporcionando, também, aos ouvintes envolvidos, o aprendizado da Libras em movimento.

O projeto contou com uma equipe de monitores (estudantes ouvintes) e professores consultores, que proporcionaram o suporte necessário ao planejamento, execução e avaliação do projeto. Um trabalho coletivo, em que todos foram protagonistas. Uma verdadeira força-tarefa em busca de conhecimento necessário para não se render ao costumeiro *suborno pedagógico*, em que o professor aprova, estudante não reclama, e a “inclusão” acontece.

Demonstramos, nessas experiências, que uma língua não substitui a outra, não é melhor nem pior, nem certa nem errada, uma vez que, tendo os mesmos status, são apenas línguas diferentes. Cada um de nós, nas situações de comunicação, temos a autonomia

para demarcar fronteiras ou construir pontes, permitindo o distanciamento ou a aproximação com nossos interlocutores, surdos e/ou ouvintes.

Essa convicção de que todos são afetados quando conseguem interagir por meio da língua encontra fundamento nos constructos teóricos de Bakhtin e o Círculo, a partir da concepção dialógica da linguagem, uma vez que “a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo” (Bakhtin, 1988, p. 111). Logo, entendemos que é por meio das relações comunicativas entre sujeitos que a língua entra na vida, num intenso e cíclico movimento de encontros e desencontros. Consideramos, ainda, que o sujeito se constitui pelo olhar do outro, numa relação de alteridade fundante do diálogo e, da mesma forma, a linguagem se constitui e se desenvolve por meio das relações sociais.

Compreendemos, também, que não é o aluno surdo que tem dificuldade de aprender, simplesmente, pela condição de ser surdo. Somos nós, professores, fluentes ou não em Libras, que temos dificuldade de ensinar nesse contexto. Por isso a aproximação com o conceito de PLAc se justifica, pois propõe um ensino de línguas organizado de acordo com o contexto de uso e as necessidades dos aprendentes.

Nesse viés, concluímos que o PLAc para surdos é uma especialidade de ensino que considera a história de aquisição de linguagem do aprendente, sua condição médica geral, o grau de surdez, o contexto familiar e a experiência languageira, de acordo com sua cultura e identidade. Pois todos esses fatores interferem em como cada um se comunica, aprende, estuda, elabora suas ideias e se expressa por meio da linguagem. Logo, além da formação e qualificação docente, o planejamento adequado e o material didático específico são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem no contexto bilíngue e bimodal.

A partir das informações apresentadas sobre o envolvimento de Libras e Língua Portuguesa no espaço escolar, cientes de que as línguas não existem isoladamente, mas se envolvem e se influenciam mutuamente, demonstramos, também, a necessidade de contínuas intervenções referentes ao planejamento de atividades, na tentativa de romper concepções tradicionais de ensino, reinventando, atualizando e transformando o ensino por meio do acolhimento linguístico e cultural.

Outro entrave ao desempenho do estudante surdo no âmbito educacional é a relação, quase sempre conflituosa, entre intérpretes e professores, que deveriam ser parceiros no planejamento, execução e processos de avaliação, e não adversários, como nossa experiência tem evidenciado. Os estudantes surdos precisam ser acolhidos, não

apenas na sala de aula, mas em todos os setores da instituição de ensino (na secretaria, no restaurante, nos projetos de extensão etc). O surdo silencia e se isola quando não é atendido em suas demandas, quando não encontra um intérprete para mediar a comunicação, perdendo inúmeras oportunidades de integração ao ambiente escolar/acadêmico.

Daí a necessidade de uma nova forma de olhar o ensino e a pesquisa a fim de amenizar os conflitos culturais e identitários comuns nesse cenário em que duas línguas transitam o tempo todo. Tais conflitos revelam relações de poder em que o surdo sempre está em desvantagem em relação ao ouvinte. E fechar os olhos para essas desigualdades é contribuir para que elas se perpetuem.

Assim como ocorre no ensino de Português para imigrantes e refugiados, evidenciamos um intenso intercâmbio cultural em nossa experiência com os estudantes surdos e ouvintes ingressantes do ensino superior. Vimos que nesses espaços entre línguas, culturas e identidades, o fator emocional também interfere no processo de ensino-aprendizagem, dados os conflitos presentes nas relações entre os diferentes.

Demonstramos que para investir em intercâmbio cultural na sala de aula, todos precisam se situar no mesmo patamar (professores, intérpretes, estudantes, pessoas surdas e ouvintes), como subjetividades sempre em construção, como aprendentes em um mundo em constante transformação, todos cresceremos juntos, nos espaços que escolhermos, pois há espaço para todos.

Constatamos, então, que o que mais diferencia PLAc das outras especialidades de ensino de línguas é a situação de conflito, visto que se tratam de pessoas que são obrigadas a aprender uma língua que não escolheram aprender. Assim, entendemos que a prática docente precisa considerar fatores linguísticos e extralinguísticos, buscando formas de ressignificar as práticas pedagógicas, no objetivo de criar laços e aproximar concepções de mundo, valores e contextos.

Daí se depreende o conceito de bilinguismo de acolhimento, postura linguística que visa promover práticas de ensino que garantam a liberdade linguística dos povos plurilíngues e multiculturais para movimentarem o conhecimento por meio de suas línguas. Nessa ótica, o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita deve envolver formas de letramentos condizentes com a realidade do surdo, levando em conta suas necessidades de uso da língua oral, garantindo a liberdade necessária para que possam ler e se expressar na sua língua, independentemente da modalidade.

A interculturalidade presente na relação surdo/ouvinte nos oferece possibilidades de compreender que o mundo é plural e diverso, e que as fronteiras sociais são construções discursivas que precisam ser ressignificadas. Dessa forma, podemos transformar dificuldade em oportunidade, problema em possibilidades. A diferença que tanto nos distancia pode, na verdade, gerar novas possibilidades de trabalhar a diversidade de forma mais concreta, buscando aproximar surdos e ouvintes pelo interesse em explorar as semelhanças e diferenças entre as duas línguas.

Demonstramos, também, que ser surdo não significa pertencer a uma categoria específica de pessoas, enquadrados a uma única estratégia de ensino, visto que os surdos apresentam identidades variadas, além de histórias de vida e processos de aquisição de linguagem diferentes, o que acarreta demandas diferentes dentro da sala de aula.

Igualmente, os imigrantes não chegam ao país da mesma forma, oriundos de um mesmo território e pelos mesmos motivos. Trata-se, portanto, de um grupo também heterogêneo, com processos diferentes de deslocamentos, com necessidades, interesses e perspectivas diversas.

Logo, as estratégias de ensino de língua para esses grupos devem ser traçadas a partir do reconhecimento de suas demandas específicas, as quais são percebidas a partir do diálogo, da interação constante.

Evidenciamos que na educação, a diferença faz toda a diferença. Compreendemos que as diferenças linguísticas, culturais e identitárias - que geram tantos conflitos e alimentam estigmas e preconceitos, causando tanto prejuízo ao desenvolvimento do ensino - podem ser convertidas em ferramentas para a organização de uma prática docente mais plural, com foco na realidade social, que é diversa, porque o mundo é diverso, porque todos somos diferentes. A diferença é, quiçá, a única coisa que temos em comum.

Entendemos, assim, que toda aula é um ato político, uma vez que ser professor nos tempos atuais é assumir o compromisso de defender uma educação que seja humanizadora, libertadora e crítica. Temos ciência de que a postura do professor em sala de aula impacta diretamente a vida de seus alunos. Logo, é preciso ter em mente que tipo de diferença cada um de nós deseja representar nas vidas dos que nos cercam.

Nesse sentido, como professores/pesquisadores, precisamos admitir que não recebemos a formação necessária para atender as inúmeras demandas que nos chegam hoje em sala de aula. Assim, devemos estar atentos para investigar e descobrir formas para conseguir acessar as necessidades e potencialidades que todo estudante traz para a

sala de aula. Pois nossa experiência já nos demonstrou que quando focamos naquilo que o estudante não sabe, o resultado é maximizar os conflitos e dar voz aos preconceitos.

Acolhimento linguístico é prestar a assistência necessária para que exista a comunicação imediata, que resolva questões institucionais de ingresso e permanência do estudante. Em contrapartida, é preciso esclarecer sempre que o estudo da Língua Portuguesa é imprescindível para que a pessoa surda tenha mais autonomia no acesso a informação e na expressão de suas ideias em diversas áreas de atuação, sobretudo para efetuar pequenas comunicações quando não tiver o apoio imediato de um profissional intérprete.

Para tanto, o acesso à Língua Portuguesa precisa acontecer por meio da Libras, em projetos de extensão que envolvam professores, técnicos, estudantes e comunidade externa. Dessa forma, todos terão oportunidades iguais de aprenderem juntos. Quando todos podem mostrar o que sabem e o potencial que têm para aprender o que ainda não sabem, as diferenças se tornam grandes aliadas para estreitar os laços entre surdos e ouvintes, entre pessoas, entre brasileiros que falam línguas diferentes e podem aprender a se comunicar em qualquer uma delas.

Em Mato Grosso, demonstramos - com base na nossa experiência docente, sobretudo no projeto de extensão relatado neste trabalho - que grande parte dos estudantes surdos que estão chegando ao ensino superior estiveram isolados da comunidade escolar durante a educação básica, sendo inseridos no ensino regular junto com ouvintes com os quais não interagem. E isso se perpetua na universidade. Por isso, defendemos a consolidação das políticas linguísticas determinadas pelo Decreto 5626/2005, uma vez que este é o documento que regulamenta a Lei 10.436/2002, que marca o reconhecimento da Libras em nosso país.

Para tanto, a escola deve oportunizar experiências reais do cotidiano, onde a diferença é permanente, entendendo que o contato entre a Libras e o Português, duas línguas genuinamente brasileiras, marca a nossa diversidade linguística, e que a forma como isso é abordado nas práticas de ensino têm potencial tanto para aproximar quanto distanciar ainda mais pessoas surdas e ouvintes.

O que ocorre hoje nas salas de aula do ensino regular são práticas de ensino de português idênticas para surdos e ouvintes, embora, conceitualmente, devam ser diferentes. A única diferença tem sido a presença de um intérprete em sala, que geralmente é o único que se comunica com o surdo. Quando muito, são disponibilizadas

adaptações de materiais didáticos elaborados na perspectiva do ouvinte, que têm como Língua Materna o Português.

A educação básica não pode continuar definindo o surdo apenas a partir do grau de surdez, desconsiderando os aspectos culturais e identitários pertinentes à sua percepção linguística e à sua história de aquisição de linguagem. Duas pessoas com o mesmo nível de surdez podem ter visões de mundo diferentes, que é o que chamamos de cultura, e podem se identificar de forma diferente quanto às múltiplas identidades com as quais têm contato. Assim como os ouvintes, os surdos também desenvolvem formas diferentes de aprender e de ensinar, de apreender e de se expressar. Logo, é crueldade colocar todos num único modelo de ensino-aprendizagem.

A escola deve criar novas possibilidades de utilização da Libras livremente, para que surdos se comuniquem com ouvintes e vice-versa, dissolvendo as fronteiras criadas ao longo do tempo por posicionamentos extremamente segregadores, que visam a criação de mundos paralelos, gerando mais alienação e menos integração social

Vimos aqui que noventa por cento dos surdos nascem em famílias de ouvintes, logo é necessário e urgente que a educação infantil propicie a adequada aquisição e aprendizagem daquela que deve ser a sua L1, a língua de sinais. Além disso, é fundamental que a comunidade escolar se organize para receber essa família, promovendo a interação em Libras também dentro de casa, para que a criança se desenvolva e seja alfabetizada na idade certa, a fim de evitar os prejuízos que relatamos em nossa experiência, entendendo que para acessar uma segunda língua, precisamos de uma língua de instrução, que deve ser a nossa língua natural.

Isso evidencia a necessidade urgente do intercâmbio linguístico e cultural constante dentro e fora da sala de aula, em todos os níveis da educação. Daí a justificativa pela inserção das disciplinas de Libras para surdos e ouvintes e da Língua Portuguesa como L2 para surdos no ensino regular. Assim, surdos e ouvintes podem aprender a perceber o mundo por meio da Libras e do Português, entendendo suas semelhanças e diferenças desde a tenra infância.

Quanto mais conhecemos a língua maiores são as possibilidades de atribuição de sentido por meio dela. Quanto mais segundas línguas conhecemos, maiores as interações com outras pessoas, outros lugares, outras maneiras de entender o mundo e expressar ideias. Em suma, língua, cultura e identidade são indissociáveis na constituição da subjetividade.

Evidenciamos que tanto para surdos quanto para ouvintes, o ensino da língua precisa se articular com o uso que se faz dela. Por isso, num ambiente bilíngue, é imprescindível, contextualizar, conceituar, explicar e exemplificar, para que o estudante tenha referências de uso. É preciso sempre fazer referências a uma e a outra língua, evidenciando semelhanças e diferenças entre elas.

Utilizar a Libras como língua de instrução, numa sala de aula específica para surdos não vai resolver a questão se não pensarmos em novas e diferentes formas de ensinar a partir da Libras. Em outras palavras, não adianta só adaptar materiais e traduzir metodologias para a Libras. Não basta saber Libras, é preciso ressignificar nossas concepções de linguagem e nossas práticas de ensino nesse novo contexto. Surdos e ouvintes podem, juntos, aprender a construir conceitos a partir do diálogo, da interação entre línguas.

Para que isso se concretize, as instituições de ensino devem promover qualificação e formação continuada para docentes e técnicos. Admitir que todos precisam aprender a ensinar é o primeiro passo para realizar um ensino mais eficaz. Ademais, é fundamental mostrar a importância dos surdos para a instituição e para as pessoas que convivem nela. Ter estudantes surdos não é prejuízo para a instituição, é ganho, pois todos terão oportunidades de aprender uma nova língua.

O conceito de Língua de Acolhimento está relacionado à prática da generosidade, propriedade que nem sempre se concretiza no âmbito da academia. Este modo de ensinar, de pesquisar e de aprender é bastante específico, diferenciado. Lidamos com pessoas em situação de vulnerabilidade social, que muitas não se percebem nessa condição. No caso dos surdos, são pessoas que precisam, antes de tudo, entender a necessidade de aprender a ler e escrever LP para agir no mundo, para ter autonomia, para trabalhar, para acessar outras possibilidades.

Sendo assim, não se faz acolhimento sozinho. É preciso de um grupo afinado com o conceito e com a ação, pois o acolhimento linguístico se realiza a partir das necessidades de formação que cada aprendente apresenta, para a partir delas refletirmos sobre as nossas necessidades de aprender a ensinar. Podemos elaborar ações a partir das práticas realizadas e experimentadas, tanto as que deram certo e carecem de aperfeiçoamento quanto as que foram frustradas. Só se acolhe pelo diálogo e é, também, a partir dele que se inicia o intercâmbio linguístico e cultural.

As instituições de ensino carecem de ambientes próprios para manter a produção de materiais didáticos específicos para a educação de surdos. Enquanto os estudantes

surdos continuarem fugindo de situações em que precisem utilizar a escrita da LP, se negando a ler e escrever, continuarão a ser prisioneiros daquilo que ignoram, apoiando a sua própria segregação, ao não se inteirar dos seus direitos e deveres para agir socialmente

O conhecimento nos leva a um lugar de responsabilidade. A luta por uma educação para todos, que considere suas realidades plurilíngues e multiculturais, não começou conosco e não termina aqui. Para nós, professores pesquisadores, cabe deixar as vaidades científicas de lado e cultivar um pouco mais a generosidade de compartilhar leituras, angústias, descobertas, ideias, novas práticas, e lembrar que o estudante é a razão de ser do nosso trabalho.

Esta tese se abre a contestações, tendo em vista que questões sociais e políticas estão sempre sendo colocadas à prova, especialmente quando o assunto é a educação de surdos, um campo de estudo ainda recente no Brasil que, por conseguinte, carece de novas pesquisas. Por isso, não trazemos uma conclusão, mas deixamos aqui nossas aspirações para que novos recomeços sejam publicados, discutidos, postos à prova e ampliados, a fim de que possamos dar mais visibilidade às diferentes línguas que constituem a nossa nação e mais voz aos grupos sociais constantemente minorizados no âmbito educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M.S.F. (Org.) *Educação inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. 4v.
- ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (ORG.) *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola, 2016.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, N. [1929]. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BAKHTIN, M. M. *Questões de Literatura e Estética (A Teoria do Romance)*. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da Criação Verbal*. Trad. de Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARBOSA, L. M. A. Português língua de acolhimento: o que a prática nos ensina? In: SILVA, W. M e.; SILVA, W. R.; Campos, D. M. (Orgs.). *Desafios da formação de professores na linguística aplicada*. Campinas: Pontes Editores, 2019.
- _____. Português como língua de acolhimento para a inserção linguística e laboral de imigrantes. In: GORTOVITZ, Sabine (org). *Fronteiras linguísticas em contextos migratórios: cidadanias em construção*. Brasília: Ed. UNB, 2019b
- _____.; SÃO BERNARDO, M. A. D. Língua de Acolhimento. In: CAVALCANTI, L; Botega, T; TONHATI, T; ARAÚJO, D. (Orgs.) *Dicionário crítico de migrações internacionais*. Brasília: Ed. UnB - 2017.
- BARTON, David; LEE, Carmen. Linguagem no mundo digital, In: *Linguagem online: textos e práticas*. 1. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*; tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BORGES, Rubia Araújo. *Ensino de Língua Portuguesa para estudantes surdos/surdas: sobre a possibilidade de português como língua de acolhimento*. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2020.
- BRANDÃO, A.C.L. O Facebook na formação docente: que histórias contam professoras de inglês pré-serviço? In: ALMEIDA, P.V. et al. (Orgs.). *Tecnologias digitais e formação docente*. Campinas: Pontes, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002.

_____. Ministério da Educação. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 05 jul. 2023.

_____. Ministério da Educação. Lei n. 14.191, de 03 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm Acesso em: 05 jul. 2023.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental: língua portuguesa/ Brasília : MEC/SEF, 1998. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> Acesso em: 05 jul. 2023.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: língua portuguesa/ Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf Acesso em: 05 jul. 2023.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 05 jul. 2023.

BRITO, Laura de Pina Ferreira. “*As palavras ficam adormecidas e um dia elas acordam*” [manuscrito]: articulação entre atos e modos de significação de mundo em geo-ontopistemologias surdas. Dissertação (Mestrado) – Goiânia: UFG, 2023.

BUZATO, M. E. K. Letramentos digitais e formação de professores. In: *III Congresso Ibero-Americano EducaRede: Educação, Internet e Oportunidades*. Memorial da América Latina, São Paulo, Brasil, 29 a 30 de maio de 2006

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ed. Ática, 2000. Disponível em:
<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=337355> Acesso em: 17 jan. 2024.

CRUZ, Ingrid Sinimbu. *Português como língua de acolhimento: reflexões sobre avaliação*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, 2017.

CRYSTAL, David, *A revolução da linguagem*, trad. de Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2005.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. 2. ed. – Bauru: Edusc, 2012.

DUDENEY, Gavin. *Letramentos digitais*. 1. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FRONCHETTI, Marcia Helena. *O papel do pedagogo como mediador da relação professor e aluno do ensino médio da escola pública do Paraná*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização), Curitiba: UFPR, 2014.

GERALDI, João Wanderley. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

_____. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GUARINELLO, Ana Cristina. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.

GIL, Antônio C. *Métodos e técnicas em pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*; tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 12. ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

KLEIMAN, Angela. *Texto & Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 15. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2013.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LEMES, R. M.; PÁDUA, D. B de; LEMES, L. R.. Dialogismo e acolhimento linguístico: reflexões sobre práticas pedagógicas em salas de aula bilíngues e bimodais. *Revista De Letras Norte@mentos*, V. 16, N. 46, 2023.

LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. *How languages are Learned*. Oxford, 1999.

LLOYD L.; KAPLAN H. *Audiometric interpretation: a manual of basic audiometry*: Press, 1978.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, Marilda Couto; BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Org.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007a.

_____, T. M. A. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, Ângela, CAVALCANTI, Marilda Couto (Org.). *Linguística aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007b.

_____, T. M. A. Políticas linguísticas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.1, pp.33-48, Jan/Jun 2010. Disponível em:

<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/maher.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In MATTOS, CLG., and CASTRO, PA. (Orgs). *Etnografia e educação: conceitos e usos* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83. ISBN 978-85-7879-190-2. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

- MATO GROSSO, LEI Nº 11.422, DE 14 DE JUNHO DE 2021. Autor: Poder Executivo Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- MOITA LOPES, L.P. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- _____. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.), *Por uma linguística aplicada indisciplinar*, São Paulo: Parábola Editora, 2006, pp.13-44.
- OLIVEIRA, Bárbara Caroline de; SANTOS, Marcelo Sousa; SOUZA DIAS, Romar. Língua-cultura: teorias e implicações para o ensino de línguas. In: *Revista Metáfora Educacional* (ISSN 1809- 2705) – versão on-line, n. 15 (jul. – dez. 2013), Feira de Santana – Bahia (Brasil), dez./2013. p. 96-109. Disponível em: https://www.valdeci.bio.br/pdf/n15_2013/oliveira_santos_dias_lingua-cultura.pdf. Acesso em: 18 jan. 2024.
- PÁDUA, Dinaura Batista de. *A polêmica do livro didático “Por uma vida melhor”*: (des)construindo sentidos. Dissertação (Mestrado) – Cuiabá: UFMT, 2014.
- PEREIRA, I. (2009) Literacia Crítica: Concepções Teóricas e Práticas Pedagógicas nos Níveis Iniciais de Escolaridade. In: F. Azevedo & M. G. Sardinha (Eds.) *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel, pp. 17-34.
- PERLIN, G.T.T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- PLATÃO, Francisco Savioli; FIORIN, José Luiz. *Para Entender o Texto: leitura e redação*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- PONSO, Leticia Cao. Situação minoritária, população minorizada, língua menor: uma reflexão sobre a valoração do estatuto das línguas na situação de contato linguístico. *Gragoatá*, Niterói, v.22, n. 42, p. 184-207, jan.-abr. 2017.
- PREUSS, E. O., ÁLVARES, M. R. Bilinguismo e políticas linguísticas no Brasil: da ilusão monolíngue à realidade plurilíngue. *Acta Scientiarum*. Language and Culture, 36(4), 403-414, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/23169>
- Acesso em: 24 jan. 2024
- QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- _____; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de sinais: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- _____, Ronice Müller de. *Libras*. 1 ed. – São Paulo: Parábola, 2019.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RICHARDS, J.C.; SCHIMDT, R. *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. 3. ed. Essex: Longman. 2002.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP., 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

Disponível em:

<https://www.google.com/search?q=Letramento+e+capacidades+de+leitura+para+a+cidadania&oq=Letramento+e+capacidades+de+leitura+para+a+cidadania&aqs=chrome..69j57j0i512j0i22i30l2.1559j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8> Acesso em: 05 jul. 2023

_____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SÃO BERBARDO, Mirelle Amaral de. *Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil*. Tese (Doutorado) - São Carlos: UFSCar, 2016.

SBARDELOTTO, Vanice Schossler. Assessoria pedagógica universitária: a experiência da Unioeste, Campus Francisco Beltrão. *Revista Humanidades e Inovação* v.5, n. 8 – 2018. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/913> Acesso em: 22 jan. 2024.

SHIMABUKO JUNIOR, J. S.; HARDOIM, T. F. L.; PÁDUA, D. B. de. *Necessidades Educacionais Especiais do Surdo*. 1. ed. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso - SETEC/UAB, 2018. v. 2. 41p.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. *A construção de sentidos na escrita do aluno surdo*. São Paulo: Plexus, 2001.

SKLIAR, Carlos. *Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre, Editora Mediação: 2016.

SLOMSKI, Vilma Geni. *Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas*. Curitiba: Juruá, 2010.

SILVA, Flávia Campos; COSTA, Eric Júnior. O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAC) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 19, n. 1, 2020.

SILVA, Giselli Mara. Histórias linguísticas de surdos bilíngues do par Libras-português In: *Caderno de Letras*, nº 35, Bilinguismo e multilinguismo. Set-Dez – 2019.

Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/cadernodeletras/article/view/17358> Acesso em: 11 jun. 2023.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T(Org.). *Leitura: perspectivas disciplinares*. São Paulo: Ed. Ática, 2000. p. 18-29.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, 2ª ed., 11ª reimpressão.

_____. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2000, 17ª ed., 2ª impressão.

_____. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In.: Bagno, M. (org.) *Linguística da Norma*. São Paulo: Parábola Editorial, Edições Loyola, 2004.

SOUSA, Aline Nunes de. O desenvolvimento da escrita de surdos em português (segunda língua) e inglês (terceira língua): semelhanças e diferenças. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v.18, n. 4, p. 853-886, out./dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201812966> Acesso em: 24 jul. 2019.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319 Acesso em: 22 jan. 2024

VYGOTSKY, Lev Semenovich, 1896-1934. *Pensamento e Linguagem*. Tradução Jéferson Luis Camargo. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZILBERMAN, Regina. Leitura: dimensões culturais e políticas de um conceito. *Letras em Revista*. Porto Alegre, ano 15, n. 18, p. 47-70, 2012.

_____. *Leitura: história e sociedade*. Série ideias, n. 5. São Paulo: FDE, 1998. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/lei_a.php?t=003, Acesso em: 12 set. 2013.

_____. *A leitura no Brasil: sua história e suas instituições*. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio32.html> Acesso em: 11 set. 2013.