



**Universidade Federal de Ouro Preto**



Instituto de Ciências Humanas e Sociais  
Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTUDANTES  
SURDOS/SURDAS: SOBRE A POSSIBILIDADE DE PORTUGUÊS COMO  
LÍNGUA DE ACOLHIMENTO**

MARIANA  
2020

Rúbia Araújo Borges

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTUDANTES  
SURDOS/SURDAS: SOBRE A POSSIBILIDADE DE PORTUGUÊS COMO  
LÍNGUA DE ACOLHIMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Estudos da Linguagem.

**Linha de pesquisa:** Linguística Aplicada: interfaces entre práticas e teorias

**Área de concentração:** Linguagem e identidade

**Orientadora:** Profa. Dra. Kassandra da Silva Muniz

MARIANA  
2020

## SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

B732e Borges, Rubia Araujo .  
Ensino de Língua Portuguesa para estudantes surdos/surdas  
[manuscrito]: sobre a possibilidade de português como língua de  
acolhimento. / Rubia Araujo Borges. - 2020.  
158 f.: il.: color..

Orientadora: Profa. Dra. Kassandra da Silva Muniz Muniz.  
Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro  
Preto. Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras:  
Estudos da Linguagem.  
Área de Concentração: Estudos da Linguagem.

1. Identidade social. 2. Língua portuguesa. 3. Linguagem e educação.  
I. Muniz, Kassandra da Silva Muniz. II. Universidade Federal de Ouro  
Preto. III. Título.

CDU 808.1 /5



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
REITORIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM LETRAS



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Rúbia Araújo Borges**

### "Ensino de Língua Portuguesa para Estudantes Surdos/Surdas: Sobre a Possibilidade de Português como Língua de Acolhimento"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras: Estudos da Linguagem

Aprovada em 01 de julho de 2020

#### Membros da banca

Profa. Dra. Cassandra da Silva Muniz - Orientadora - Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP  
Prof. Dr. José Luiz Vila Real Gonçalves - Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP  
Profa. Dra. Giselli Mara da Silva - Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Profa. Dra. Cassandra da Silva Muniz, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 01/07/2020.



Documento assinado eletronicamente por **Kassandra da Silva Muniz, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 18/12/2020, às 09:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufop.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0117028** e o código CRC **39F0DF82**.

Referência: Caso responda este documento, indicar expressamente o Processo nº 23109.009883/2020-62

SEI nº 0117028

R. Diogo de Vasconcelos, 122, - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35400-000  
Telefone: - [www.ufop.br](http://www.ufop.br)

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus pais, Ana Maria de Araújo e José de Lana Borges, por serem os pioneiros a consolidar a paixão pelo conhecimento em minha vida.

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus por me conceder o dom da vida e ter proporcionado muita saúde para que eu conseguisse vencer todos os desafios dessa jornada. Obrigada, senhor, pelas maravilhas concedidas.

Assim, por mencionar o dom da vida agradeço em especial aos meus pais, Ana Maria de Araújo e José de Lana Borges, por todo amor, carinho, dedicação e centralidade na maior herança que sempre protagonizaram: a educação. Aos meus irmãos Jhonni e Isabela por toda essa nova fase de parceria os quais me proporcionaram equilíbrio nesse processo e à minha cunhada Ludny pela presença constante repleta de apoio e por sempre salvar os almoços de domingo.

Agradeço ao meu namorado, André Viana, por sempre estar comigo em todos os momentos e ser um dos maiores incentivadores desde o início dessa caminhada tornando-a mais leve com muitas gargalhadas, parceria, fé e muita força.

Agradeço aos meus familiares por todo apoio, compreensão e incentivo. Em especial à minha avó Maria Auxiliadora, meu avô Raimundo de Lana, meu tio avô Antônio de Lana pelas nossas conversas rotineiras que sempre duram horas e nas quais sempre aprendo muito. Agradeço ao carinho diário dos meus tios Ademar de Lana e Silneia Martins de Lana por estarem sempre comigo proporcionando muito amor viabilizado na presença, na culinária e no carinho diário. À minha tia Rosália pelos chás e longas prosas sobre a vida.

Agradeço às minhas amigas de infância, Camila e Samantha por sempre estarem presentes com essa dádiva que é a amizade e fazerem a diferença nessa trajetória. À Vanessa Souza, Ariane e Marice por todo apoio desde o início. Agradeço ao Laço de Amizade, constituído por Carlos Tobias, Elaine, Jéssica e Sione pela amizade consolidada pela fé. Agradeço também à Tereza, Dâmares, Raquel, Carlos, Camila Lisboa pela amizade proporcionada nesse ambiente federal.

Agradeço também às amigas de longa data, Diúde Campos e Patrícia Baeta pelas trocas partilhadas, ensinamentos e todo apoio de sempre. Aos amigos Raíssa e Rômulo pela presença constante, principalmente nos momentos de descontração.

Agradeço também a alguns amigos que apareceram no trânsito da jornada, seja literalmente nas estradas e ou de alguma forma na acolhida, são eles: Charles, Clênio, Williane, Rose e João.

Agradeço ao Gilvan Moura, por ter sido um professor de inglês com atuação decolonial e ter concedido uma aprendizagem que centralizava sempre a minha identidade como estudante.

Agradeço à Universidade Federal de Ouro Preto, por mais uma vez me proporcionar uma educação pública, gratuita e de qualidade viabilizada por um corpo docente de excelência, além da administração e direção que permanecem firmes mesmo diante dos inúmeros desafios contemporâneos.

Agradeço a minha orientadora Kassandra Muniz, por ser sempre tão perspicaz e competente em sua orientação utilizando as epistemologias da linguagem e identidade de forma metalinguística em sua prática. Agradeço também a paciência, dedicação e por todos os ensinamentos concedidos para a realização desta pesquisa.

Agradeço ao corpo docente do POSLETRAS-UFOP, em especial, por todos os ensinamentos viabilizados nas disciplinas da pós e à representação discente – gestão Travessia – por toda a organização política estudantil nos auxiliando com muita prontidão.

Agradeço aos membros da banca pela gentileza de aceitar participar desta banca e por todas as reflexões críticas que contribuem para a qualidade epistemológica desta dissertação.

Agradeço à equipe de tradutores e intérpretes do Núcleo de Educação Inclusiva – NEI-UFOP pela concretização da brilhante tradução Libras-português do meu corpus de pesquisa. Agradeço ao grupo de pesquisa GELCI pela contribuição na minha formação através das discussões em eventos, palestras e mesas redondas.

Agradeço ao Rotary Club de Ouro Preto por ter concedido um estágio no Centro de Educação de Surdos Rio Branco em São Paulo, no ano de 2016, no qual abriu vários horizontes que me incentivaram a realizar esta pesquisa. Agradeço à Sabine por continuar a parceria por meio de contato e motivação contínuas.

À Escola Estadual São Francisco Sales pela concessão da pesquisa e pela acolhida proporcionada por todo contexto escolar – direção, coordenação pedagógica,

professores e funcionários. Agradeço às contribuições da professora regente pelas percepções, reflexões e a participação dos alunos, os quais fizeram toda a diferença para a minha formação pessoal e profissional.

Agradeço aos profissionais e amigos do Colégio Providência e do Seminário Maior São José por contribuírem, seja direta ou indiretamente, para a realização desta pesquisa.

Aos meus alunos, por proporcionarem a concretização diária da possibilidade da indissociabilidade de teoria e prática e me fazerem refletir e entender, diariamente, a relação entre linguagem e identidade.

***O RETIRANTE RESOLVE APRESSAR OS PASSOS PARA CHEGAR LOGO AO  
RECIFE***

*— Nunca esperei muita coisa,*

*digo a Vossas Senhorias.*

*O que me fez retirar*

*não foi a grande cobiça;*

*o que apenas busquei*

*foi defender minha vida*

*de tal velhice que chega*

*antes de se inteirar trinta;*

*se na serra vivi vinte,*

*se alcancei lá tal medida,*

*o que pensei, retirando,*

*foi estendê-la um pouco ainda.*

*Mas não senti diferença*

*entre o Agreste e a Caatinga,*

*e entre a Caatinga e aqui a Mata*

*a diferença é a mais mínima.*

*Está apenas em que a terra*

*é por aqui mais macia;*

*está apenas no pavio,*

*ou melhor, na lamparina:*

*pois é igual o querosene*

*que em toda parte ilumina,  
e quer nesta terra gorda  
quer na serra, de caliça,  
a vida arde sempre com  
a mesma chama mortiça.  
Agora é que compreendo  
por que em paragens tão ricas  
o rio não corta em poços  
como ele faz na Caatinga:  
vive a fugir dos remansos  
a que a paisagem o convida,  
com medo de se deter,  
grande que seja a fadiga.  
Sim, o melhor é apressar  
o fim desta ladainha,  
o fim do rosário de nomes  
que a linha do rio enfia;  
é chegar logo ao Recife,  
derradeira ave-maria  
do rosário, derradeira  
invocação da ladainha,  
Recife, onde o rio some  
e esta minha viagem se fina.*

***Morte e Vida Severina, João Cabral de Melo Neto***

***Antes do Nome***

*Não me importa a palavra, esta corriqueira.*

*Quero é o esplêndido caos de onde emerge a sintaxe,*

*os sítios escuros onde nasce o «de», o «aliás»,*

*o «o», o «porém» e o «que», esta incompreensível*

*muleta que me apoia.*

*Quem entender a linguagem entende Deus*

*cujo Filho é Verbo. Morre quem entender.*

*A palavra é disfarce de uma coisa mais grave, surda-muda,*

*foi inventada para ser calada.*

*Em momentos de graça, infrequentíssimos,*

*se poderá apanhá-la: um peixe vivo com a mão.*

*Puro susto e terror.*

***PRADO, A. Bagagem***

## **RESUMO**

Apresentaremos nesta dissertação de mestrado a pesquisa realizada alinhada à Linguística Aplicada no Programa de Pós-Graduação em Letras – Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Ouro Preto. A partir de algumas experiências prévias sobre os desafios do ensino de português para surdos no Brasil e com o surgimento de algumas limitações, fomos direcionados ao contexto da pesquisa acadêmica. Nesse sentido, torna-se relevante pensar a contemporaneidade no ensino de língua portuguesa para surdos. Há certas limitações/dificuldades no ensino de português para surdos e isso se concretiza na dificuldade da produção escrita desses estudantes. Pensar o ensino de língua portuguesa (LP) no qual esses alunos se sintam mais coparticipes, incluídos, acolhidos, diminuiria as dificuldades da aprendizagem de língua portuguesa desses estudantes? Tais questionamentos fundamentaram os caminhos epistemológicos traçados da pesquisa em andamento. A pesquisa baseia-se na vertente da linguística aplicada crítica (RAJAGOPALAN, 2001) e transgressiva (PENYCOOK, 2006), pois interessa-nos uma teoria capaz de corporificar a linguagem e isso vai ao encontro com a noção performativa (AUSTIN, 1998); (BUTLER, 2003) de linguagem, pois é uma visão que não enxerga apenas a diferença linguística dos surdos e sim aspectos da sua identidade e sua relação com o ensino-aprendizagem. Por esse motivo, os caminhos metodológicos seguidos foram baseados na perspectiva etnográfica de Blomaert (2008). Tais caminhos foram norteados mediante o objetivo principal da pesquisa que foi investigar o modelo de ensino de língua portuguesa para surdos de uma escola bilíngue na cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais percebendo a possibilidade da adoção da noção mais ampla de conceito de ensino de língua como o Português como língua de acolhimento. (BARBOSA, 2019).

**Palavras-chave:** linguagem, identidade, performatividade, bilinguismo, LAC e T; PLAc.

## **ABSTRACT**

We will present in this master's thesis the research carried out in line with Applied Linguistics in the Postgraduate Program in Letters - Language Studies by the Federal University of Ouro Preto. From some previous experiences on the challenges of teaching Portuguese to the deaf in Brazil and with the appearance of some limitations, we were directed to the context of academic research. In this sense, it is relevant to think about the contemporary teaching of Portuguese language for the deaf. There are certain limitations / difficulties in teaching Portuguese to the deaf and this is reflected in the difficulty of the written production of these students. Would thinking about the teaching of Portuguese language (LP) in which these students feel more co-participants, included, welcomed, reduce the difficulties of learning Portuguese language for these students? Such inquiries were the basis for the epistemological paths traced by ongoing research. The research is based on the critical applied linguistics (RAJAGOPALAN, 2001) and transgressive (PENYCOOK, 2006), as we are interested in a theory capable of embodying language and this is in line with the performative notion (AUSTIN, 1998); (BUTLER, 2003) of language, as it is a vision that sees not only the linguistic difference of the deaf, but aspects of their identity and their relationship with teaching and learning. For this reason, the methodological paths followed were based on the ethnographic perspective of Blommaert (2008). Such paths were guided by the main objective of the research, which was to investigate the Portuguese language teaching model for the deaf in a bilingual school in the city of Belo Horizonte, Minas Gerais, realizing the possibility of adopting the broader notion of the concept of language teaching. like Portuguese as a host language. (BARBOSA, 2019).

**Keywords:** language, identity, performativity, bilingualism, LAC and T; PLAc.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Variação Regional.....	58
Figura 2 - Fachada da Escola Estadual Francisco Sales - Belo Horizonte, MG.....	94
Figura 3 - Fachada da entrada acessível para pessoas com deficiência.....	94
Figura 4 - Quadra central da escola.....	95
Figura 5 - Imagem das salas de aula.....	95
Figura 6 - Sinalização em Libras da Biblioteca.....	96
Figura 7 - Calendário da turma 2º ANO A.....	98
Figura 8 - Preparação para o jogo lúdico.....	102
Figura 9 - Momento da aplicação da atividade lúdica.....	103
Figura 10 - Resposta da questão 12 - Aluno C - 1ºEJA A.....	116
Figura 11 - Resposta da questão 12 - Aluno I - 1ºEJA A.....	117
Figura 12 - Resposta da questão 12 - Aluno A -2ºEJA A.....	118
Figura 13- Resposta da questão 12 - Aluna B -2ºEJA A.....	119
Figura 14 - Resposta da questão 12 - Aluna C -2ºEJA A.....	120
Figura 15 - Resposta da questão 12 - Aluno G -2ºEJA A.....	120
Figura 16 - Resposta da questão 6 - Professora.....	122
Figura 17 -Resposta da questão 10 – Professora.....	122
Figura 18 - Resposta da pergunta 11 - Professora.....	123
Figura 19 - Resposta da pergunta 12 – Professora.....	123

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

L1 – primeira língua

L2 – segunda língua

PLAc – Português como língua de acolhimento

LA – Linguística aplicada

LAC – Linguística aplicada crítica

LAC e T – Linguística aplicada crítica e transgressiva

PL2 – português como segunda língua

PLA – português como língua adicional

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO 1 – O CAMPO DA LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA E TRANSGRESSIVA ALIADA À EDUCAÇÃO.....	22
1.1 O Campo da Linguística Aplicada Crítica (LAC) e seus interlocutores .....	23
1.2 Performatividade, linguagem e corpo.....	30
1.3 Crenças sociais e concepção de língua e linguagem .....	35
1.4 Identidade surda.....	45
CAPÍTULO 2 - A IDENTIDADE SURDA E A URGÊNCIA DO ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS COMO LÍNGUA ADICIONAL.....	55
2.1 Breve histórico sobre a surdez no Brasil e no exterior .....	55
2.2 Língua adicional, bilinguismo e ensino .....	59
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIAS E SEUS PROCESSOS.....	87
3.1 O caráter metodológico da pesquisa.....	88
3.2 Impressões no campo de pesquisa .....	90
3.3 Contexto do campo de pesquisa .....	93
3.4 Observação participante .....	97
3.5 Impressões do questionário aplicado aos alunos surdos.....	112
3.6 Questionário e percepções da professora.....	121
3.8 Análise das gravações realizadas em sala de aula .....	124
4. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO.....	127
4. 1 Questionário dos alunos .....	128
4.2 Questionário da professora .....	129
4.3 Diário de campo.....	130
4.4 Transcrição/Tradução das aulas gravadas .....	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	140
REFERÊNCIAS .....	143

ANEXOS .....	147
Tradução Libras – Português dos vídeos do campo de pesquisa da Escola Estadual Francisco Sales .....	147
Legenda da tradução .....	147
Vídeo 1: Gravação de aula em Libras -Professora 1º EJA A .....	147
Vídeo 2: Gravação de participação de aluno em aula - 1º EJA A (2) .....	148
Vídeo 3: Gravação de participação de aluno em aula - 1º EJA A .....	148
Vídeo 5: Participação de aluno em atividade da sequência didática Luciana Freitas .....	149
Vídeo 7: Participação de aula - Atividade em classe - 1º EJA A .....	150
Vídeo 8: Relato de um aluno ouro-pretano - 1º EJA A .....	150
Vídeo 9: Aplicação do questionário em Libras - 2º EJA A .....	151
Vídeo 10: Explicação do TCLE em Libras - 2º EJA A .....	152
Vídeo 11: Participação de aluna - 2º EJA A .....	153
Vídeo 13: Participação de aluna em atividade da sequência didática da Luciana Freitas .....	154
Vídeo 14: Participação de aluna em SD Luciana Freitas - 2º EJA A .....	156
Vídeo 16: Participação de aluno na atividade em classe - 2º EJA A .....	157
Vídeo 17: Relato do cotidiano de um aluno - 2º EJA A .....	158

## INTRODUÇÃO

O contexto sócio histórico dos surdos e da surdez é demasiado complexo e passa por várias fases no mundo todo. Assim, a discussão atual pretende abordar toda a sua complexidade por meio de uma contextualização histórica de todos esses momentos a fim de que possamos contribuir em nível de produção de conhecimento de forma eficaz para romper barreiras que sempre limitaram essa comunidade minoritária. Pretendemos abordar o viés educacional como prática da liberdade e reconhecimento de direitos humanos de uma parcela da sociedade que muitas vezes foram desumanizados simplesmente por sua diferença linguística.

Sabe-se que o enunciado clínico-patológico dos surdos fora criado a partir da visão pejorativa do ouvinte em relação à surdez. Como vivemos em uma sociedade que é sempre pautada por um padrão normativo, há também um padrão em relação à fala. Portanto, seres que não falavam foram considerados sujeitos que não necessitavam de educação. Sánchez (1990, p. 32, *apud* Arcoverde, 2011) afirma que “durante a Antiguidade e quase toda a Idade Média se concluiu que os surdos eram não educáveis.”. Percebe-se, então, o contexto de preconceito e discriminação postulado por uma corrente ideológica centrada em um padrão normativo de língua falada.

Torna-se relevante, dentro do viés educacional, abordar os vários momentos das propostas educacionais oferecidas aos surdos ao longo da história. Houve três abordagens, a saber: oralismo, comunicação total e bilinguismo. A apresentação desses momentos de forma respectiva não quer dizer que aconteceram de forma sequencial, tampouco que com o surgimento de uma, desapareceu outra (ARCOVERDE, 2011). O oralismo foi uma forma dominante e agressiva de ensinar os surdos a falar, pois essa era a concepção de comunicação dominante na época. Essa proposta surgiu a partir de uma visão clínico-patológica da surdez, como se ela fosse algo capaz de ser curada. Era uma espécie de método ortofônico, no qual obrigavam os surdos a falar, pois se acreditava que essa era a única forma de comunicação, uma espécie de <sup>1</sup> “método de papagaio” (LABORIT, 2000, p. 32). Além disso, o Congresso Internacional de Milão de 1880 foi um marco para essa proposta oralista no qual proibiu a língua de sinais nas

---

<sup>1</sup> O livro “O grito da Gaivota” é uma narrativa epistemológica de uma surda que narra os seus desafios desde a infância até a adolescência sobre como era ser surda e como ela adquiriu sua identidade e existência a partir da língua de sinais.

escolas. A partir de técnicas de estímulo e repetição de forma compulsória, essa técnica, ao final, produziu ótimos repetidores de falas desconexas e robóticas.

Já a Comunicação Total foi uma espécie de “oralismo disfarçado” (ACOVERDE, 2011), ou seja, tratava-se de uma técnica que usava língua de sinais, mas prevalecendo a estrutura sintática da língua portuguesa. Pode-se dizer que era uma espécie de amálgama dos sinais e do português; mais uma vez, uma prática educacional que nada contribuiu para o desenvolvimento social dos surdos.

Por meio dessas várias experiências que não obtiveram sucesso, surge a proposta educacional bilíngue como um reconhecimento da diferença linguística dos surdos. Essa abordagem propõe o trabalho simultâneo da língua de sinais e a modalidade escrita da língua majoritária como segunda língua (PL2)<sup>2</sup>. Tal proposta atualmente é a que demonstra os melhores resultados no desenvolvimento dos sujeitos surdos, pois é adotada a língua de sinais como língua de instrução e primeira língua (L1) e o português em sua modalidade escrita como segunda língua (L2). Todavia, há algumas limitações. Tais obstáculos podem ser concretizados com os seguintes questionamentos: como viabilizar uma escola com proposta bilíngue para sujeitos que são sempre minoria na sociedade majoritariamente ouvinte? É viável a disponibilização de salas de aula bilíngues? Isso seria interessante para todas as disciplinas? Ou somente língua portuguesa? Quais propostas teórico-metodológicas devem ser adotadas? As respostas para tais questionamentos são demasiadamente complexas, contudo, norteiam os caminhos da nossa pesquisa.

Somado a isso, pode-se pensar e refletir no nosso problema de pesquisa: o que as múltiplas identidades questionam sobre o conceito de língua adotado? O caminho para esta resposta, talvez seria mais esclarecimentos em relação à concepção de linguagem que é adotada por professores que contribuem para certas crenças de incapacidade. De acordo com Geraldi (2011) há três concepções de linguagem que norteiam a atuação do professor mediante ao ensino da língua: linguagem como expressão do pensamento; linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação. Excluindo a última concepção, ousamos afirmar que as duas primeiras podem ser caminhos que fundamentam crenças que associam a não aprendizagem da pessoa surda. Nesse sentido, é oportuno evidenciar essas três concepções de linguagem fundamentadas:

---

<sup>2</sup> Adotaremos, a princípio, a sigla PL2 para referenciar ao ensino de português como segunda língua.

linguagem como expressão do pensamento é aquela em que acredita-se que o sujeito que não se expressa não pensa. Há também a linguagem como instrumento de comunicação, ou seja, é aquele em que vê a língua como um conjunto de signos que se combinam por meio de regras e que os interlocutores devem dominá-las para se comunicarem. Por fim, há a linguagem como forma de interação em que considera todas as situações sociais que marcam certos sujeitos e não centraliza a fala em conjuntos pontuais de regras.

Entretanto, na contemporaneidade, essa visão patológica está se dissolvendo, principalmente pela militância das comunidades surdas que agora tem cada vez mais “voz”. O resultado são as políticas públicas e a oficialização da Libras (Língua Brasileira de Sinais) como reconhecimento linguístico por meio da (Lei nº 10.346/2002) e o decreto que a regulamenta (5.626/2005). Contudo, há algumas limitações teórico-metodológicas que aparentemente não garantem a aprendizagem do surdo para a modalidade escrita da língua portuguesa como L2. Nesse sentido, pretendemos abordar o conceito de língua portuguesa como língua de acolhimento (PLAc)<sup>3</sup>, ou seja, uma forma de língua adicional que desloca a colonialidade da língua portuguesa em relação à Libras e que não trabalha com aspecto hierárquico de língua, mas sim, que acolhe as múltiplas identidades surdas. Para isso, iremos estabelecer qual perspectiva da linguística aplicada nos associamos.

Desde o rompimento com as práticas positivistas e neutralidade científica, a linguística crítica inova ao afirmar que a teoria é uma prática social de pesquisa. Por meio do contato com as teorias de Rajagopalan, Pennycook e bell hooks<sup>4</sup> me senti acolhida pelo aparato teórico diante das hipóteses construídas a partir das experiências vividas com produção escrita de alunos surdos. Observando tudo isso e as relações entre surdos e ouvintes por meio do comportamento linguístico, torna-se cada vez mais necessário, na contemporaneidade, pesquisas que contemplem as metodologias específicas para essa classe. Isso porque 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.

---

<sup>3</sup> A partir de agora usaremos a sigla PLAc para referenciar ao ensino de português como língua de acolhimento.

<sup>4</sup> Por escolha da autora, seu nome é grafado em letras minúsculas.

Um exemplo da urgência de busca dos caminhos metodológicos foi o tema de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2017 “Os desafios da formação educacional dos surdos no Brasil” – pois a repercussão possibilitou uma reflexão sobre os desafios enfrentados cotidianamente por tais alunos. A abrangência e visualização da comunidade surda com esse tema no suporte do INEP-ENEM foram inovador e genial. Porém, quais foram os mecanismos avaliativos pela banca de correção da Redação ENEM? O Decreto 5.626/ 2005 prevê correção específica? E se sim, partir de quais critérios? A relevância de tal discussão será, a partir do questionamento de pesquisa, vislumbrar mecanismos teórico-metodológicos para esta comunidade para tornar esse ensino mais eficaz, inclusivo e acolhedor.

Em consonância com todas essas questões, nossa base teórica está alinhada à Linguística Aplicada Crítica e Transgressiva em acordo com Rajagopalan (2011) quando afirma que fazer ciência no campo da linguagem é uma experiência social. Isso porque o viés crítico da linguística pensa em pesquisas que visam romper barreiras contribuindo para novas tendências epistemológicas. Observam-se, também, as contribuições de Pennycook (2006, p. 74) dentro da Linguística Aplicada Crítica e Transgressiva ao polemizar que as teorias transgressivas “não somente penetram em território proibido, como também tentam pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito”, ou seja, a teoria transgressiva busca procurar “novos enquadramentos de pensamento e conduta” (PENYCOOK, 2006, p. 74). Nesse sentido, assumimos o compromisso de repensar caminhos para “derrubar algumas barreiras/cercas disciplinares” (PENYCOOK, 2006, p. 70) que aparentam ser um choque para o ensino de língua portuguesa para os surdos. Assim, dialogamos também com bell hooks (2017, p.25) que propõe uma pedagogia engajada ao esclarecer que “a educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender.” Ou seja, é uma forma de assumir uma docência que fuja de fronteiras que possam aprisionar nossos alunos de alguma forma. Em decorrência disso, alinhamos também às contribuições de São Bernardo (2016) ao sugerir um deslocamento para o ensino de língua adotando o conceito de língua como acolhimento. Nosso objetivo geral, então, se encontra em investigar o modelo de ensino de língua portuguesa para surdos de uma escola bilíngue em Belo Horizonte. Para isso, iremos estudar a bibliografia sobre Linguística aplicada crítica e transgressiva; além de levantar dados sobre as principais dificuldades de ensino de português na Escola Estadual Francisco

Sales e analisar o contexto bilíngue a partir da perspectiva etnográfica percebendo a possibilidade da adoção do conceito de Português como língua de acolhimento – PLAc.

Para averiguar isso, adotamos um viés de uma pesquisa etnográfica nessa escola estadual localizada na cidade de Belo Horizonte com proposta educacional bilíngue. Para isso, faremos uma discussão teórica metodológica dentro do campo dos estudos etnográficos observando tal contexto. Adotaremos também, como procedimentos metodológicos, a aplicação de questionários para levantar o perfil dos alunos, além de uma entrevista escrita com a professora e filmagem de algumas aulas. Assim, esperamos que seja possível compreender o que linguisticamente será analisado para entender o que nos será mostrado no campo do ensino de português para surdos com respeito às múltiplas identidades surdas. A partir dessa observação levantaremos uma série de critérios de análise dos dados obtidos, o que poderá nos levar a entender o quanto a questão da aprendizagem da língua portuguesa em modalidade escrita dos surdos tem a ver com a identidade surda desses estudantes. Para a discussão desses dados, os critérios levantados foram os seguintes: (i) Qual a concepção de linguagem que está presente nas práticas de português como L2? (ii) As identidades surdas são levadas em consideração? (iii) Qual o nível de bilinguismo que a escola apresenta? (iv) Como se dá o contato por meio da língua de sinais entre os alunos? (v) Como esse corpo é visto no ambiente escolar e nos seus arredores? Tais critérios serão aplicados a uma amostra de cada parte do corpus que são: questionário do perfil dos alunos; questionário da professora; diário de campo, filmagem das aulas e suas respectivas traduções-transcrições.

Sinalizaremos agora o que será discutido em relação aos capítulos abordados nesta dissertação de mestrado. Este texto será composto de quatro capítulos. O primeiro será destinado à discussão do campo da linguística aplicada que interessa a nossa pesquisa, ou seja, a relação da linguística aplicada crítica e transgressiva aliada à educação. O segundo capítulo discutirá a relação entre a identidade surda e sua possível relação com o ensino de português para surdos; conceitos sobre linguagem, língua adicional e sua relação com o ensino. O terceiro capítulo abordará as impressões e caminhos metodológicos durante a coleta de dados. Por fim, será abordada a discussão sobre a análise de dados no quarto capítulo, o qual retomará os objetivos que dialogam com os critérios de análise desta pesquisa.

## **CAPÍTULO 1 – O CAMPO DA LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA E TRANSGRESSIVA ALIADA À EDUCAÇÃO**

Inicialmente, abordaremos as teorias utilizadas de acordo com a linha da (OTTONI, 2001) linguística aplicada: interfaces entre práticas e teorias do Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto. Trataremos, neste primeiro capítulo, de uma ampla e diversificada base epistemológica que se une em prol da proposta da pesquisa a respeito de ensino de língua portuguesa para surdos. A seguir, apresentaremos os autores deste capítulo: (ANZADULÁ, 2009); (GERALDI, 2011); (GESSER, 2012); (GESSER, 2009); (WALSH, 2009); (LABORIT, 2000); (MUNIZ, 2009); (BUTLER, 2003); (MIRANDA, 2003); (PINTO, 2006); (HOOKS, 2017); (MUNIZ, 2016); (PINTO, 2006); (RAJAGOPALAN, 2001); (RAJAGOPALAN, 2003); (RAJAGOPALAN, 2006); (SOUZA, JOVINO e MUNIZ, 2018); (HALL, 2006); (PENYCOOK, 2006); (PERINE, 2012).

O encantamento por compartilhar saberes a partir do conhecimento é algo que emerge desde os tempos da graduação. Fazer com que o outro se encante com algo que possa contribuir para algo em sua vida e/ou possibilitar alguma ascensão, seja intelectual, pessoal e/ou profissional sempre foram pontos que me motivaram bastante. Contudo, uma dada experiência, ainda na graduação, como bolsista PIBID, chocou-me demasiadamente, porque me vi bloqueada e não conseguia comunicar com meus alunos, pois uma língua me faltava. E essa língua, no caso, era a língua brasileira de sinais – Libras.

Tal experiência se deu em uma sala de aula inclusiva, com dois alunos surdos, em uma época que sabia somente o básico da língua de sinais. Naquela época, apenas com os instrumentos epistemológicos que tinha, sentia que faltava algo para desenvolver melhor as atividades didáticas com o projeto no qual fazia parte. Hoje - a partir do contato com a linguística aplicada crítica e transgressiva - reflito sobre qual a concepção de linguagem como professora de português para surdos que seria interessante para esses sujeitos. Como pensar em práticas que respeitem as suas múltiplas identidades surdas? A partir desses e outros questionamentos movimento a

pesquisa atual e percebo certo conforto ao pensar na oportuna parceria entre linguística aplicada e educação. Nesse viés, é interessante abordar as várias concepções de linguística aplicada, linguagem e identidade existentes e situar qual delas somos adeptas.

### **1.1 O Campo da Linguística Aplicada Crítica (LAC) e seus interlocutores**

O cientista e linguista Rajagopalan em sua discussão sobre linguagem traz várias escolas linguísticas, a saber: (i) estruturalismo; (ii) gerativismo e a (iii) linguística crítica. Ele dialoga com tais escolas para discutir diversas concepções de linguagem dentro do contexto de discussão acerca da visão científica e leiga sobre conceituação de língua e linguagem. Parece um tanto quanto oportuno lembrar o que significa cada corrente teórica e quais os possíveis resultados na conceituação de linguagem. Dessa forma, o autor revela a complexidade e relevância de se pensar em língua e linguagem como cientista.

No que diz respeito ao estruturalismo, temos a corrente teórica idealizada por Saussure que legitimou a linguística como disciplina/teoria e área independente de conhecimento. Contudo, seu contexto histórico revela certa herança positivista. Acreditava-se então, em uma espécie muito forte da objetividade científica. Da mesma forma, temos o gerativismo, idealizado por Noam Chomsky cuja centralidade científica está na língua e não no falante. A partir daí Rajagopalan evidencia a problemática e justifica a pertinência de seu argumento viabilizado pela Linguística Crítica, ou seja, uma vertente moderna da linguística que concebe a linguagem como prática social, na qual ultrapassa a herança do positivismo e da objetividade científica. A Linguística Crítica, então, surge para romper barreiras de visões convencionais científicas no campo da linguagem viabilizadas anteriormente pela linguística teórica. Por esse motivo, tal adesão a uma linguística não somente aplicada, mas também crítica, torna-se, a nosso entender, coerente com os estudos surdos.

Podemos pensar então – amparados teoricamente por Rajagopalan (2006) - que fazer ciência é uma prática social e que isso é possível por meio da linguagem; impossibilitando-nos, então, de ser objetivos somente e possibilitando sim, a subjetividade - isso adotando uma concepção de linguagem como interação, prática e experiência social. Creio que seria fundamental saber se posicionar e refletir sobre qual

seria/quais seriam as nossas concepções sobre linguagem, pois, a visão adotada direciona-nos como pesquisadores e linguistas. Entendendo-a como prática social, tal concepção adotada direcionará o nosso desenvolvimento científico e nos possibilitará vislumbrar as interseções com identidade e cultura, pois fazer pesquisa no campo de linguagem é ter consciência que temos sujeitos envolvidos em nossa trajetória científica. Assim, é preciso estar comprometido com nossos porquês e metas, mas também ter a perspicácia de saber olhar para os participantes da pesquisa como seres humanos.

Rajagopalan (2006) traz outra reflexão pertinente esclarecendo o papel da linguística aplicada na contemporaneidade e um possível rompimento com a tradição da linguística teórica. Ao decorrer dessa reflexão Rajagopalan reflete sobre o boom das pesquisas em linguística que vivenciou seu ápice – infelizmente - no período do desenvolvimento bélico das duas grandes guerras. Ele contextualiza os grandes feitos dessa ciência e passa a falar do seu declínio. Por se concentrar demasiadamente em Chomsky, sua crítica parece centrar-se nas contribuições da linguística gerativa. E revela que seu declínio e estagnação justificam-se pela concentração erudita que tal linguística insiste em produzir conhecimento, cuja sociedade e opinião leiga são postos à margem. Então, para que renasça a utilidade da linguística é preciso considerar o social como fonte integrada ao conhecimento. O ideal em linguística aplicada é sua origem surgir a partir de um problema no cotidiano social que envolva profissionais, agentes sociais e prática – cuja L.A<sup>5</sup> poderá propiciar novas vertentes teóricas para que surjam teorias aplicáveis a contextos semelhantes de conflitos.

Então, Rajagopalan encerra tal reflexão dizendo que é preciso uma espécie de revolução na forma de produzir conhecimentos em linguística aplicada e reconhece que tal tarefa não será fácil. Será necessário, então, protagonizar a prática social teorizando de modo que o ensino e pesquisa em sala de aula estejam na mesma proporcionalidade. Assim, creio que romper com a herança positivista de fazer ciência no campo da linguagem e propor uma discussão por meio da abordagem crítica – como propõe Rajagopalan – é uma forma que rompe o paradigma de pensar em pesquisas no campo da linguagem no contexto objetivo de interação social, passando para uma visão subjetiva que já pode ser considerada uma visão pós-moderna de linguagem. A visão proposta por Rajagopalan de pensar a linguagem por meio de uma abordagem crítica

---

<sup>5</sup> Usaremos a abreviação L.A para fazer referência à linguística aplicada.

viabiliza uma espécie de teoria como cura (hooks, 2018), ou seja, uma teoria cujo principal objetivo é romper barreiras. E isso é possível por meio da consciência crítica que:

o linguista vai recuperando seu verdadeiro papel enquanto cientista social, com um importante serviço a prestar à comunidade e, com isso, contribuir para a melhoria das condições de vida dos setores menos privilegiados da sociedade a qual pertence. (RAJAGOPALAN, p. 15, 2007)

Ou seja, essa vertente possibilita, por meio da interação social, a observação de alguns fenômenos por meio da linguagem e a intervenção científica dos fatos observados.

Passamos agora para uma discussão embasada na visão da Walsh (2009) que critica a visão colonial de língua que impõe uma língua ao sujeito e não considera as suas múltiplas possibilidades de identidades que podem mesclar os usos dessa língua. Sendo assim, é possível sim estabelecer uma relação de língua híbrida, insurgente e não domesticada como quer Anzaldúa (2009) com a perspectiva de uma educação decolonial proposta por Walsh (2009). Isso porque a partir de uma concepção de língua como reexistência<sup>6</sup> torna-se viável a consciência de certa pluralidade e empoderamento de uma língua híbrida. A partir das reflexões de Walsh (2009) percebemos o quão é preciso primeiramente compreender a real dimensão da ditadura multicultural – interculturalidade funcional - camuflada de inclusão das diversidades culturais. Na verdade, pensando em uma perspectiva do projeto da decolonização, a interculturalidade crítica é a gênese para repensar novos caminhos de consciência das diferenças:

Enquanto no interculturalismo funcional busca-se promover o diálogo e a tolerância sem tocar as causas da assimetria social e cultural hoje vigentes, busca-se suprimi-las por métodos do interculturalismo crítico políticos não violentos. A assimetria social e a discriminação cultural tornam inviável o diálogo intercultural autêntico. [...] Para tornar real o diálogo, é preciso começar por tornar visíveis as causas do não diálogo. E isso passa necessariamente por um discurso de crítica social [...] um discurso preocupado por explicitar as condições [de índole social, econômica, política e educativa] para que este diálogo se dê. (TUBINO apud WALSH, 2009, p. 21)

Ou seja, o interculturalismo crítico já se diferencia pela forma de buscar reflexões e diálogos que protagonizam as diferenças culturais por um aparato não

---

<sup>6</sup> Essa concepção de “letramento de reexistência” surge com a defesa da tese da Ana Lúcia Silva Souza em 2009 que visa repensar práticas de letramentos engessadas e padronizadas.

violento, diferentemente da visão colonizadora. Observa-se, a partir dessas contribuições a definição do que seria o caráter da decolonialidade, ou seja, uma forma de romper barreiras impostas pela colonização linguísticas de padrões eurocêntricos e buscar novos horizontes epistêmicos. A partir do diálogo com Fanon e Freire, Walsh (2009) traz contribuições de como a colonização fora desumanizada pelo caráter violento – no qual já vislumbrava Anzadulá (2009) quanto à privação de língua a seu povo – e como a perspectiva de descolonização se torna uma fonte, um caminho de reexistência e humanização. Com isso, a pedagogia pautada na decolonialidade aparenta ser um caminho para proliferação de sujeitos críticos. Assim, podemos conectar essa visão decolonial com uma perspectiva da Linguística Aplicada Crítica e Transgressiva, pois esse compromisso de romper caminhos epistemológicos tradicionais em pesquisas dentro do campo da linguagem diz muito respeito a essa visão da LA crítica e transgressiva. Esclarecendo essa perspectiva de educação decolonial temos na visão de Walsh (2009):

Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes– que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na interiorização de alguns seres como menos humanos. É a isso que me refiro quando falo da de-colonialidade. (WALSH, 2009, sn)

Diante do exposto, podemos perceber que essa educação decolonial nos propõe a revisão de tudo que aprendemos numa perspectiva colonial. Ou seja, buscar novos caminhos epistemológicos do que é convencional a partir da reflexão e consciência como sujeito. Então, a decolonialidade só acontece quando o oprimido tem consciência de sua identidade no mundo e em contrapartida transgrida por meio da sua perspicácia. Percebe-se o quão interessante é pensar à luz de Fanon quando ele defende o caráter da descolonização por meio de uma pedagogia que direciona seus alunos a refletir, reexistir e não se permitirem escravizar-se a partir de uma imposição do opressor.

Torna-se relevante iniciar a imersão das reflexões do linguista Penycook evidenciando qual a sua crítica à linguística teórica e o porquê ele defende a linguística crítica e transgressiva como um pensar que sempre problematiza. Penycook (2006, p. 68) afirma que “ a La tradicional que é hipócrita por sua inabilidade ou má vontade de dar conta de questões significativas atuais” e elenca várias dessas hipocrisias centralizando a forma como a LA ignora questões sociais que impactam os aprendizes de línguas:

Contudo, tendo em vistas as insistentes afirmações, da parte de muitos que falam de posições marginalizadas, de que o racismo, a pobreza, o sexismo, a homofobia e muitas outras formas de discriminação têm sido cruciais em suas vidas como aprendizes de línguas, educadores, tradutores, pacientes, trabalhadores, clientes, réus, artistas, escritores, telespectadores etc., parece difícil negar a importância de fazer tais conexões, como também parece hipócrita escondê-las por trás de uma forma de relativismo liberal que insiste que não é possível tomar decisões em relação ao mérito de tais casos. (PENYCOOK, p. 69, 2006)

Assim, o autor justifica por meio de outros exemplos que ele considera hipócrita, pois a linguística tradicional nega a interseção do contexto dos sujeitos e sua relação com ensino, aprendizagem e uso da língua. Tal crítica fortalece principalmente o argumento defendido pelo pesquisador que as discriminações atuam sobre como certos sujeitos usam a língua. Somado a isso, o autor alerta os futuros pesquisadores que aderirem tal teoria a ter cuidado com as abordagens em pesquisas no campo. É preciso assumir a consciência do “eu” pesquisador e quais são os sujeitos de pesquisa para não pormenorizar, por meio do discurso enraizado, a comunidade do campo de pesquisa:

Ao analisar e promover abordagens críticas da LA, devemos ter cuidado para que os próprios termos e conceitos que usamos não estejam ao mesmo tempo sendo prejudiciais às próprias comunidades com que estamos trabalhando. Assim, ao mesmo tempo em que estamos preocupados com o inter-relacionamento entre diferença, domínio, disparidade e desejo, precisamos ser sensíveis à natureza contingente de nossas terminologias. (PENYCOOK, p. 71, 2006)

Tal alerta é fundamental, pois a linguagem normatiza certos termos pejorativos e isso é tão forte no discurso que é preciso ter cuidado. O linguista traz essa reflexão dotado de grande perspicácia, pois é algo que pode ocorrer frequentemente. O linguista que associa a uma perspectiva crítica e transgressiva deve manter vigilante frente a possibilidade de situações como essa acontecerem. Tal fato é interessante para a pesquisa atual, pois aliadas a essa perspectiva teorizamos narrativas como Laborit (2000) e as reflexões da professora do nosso campo de pesquisa.

Após realizada a sua crítica à linguística teórica, Penycook (p.72, 2006) concretiza e fundamenta como compreende as teorias transgressivas, isso porque ele acredita que: “As disciplinas não são estáticas, domínios demarcados de conhecimentos aos quais pedimos emprestados construtos teóricos, mas elas mesmas domínios dinâmicos de conhecimento.” (PENYCOOK, p. 72, 2006) Dessa forma, ele assume a antidisciplina da linguística aplicada crítica e transgressiva pois refere-na como algo que “tem a ver com movimento, fluidez e mudança.” (PENYCOOK, p. 72, 2006).

A noção de transgressão desenvolvida por bell hooks (1994:13) acrescenta outra dimensão. Ela diz ter sido “inspirada principalmente pelos professores que tiveram a coragem de transgredir os limites que confinaram cada aluno a uma rota, a uma abordagem de aprendizagem como em uma linha de montagem. Transgredir, sugere hooks, é opor, resistir e cruzar os limites opressores da dominação pela raça, gênero e classe. Aqui temos uma imagem de professores que transgridem os limites normais da pedagogia e ensinam seus próprios alunos a transgredir: a pedagogia como transgressão. (PENYCOOK, p. 75, 2006)

O autor define e legitima a sua visão de transgressão e nos faz um convite a percebê-la como uma forma pedagógica de atuação:

Podemos categorizar a teoria transgressiva nos seguintes termos: ela tem o objetivo de atravessar fronteiras e quebrar regras em uma posição reflexiva sobre o quê e porque atravessa; é pensada em movimento em vez de considerar o que veio antes do momento de posição teórica ‘pós’; articula-se para a ação na direção de mudança. (PENYCOOK, p. 76, 2006)

Interessa-nos, então, adotar uma concepção não somente crítica, mas também transgressiva da linguística aplicada. Com as contribuições de Penycook (2006) percebemos as várias formas de sermos críticos. É preciso estabelecer a distância entre a crítica e a objetividade; é preciso ter relevância social; é preciso retomar a crítica segundo a visão marxista e precisamos pensar em uma prática contemporânea – uma vez que somos convidados a fazer isso a cada situação cotidiana que ameaça direitos básicos e sociais da humanidade. Dessa forma, o convite do autor a pensar a linguística transgressiva não como uma disciplina, mas um pensar sempre problematizador é uma ferramenta contemporânea eficaz para romper as barreiras da normatividade.

Em vez de ver a LAC como uma nova forma de conhecimento interdisciplinar, prefiro compreendê-la como uma forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo, como um modo de pensar e fazer sempre problematizador. Isso quer dizer não somente que a LAC implica um modelo híbrido de pesquisa e práxis, mas também que gera algo que é muito mais dinâmico. (PENYCOOK, p.67, 2006)

Então, pensar o contexto acadêmico é algo viável para a produção de conhecimento, pois o uso dessa teoria com o objetivo de romper barreiras da visão normativa disciplinar – seja de língua, etnia, orientação sexual – dentre outros nos possibilita refletir de forma pragmática nas pesquisas desse campo para caminhar na atuação de produção de conhecimento que tenha relevância social e que sejam caminhos possíveis para construir políticas públicas, por exemplo, que garantem direitos humanos e constitucionais àqueles em situação de alguma vulnerabilidade.

Penycook (2001) faz um convite para que as práticas docentes engessadas sejam dizimadas, pois as teorias transgressivas “derrubam algumas dessas barreiras/cercas disciplinares” (PENYCOOK, 2001, p. 70). Além disso, ele reafirma que “as teorias transgressivas não somente penetram território proibido, como também tentam pensar o que não deveria ser feito” (PENYCOOK, 2001, p. 74), ou seja, no contexto de um mundo sempre padronizado, pensar além do padrão aparenta, no mínimo, algo proibido. E, por meio da identificação epistemológica com essa teoria é que nos filiamos a ela. A teoria transgressiva pensa em procurar “novos enquadramentos de pensamento e conduta”. (PENYCOOK, 2001, p. 75). Torna-se relevante então pensar e problematizar o campo da educação e ensino de português para surdos, pois o contato com tal teoria é uma espécie de conforto nesse contexto de pesquisa e buscas de respostas aos questionamentos que nos baseamos. Isso porque “uma linguística aplicada transgressiva está sempre engajada em práticas problematizadoras” (PENYCOOK, 2001, p. 82)

Sendo assim, nesses momentos em que nossos direitos são postos à prova por meio do extremismo e do discurso de ódio, devemos praticar como pesquisadores da área da linguagem uma teoria transgressiva. Nesse sentido, Penycook justifica a virada linguística da linguística teórica para trazer uma visão atual desse modo de pensar a linguagem: “As compreensões do papel do discurso na constituição do sujeito, do sujeito como múltiplo e conflitante, da necessidade de reflexividade na produção do conhecimento estão vagarosamente começando a emergir na LA.” (PENYCOOK, p. 78, 2006). Somado a isso, uma visão contemporânea que não anula o suporte do sujeito – o seu corpo – literalmente, também é algo notório e representa uma virada somática da linguagem:

O corpo não está esquecido; portanto, o lugar real local do corpo não está esquecido, a investigação começa com a investigadora que está, na verdade, localizada; ela é ativa; está trabalhando; está conectada com outras pessoas de vários modos; pensa, come, dorme, ri, deseja, sofre, canta, pragueja, ama, exatamente aqui; lê aqui; vê televisão...” (SMITH, 1994, p. 41 *apud* PENYCOOK, 2006)

Ou seja, o sujeito tem agora vislumbrado o seu corpo dentro de uma perspectiva contextual. Há uma visão não engessada de lugares ocupados representados pela virada somática da linguagem. Contudo, a visão performativa vislumbrada pelo autor também representa uma importante virada linguística de conceber e perceber a linguagem:

A performatividade possibilita um modo de pensar o uso da linguagem e da identidade que evita categorias fundacionalistas, sugerindo que as identidades são formadas na *performance* linguística em vez de serem pré-dadas. (PENYCOOK, p. 82, 2006)

Tal noção de performatividade nos permite perceber como os sujeitos se portam por meio da linguagem de forma dinâmica, com certa finalidade – mesmo que inconscientemente – e não padronizada, engessada e unívoca. As pessoas assumem certos lugares de forma oportuna mediante a uma dada situação. O próximo subtópico discute tais situações.

## 1.2 Performatividade, linguagem e corpo

Conectamos aqui a discussão da Joana Plazo Pinto (2006) e Butler (2003) sobre corpo para refletir as questões de linguagem, identidade e performatividade porque para pensar as questões surdas não podemos fazer isso sem pensar no corpo. Isso devido às características das línguas de sinais; pelo fato de o corpo e o sujeito surdo serem estigmatizados; pelo fato de que as pessoas têm preconceito quando veem os surdos vocalizando. Dessa forma, a questão do corpo é fundamental para a forma como a identidade surda e a forma como o corpo são performatizados entre os sujeitos surdos é fundamental para essa pesquisa. A ideia da performatividade/performance compõe, de forma interessante, a maneira de pensar isso porque não estigmatiza esse corpo, pois permite que esse corpo seja livre, seja múltiplo. Ou seja, não vamos pensar identidade surda de forma única, como se fosse essencializada, com identidade fixa.

De acordo com as contribuições de Otoni (2002) são reveladas as contribuições da filosofia sobre linguagem, identidade e performatividade de Austin (1958) materializado por meio dos conceitos de atos de fala, a saber: ato ilocucionário, ato locucionário e perlocucionário. Antes de aprofundar nesses termos, bem como na tentativa de sua explicação, é interessante compreender como Austin contribui significativamente para a linguística pós-moderna:

É importante dizer, neste início, que Austin é o porta-voz de todo um processo histórico da filosofia contemporânea. Seu surgimento, como procurarei mostrar, parece planejado pela história das discussões sobre a linguagem para se tornar um dos pensadores mais importante de todo esse processo. (OTTONI, 2002, p. 118)

Austin surge em um contexto oportuno pós-guerra e revela uma visão moderna de estudos dentro do campo da linguagem. Tal concepção é interessante e oportuna, pois “o objetivo da filosofia analítica é estudar o funcionamento da linguagem antes de estabelecer modelos lógicos, modelos ideais que deem conta de questões filosóficas” (OTTONI, 2002, p.119), ou seja, é algo que analisa toda a situacionalidade do contexto linguístico para depois partir para a interpretação e/ou criação de uma teoria.

Desse modo, torna-se relevante, agora, categorizar os atos de fala vislumbrados por Austin. Ele concebe os conceitos de atos de fala, a saber: (i) ato ilocucionário, (ii) ato locucionário e (iii) ato perlocucionário. O primeiro trata-se da materialização do discurso, seja oral ou verbal. O segundo é a força/intenção que o discurso pode assumir e o terceiro trata das consequências, digamos assim, que o ato locucionário causa no receptor de um dado discurso materializado. Ottoni (2002) demonstra as reflexões que Austin faz sobre dois dos mais conectados atos:

Mas foi Austin quem introduziu de maneira definitiva os conceitos de performativo, ilocucionário e de ato de fala, conceitos através dos quais deslança toda a sua argumentação. Estes três conceitos tanto se perpetuaram nas discussões posteriores da filosofia analítica quanto nas da lingüística. O conceito de performativo, de ato de fala e de ilocucionário estão vinculados na obra de Austin de modo muito especial: um conceito muitas vezes serve para a explicação do outro, havendo uma interdependência entre eles. (OTTONI, 2002, p. 120)

Pode-se dizer, então, que as nomenclaturas divididas desses conceitos não dissipam a sua interdependência no momento da materialização do discurso. Enquanto o sujeito se revela por meio do ato ilocucionário, há automaticamente uma emoção envolvida viabilizada pelo ato perlocucionário do receptor. Tudo isso ocorre por meio do ato locucionário. Podemos conectar essa discussão a uma visão da lingüística crítica e transgressiva e uma visão positivista de linguagem, ou seja, quando as questões subjetivas são postas como objeto de análise para fazer ciência nesse ramo.

Caminhando agora para a conexão entre performatividade, corpo e identidades, apresentados contribuições de Pinto (2006) construindo pontes epistemológicas com Quadros (2008). As pesquisadoras trazem algumas noções que norteiam nossas reflexões e questionamentos sobre como trabalhar com sujeitos cujo corpo é quadridimensional: “pois utilizam o espaço e o tempo ‘encarnado’ no corpo do sinalizante e, por meio do espaço e dos movimentos, expressam relações temporais e espaciais.” (QUADROS e SOUZA, 2008, p. 176).

Desse modo, é preciso adotar:

Uma visão performativa de linguagem deve integrar a complexidade das condições do sujeito que fala, e levar às últimas consequências a identidade entre dizer e fazer, insistindo na presença do ato na linguagem; ato que transforma – opera. (PINTO, 2006, p.7)

Nesse sentido, é preciso problematizar de forma performativa a complexidade dos sujeitos que falam, ou melhor, dos sujeitos que sinalizam. E, segundo as autoras, em um contexto de pesquisa e trabalho performativo, a consciência e/ou atenção para esse campo faz toda a diferença para o resultado e possíveis resultados epistemológicas.

Pinto (2006) problematiza as noções de sujeitos pré-projetados e demonstra como a consciência de uma visão performativa de sujeito e, conseqüentemente de identidade é pertinente:

Os problemas oferecidos por essa noção de sujeito de fala chocam com a defesa de uma linguagem performativa, porque quer controlar e prever elementos imprevisíveis nas condições insaturáveis de produção dos atos de fala. Implicações éticas sérias estão presentes nessa espécie de controle social que pretende saturar o indivíduo numa identidade de modo a garantir uma política social apropriada às ideologias dominantes. (PINTO, 2006, p.15)

Percebe-se, por meio das contribuições da autora que a visão performativa de linguagem, quando vista de forma conectada à identidade dos sujeitos evita, digamos assim, uma visão enclausurada eles. Sendo assim, como pretendemos investigar caminhos epistemológicos para o ensino de português para surdos, nos interessa muito uma concepção de linguagem que percebe as múltiplas identidades dos sujeitos, e no nosso caso, as múltiplas identidades surdas. Isso porque os surdos não são surdos da mesma forma. Aliado a isso teremos também a noção do corpo desses sujeitos, principalmente por serem sujeitos que o utilizam como base linguístico-comunicacional.

Outro aspecto relevante que Pinto (2006) aborda e torna-se epistemologicamente interessante para a nossa visão sobre língua e linguagem é a noção sobre corpo. Joana Plaza Pinto demonstra-nos, por meio de um trabalho feminista sobre a visão de gêneros feminino e masculino:

O corpo é o que é visível na diferença sexual, não porque ele não é igualmente lido e leitor dessa diferença (não existe leitura assexual, assexuada ou metassexual) mas, porque, justamente por causa do efeito de apagamento de sua significação prévia, o corpo é o lugar da violência culturalmente organizada em torno da diferença sexual. (PINTO, 2006, p. 21)

Mudando tal visão do corpo masculino e feminino e sua normatização prévia, podemos refletir sobre a visão prévia do corpo surdo e ouvinte. Uma vez que esse sujeito começa a sinalizar, os olhares para com ele são destinados com certas inquietações que fazem pessoas criarem certas identidades patológicas, pois o que se espera daquele corpo é que ele seja um corpo ouvinte. O interessante é perceber que esse corpo surdo evidencia apenas a diferença linguística entre surdos e ouvintes.

Assim, uma vez consolidada a qual concepção da linguística adotada, torna-se relevante uma discussão sobre noções de identidade. Os textos discutidos até aqui perpassam uma concepção de linguagem, cultura e identidades que não são fixas nem estanques. Pensando nesse continuum dialógico, discursivo, decolonial praticado entre nós até então por meio da reflexão da revisão do referencial teórico, pode-se dizer que a concepção de performatividade complementa, dialoga, desloca e transforma os conceitos chave do atual movimento, a saber: da relação entre linguagem e identidades.

Assim, temos em Butler (2003) a abordagem da complexidade da discussão em torno das mulheres como sujeito do feminismo, por exemplo. É preciso atentar-se a noção de feminino que se quer adotar e perceber que esse objeto de discussão não deve ser considerado de forma descontextualizada da noção de etnia, classe, raça, por exemplo. Nota-se que a noção de performatividade é esclarecida quando Butler (2003, p. 59) afirma: “sexo é a significação performativa ordenada”, ou seja, é a formação da identidade por meio de interações fundamentadas em contextos de interação social. Evidencia-se, portanto, que a noção de performatividade complementa, ainda, a transgressão de inscrições corporais que imergem da subversão da sexualidade e que tentam romper a noção heteronormativa criada a partir de um viés de poder pejorativo. Outrossim, percebe-se que há também uma visão normativa quanto aos padrões ouvintes. O corpo surdo é sempre visto de uma perspectiva da falta. Falta a audição e “aparentemente”, a comunicação. Por esse motivo é que se torna tão pertinente essa visão performativa de linguagem ao discutir a visão dos ouvintes em relação aos surdos. Isso justificaria as várias formas de ser e comunicar e as múltiplas identidades possíveis, pois estas estão sempre em fluxo, em inter(ação), em processo.

De forma mais contundente, a Butler alia essa fluidez ao conceito de performatividade/performance. Ao longo da caminhada da pesquisa atual percebemos que um dos conceitos chaves – identidades - não é algo estanque e unívoco. Isso pelo motivo das constantes interações sociais entre os sujeitos. Assim, torna-se nítido quando

Buttler (2003) traz a noção de performatividade que é uma espécie de visão dos gêneros por meio das relações de poder existentes no contexto sócio- histórico mundial. Essa concepção complementa a compreensão das discussões sobre linguagem, identidades e cultura. Ao abordar a noção de política e representação na discussão da teoria feminista, percebe-se a construção do gênero pelo viés social. Nesse sentido, é preciso atentar-se à conceituação e justificativa de tal teoria por meio da linguagem, pois é um campo delicado de se fazer ciência, como já vislumbrava Rajagopalan (2003) ao discutir sobre linguagem e identidade.

Igualmente complexa é a adoção de língua adotada para se trabalhar português para o surdo. E, aparentemente a teoria performativa abraça-nos, pois não nos interessa uma visão encarcerada de surdos, mas uma visão performativa. Eles são surdos, mas não apenas surdos. Aliás, as pessoas não são surdas da mesma forma. Nesse viés, caminhamos para a discussão de Pinto (2009) ao trabalhar com a noção sobre corpo e teoria: “O corpo de uma teoria”. Eis o título deste trabalho que aponta para seu tema diretamente.

Minha intenção ao escolher este título era promover uma polissemia entre os sentidos de “corpo” como parte essencial ou principal de uma estrutura 1. abstrata de obra científica; e como a materialidade do ser. 2. Espera-se, por força de uma posição ocupada no sistema da nossa língua, que o sintagma “o corpo de uma teoria” trate apenas desse primeiro sentido. Mas os estudos de que vou tratar disseminam a palavra “corpo”, promovendo um encontro entre esses dois sentidos. (PINTO, p. 119)

Observa-se que a autora intenciona a problematização da polissemia da palavra corpo em relação à teoria. Torna-se, para nós, algo extremamente relevante, uma vez que nossos sujeitos têm o próprio corpo como uma das marcas linguísticas para a concretização da comunicação em língua de sinais. Interessa-nos saber como se revela a identidade surda de cada sujeito e como ela se refaz de forma performativa a cada interação entre pesquisadora e sujeito surdo.

Assim, a partir das discussões acima envolvendo performatividade, visão crítica, corporeidade, nos filiamos a uma visão de linguística aplicada crítica e transgressiva porque ela consegue abarcar todas as questões que trouxemos até então.

### 1.3 Crenças sociais e concepção de língua e linguagem

Pretendemos agora pensar sobre a formação dos professores de língua portuguesa como segunda língua, mais especificadamente os professores cujo público possa ser alunos surdos. À luz do campo da Linguística Aplicada (LA) pretendemos traçar algumas hipóteses a respeito de algumas crenças que circulam dentro do ensino/aprendizagem do aluno surdo bem como a visão das crenças do próprio professor de língua portuguesa. Para isso, iremos compartilhar alguns recentes estudos de uma vertente as quais encontraram no campo da LA para se desenvolver como pesquisa, ou seja, a teoria das crenças. Tais teorias poderão nortear as investigações para que possamos compreender quais são as crenças mais evidentes e como estas se materializam e contribuem – ou não – nas práticas em salas de aulas brasileiras.

É interessante perceber o quão é relevante o campo da L.A para tal reflexão. No entanto, é interessante reforçar qual a definição de LA adotamos. Entendemos LA como um campo de investigação crítico que é capaz de abrir espaço ao professor para teorizar sua prática e tornar o seu campo de atuação – a sala de aula – como um *corpus* de pesquisa no momento em que os desafios surgirem. A linguística aplicada não se restringe à aplicação da linguística teórica, pois ela já se mostra consolidada o suficiente como pesquisa para dissolver tal visão equivocada e antiquada. Tal campo revela a possibilidade de atuação a professores com postura reflexiva para transformar as limitações de sala de aula em pesquisa. Sendo assim, Perine *apud* Cavalcanti (2012, p. 366) “fundamenta a LA como identificação e análise de questões de uso de linguagem dentro ou fora do contexto escolar e, especialmente, a sugestão de encaminhamentos para tais questões.” Observa-se, então, um campo de análises que aproximam teoria e prática, eis o compromisso que sugerimos ser fundamental para os estudos contemporâneos da LA, mais especificadamente, a LAC e T. (Linguística crítica e transgressiva).

Não se pode esquecer também de evidenciar nossa visão sobre o significado de crenças. Entendemos como crenças todas as representações e visões preestabelecidas mediante a algo que se obteve ou não um contato prévio. Isso porque somos atravessados por vários discursos e, mesmo sem ter contato com algo/alguém e/ou determinada situação, já demonstramos uma visão ou uma imagem representativa disso, devido à imortalidade de certas ideologias discursivas. E, pelo motivo de sermos

atravessados por várias vozes, tais crenças perduram. Perine (2012) faz um breve relato da literatura acerca da visão sobre crenças. Assim afirma: Perine *apud* Alvarez (2012, p. 369) “crenças são uma firme convicção, opinião e/ou ideia que têm o indivíduo com relação a algo”, ou seja, no contexto de reflexão que pretendemos discutir – crenças e educação de surdos – percebemos o quão poderoso e norteador essa discussão será para as pesquisas em andamento nesse campo.

Várias são as visões de professores de todas as disciplinas em relação ao aluno surdo. E isso é herdado não só de um contexto de fragilidade da formação para tal, mas de uma visão deturpada de associar surdez a incapacidades de aprendizagens e etc. A LA associada à reflexão e investigação de crenças será a responsável, como meio interdisciplinar – como já vislumbrava Rajagopalan (2004) por romper fronteiras disciplinares. A fim de esclarecer ainda mais a visão de crenças, trazemos a oportuna visão de Perine *apud* Barcelos (2012, p. 369). Então, crenças são:

uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em novas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, **as crenças são sociais** (mas também individuais), dinâmicas (...). PERINE *apud* BARCELOS (2012, p. 369)

De forma mais clara, percebe-se que a atuação de professores no contexto social vigente do Brasil contribui diretamente para a eficácia ou não da educação de surdos nas escolas de ensino básico no Brasil.

Perine (2012) revela várias definições de crenças projetadas por Barcelos (2001) as quais são: visão normativa, metacognitiva e contextual. Há indícios de que a visão de crenças que pretendemos trazer para reflexão adequa-se mais à noção de crença contextual. Isso porque, no Brasil, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais é recente e essa comunidade, que teve por muitos anos sua língua materna negada, foi vítima da criação de uma crença que foi passada de uma geração a outra sobre uma certa incapacidade do surdo de não aprender uma língua, pois eles eram vistos com um olhar pejorativo reduzidos a agentes de mímicas.

Evidencia-se, portanto, que é preciso compreender com mais profundidade não somente o contexto histórico da surdez no Brasil, mas também buscar caminhos que vençam as crenças fundamentadas em falácias da comunidade surda. Faz-se necessário que tal reflexão seja viável com mais carga horária em aulas e disciplinas dos cursos superiores de licenciatura no Brasil e, principalmente, da grade curricular do professor

de língua portuguesa. Isso porque há crenças – mesmo que ingênuas – de que o aluno surdo é incapaz de escrever, por exemplo. É preciso, porém, que a discussão sobre as particularidades de ensino a cada ser diferente da escola seja concretizada, pois as crenças dos professores são reveladas em sua prática.

Não é raro encontrar, atualmente, práticas tradicionalistas do ensino de língua portuguesa nas salas de aula brasileira. Mesmo com avanços de pesquisas no contexto acadêmico de formação de professores, ainda há uma prática não tão relacionada com as discussões recentes do campo da linguística aplicada. Diversos fatores possibilitam isso.

Em primeiro plano, é interessante perceber que a ineficiência das aulas de português centralizada na gramática tradicional é ineficiente até mesmo para alunos ouvintes, possibilitando uma visão deles também baseada na crença de que não se aprende o português na escola uma vez que é considerado difícil. Baseada nessa mesma crença pode-se refletir sobre o aluno surdo. Aquele aluno que muitas vezes não tem tampouco a língua de sinais como primeira língua, como é possível aprender a segunda? Assim, na visão de Nogueira (s.d, p. 349):

Tradicionalmente, o enfoque das aulas de português é o do ensino da gramática exaustivamente e, no que diz respeito aos surdos, sem questionamentos sobre a finalidade do ensino desta língua para surdo usuário de libras e sua identidade cultural nas práticas escolares. Afinal, qual o papel da língua de sinais em sala de aula? Por que a maioria das pessoas surdas no Brasil conclui o ensino básico com pouco ou sem nenhum domínio do sistema do português? Como estimular o desenvolvimento da competência linguística em leitura e produção escrita da língua portuguesa? Linguistas e estudiosos em educação discutem – desde a metade da década de noventa do século passado – o ensino da língua portuguesa como segunda língua, a partir das diferenças culturais e linguísticas dessas pessoas, o que demonstra a necessidade de políticas linguísticas e educacionais eficientes no contexto da surdez para aproximar a prática escolar aos estudos científicos. (Nogueira, s.d, p. 349)

O caminho seria pensar em explorar cada vez mais a perspectiva da linguística aplicada para dissolver essa falsa crença da impossibilidade de o surdo aprender português escrito. É preciso então, pensar em caminhos à luz das contribuições da LA para traçar caminhos prósperos para erradicar essa visão tradicionalista do ensino de português tanto para o aluno surdo quanto para o ouvinte também. Sendo assim, é necessário caminhar para uma discussão pautada na formação de professores que esclareça e discuta todas essas possíveis crenças.

Sendo assim, inicialmente é pertinente trazer as contribuições de Gesser (2009), em sua obra intitulada - *Libras? Que língua é essa?*- na qual ela esclarece várias

crenças em relação à surdez, as quais aparentemente são pensamentos discursivos pautados na experiência da identidade ouvinte. Em se tratando de uma crença muito comum, há a ideia de iconicidade da língua, ou seja, algo relacionado a mímica, uma vez que a língua de sinais tem dimensão espacovisual:

A língua de sinais é uma língua exclusivamente icônica? Crença. Há uma tendência em pensar assim, e essa visão relaciona-se com o fato de a língua de sinais ser uma língua de modalidade espacovisual; ou seja, quando sinalizada, fica mais “palpável”, “visível”. Nesse sentido, relações entre forma e significado parecem ser mais questionadas. Essa associação incorre, muitas vezes, em cairmos no risco de reforçar a crença de que a língua de sinais seria apenas uma representação pantomímica – o que não procede (...). (GESSER, 2009, p. 23)

Nesse sentido, comprova-se a ideia de pormenorizar a língua de sinais ou a revelação do desconhecimento de reconhecer Libras como língua, por exemplo, uma vez que a iconicidade ocorre algumas vezes em línguas orais, como as onomatopéias – *zigue-zage, pingue-pongue* - em língua portuguesa (GESSER, 2009).

Embora exista um grau elevado de sinais icônicos (*beber, árvore, casa, avião...*), é importante destacar que essa característica não é exclusiva das línguas de sinais. As línguas orais incorporam também essa característica. Podemos verificá-la no clássico exemplo das onomatopéias como *pingue-pongue, zigue-zague, tique-taque, zum-zum*- cujas formas representam, de acordo com cada língua o significado. Além disso, mesmo sinais mais icônicos tendem a se diferenciar de uma língua para outra, o que nos remete ao fato de a língua ser um fenômeno convencional mantido por um “acordo coletivo tácito” entre os falantes de uma determinada comunidade (Saussure). (GESSER, 2009, p. 24)

Percebe-se, dessa forma, que ao desfazer essa crença a autora traz mais semelhanças e comprovação sobre a dimensão e comprovação linguística da Libras. Ela é sim uma língua, mas apresenta uma diferença linguística, pois a forma de produzir e captar a comunicação se dá pelo canal visuoespacial. Contudo, é oportuno pensar e refletir sobre o advento de todas essas crenças em relação às línguas de sinais. Por que ela é tão estigmatizada? Qual a origem da formulação de tantas crenças e preconceitos? Há uma razão histórica para isso? A resposta é sim. Há uma razão histórica para isso. Houve um momento em que as escolas foram proibidas de usar língua de sinais, pois acreditava-se que a única forma de se comunicar seria por meio da fala. A partir daí fora instaurado a ditadura ouvintista aos surdos que os obrigava a falar e fazer leitura labial (GESSER, 2009):

Padden & Humphries (1988) mostram que as escolas, em sua grande maioria, proibiam o uso da língua de sinais para a comunicação entre os surdos, forçando-os a falar e a fazer leitura labial. Quando desobedeciam, eram

castigados fisicamente, e tinham as mãos amarradas dentro das salas de aula. (GESSER, 2009, p. 25)

Tal ato representa a violência simbólica cometida aos surdos e que deságua até os dias atuais, pois carrega uma herança discursiva para fundamentar as crenças e preconceitos a essa língua. Entretanto, a sua proibição não fez com que a língua desaparecesse. Ao contrário de outras línguas orais proibidas com a imposição de outras – como no caso da língua portuguesa em relação às línguas indígenas – a língua de sinais não deixou de existir. Muito pelo contrário, o que ocorreu foi um reforço da dimensão linguística da surdez:

Várias implicações sociais, políticas, educacionais, psicológicas e linguísticas decorrem dessa proibição. Porém, o que a história nos mostra é que a língua de sinais, diferentemente da maioria das línguas minoritárias, não morreu e não morrerá porque, enquanto tivermos dois surdos compartilhando o mesmo espaço físico, haverá sinais. Essa é a ironia da tentativa desenfreada de coibir seu uso: o agrupamento nos internatos que pregavam o *oralismo* a todo custo serviu para os surdos se identificarem como pares constituintes de um grupo, passando a usar, disseminar e reforçar um eventual sentimento de valorização dos sinais e da identidade cultural surda. (GESSER, 2009, p. 26)

Percebe-se então que foi um ato falho tal dimensão em prol da difusão da língua oral, pois se há dois surdos no mesmo ambiente eles irão comunicar da forma mais natural possível, que no caso deles será a língua de sinais. E tal fato também registra um marco para a questão identitária desse grupo fundamentado na sua diferença linguística.

Uma outra crença muito comum em relação à língua de sinais é se ela é o alfabeto manual. Com toda clareza podemos dizer que não, pois ele somente é um registro sinalizado de um sistema de códigos sonoros da língua portuguesa. Gesser (2009) também faz esclarecimentos a respeito:

É importante ressaltar que o soletramento, tanto na sua forma receptiva (do ponto de vista de quem lê) quanto produtiva (do ponto de vista de quem realiza), supõe/ implica letramento. O soletrante que não for alfabetizado (escrita/leitura) na língua oral de sua comunidade de fala, por exemplo, terá as mesmas dificuldades de um indivíduo iletrado para lançar mão deste uso. (...) É nesse sentido que as crianças surdas, ainda em processo de alfabetização da escrita oral, poderão ter também dificuldade com essa habilidade. Mais uma prova para desconstruir a crença de que a língua de sinais pudesse ser o alfabeto manual/datilologia, afinal, para ser compreendido e realizado o abecedário precisa ser ensinado formalmente. (GESSER, 2009, p. 32,33)

Dessa forma, fica claro que o alfabeto manual não é a língua de sinais. Aliás, a escrita em língua de sinais ainda está em processo de desenvolvimento em alguns países, como os Estados Unidos e há discussões a respeito no contexto da LIBRAS -

alguns sistemas já vêm sendo usados no Brasil (SW, é o mais difundido especialmente no meio acadêmico). Além disso, é extremamente oportuno esclarecer que a língua de sinais não é uma versão sinalizada da língua oral, pois:

A língua de sinais tem estrutura própria, e é autônoma, ou seja, independente de qualquer língua oral em sua concepção linguística. Educacionalmente, o uso do português sinalizado tem sido alvo de muitas críticas, porque se insere na filosofia do bimodalismo. Dentro dessa visão, encara-se a língua de sinais como um meio para se atingir um fim, ou seja, um recurso para ensinar a falar uma língua oral (no Brasil, o português), funcionando com um amálgama dos sinais e de fala. (GESSER, 2009, p.33)

Nesse sentido, é preciso refletir, discutir dentro desse viés para que o ensino de português para surdos não se transforme em uma prática bimodal e seria nesse contexto que a linguística aplicada deve atuar com mais veemência na educação superior no contexto da formação de professores para atuar na área. Isso porque tal campo, sobretudo particularizado na linguística aplicada crítica e transgressiva pode mostrar as particularidades de ensino de língua a esse grupo com múltiplas identidades e culturas.

Por outro lado, há de se esclarecer que a língua de sinais pode sim herdar algumas contribuições linguísticas com a língua oral devido à interação de ambas.

Entretanto, é importante dizer que a coabitação da maioria das línguas de sinais com as línguas orais faz com que empréstimos, alternâncias e trocas linguísticas aconteçam, inevitavelmente. Mas isso não quer dizer que as línguas de sinais tenham suas origens ou raízes históricas nas línguas orais. A relação é justamente inversa: na história da evolução do homem, constata-se que o uso de sinais pelas mãos como forma de comunicação é anterior ao da fala vocal – uma das evidências linguísticas para afirmar que o homem tem uma capacidade inata, instintiva para desenvolver a linguagem. (GESSER, 2009, p. 38)

Evidencia-se, portanto, que a comunicação por sinais aparentemente é pioneira na questão comunicacional em relação à língua oral. Contudo, percebe-se que ela tornou menos prestigiada em relação à língua oral, pois os surdos são minoria na sociedade majoritariamente ouvinte. Pode-se pensar que todo o estigma surgiu da normalização da cultura ouvinte, justamente por ela ser mais comum. Infelizmente até os dias atuais ainda é preciso dizer que Libras é língua, pois ainda há a falácia de que o surdo não tem língua:

Afirmar que o surdo precisa de intérprete em espaços institucionais em que as pessoas não falam a sua língua já é um direito reconhecido pela Lei nº 10.436, aprovada em 24 de abril de 2002. Então, escolas, universidades, repartições públicas, tribunais, hospitais etc. devem atender essa população específica assegurando-lhe o seu direito linguístico de poder ser assistido em sua própria língua. Por outro lado, retomando a afirmação compartilhada pelo

senso comum de que o intérprete é a voz do surdo, pode-se encobrir uma crença de que o surdo não tem língua, e isto, sabemos, não é verdade. (GESSER, 2009, p. 47)

Desse modo, percebe-se por meio da política pública a dimensão nacional de afirmação linguística da Libras. Mesmo assim há de se estabelecer novas políticas mais eficazes na questão de saber usar determinadas nomenclaturas, pois grande parte dos ouvintes, imerso em sua cultura ouvintista ainda crê em visões como essa:

Muitos ouvintes têm a crença de que estar em um contexto de surdos é entrar em um contexto silencioso. Isso se dá porque a concepção de língua está, do ponto de vista dos ouvintes, culturalmente conjugada ao som, afinal, como me disse uma das ouvintes em conversa pessoal, *os surdos falam com as mãos e as mãos não fazem barulho, não emitem som...* (GESSER, 2009, p. 48)

Percebe-se falta a consciência do que é alteridade do ouvinte em relação ao surdo, pois o barulho, nesse caso, recebe novos significados, pois trata-se de algo dentro do campo visual. Em uma sala de confraternização, por exemplo, com vários surdos sinalizando, há uma espécie de barulho visual, pois há uma questão de sinalização simultânea. Um programa dentro do viés de políticas públicas ou uma discussão constante seria interessante para dissociar essa imagem e crença errônea.

Somado a isso, há uma outra crença muito comum a respeito da fala. Mais uma vez temos a noção da centralidade de um canal comunicativo somente, pois é o mais comum, uma vez que os ouvintes são sempre maioria. Contudo, há que se expandir essa noção sobre a diversidade e possibilidades da comunicação humana (GESSER, 2009), pois uma vez que é apresentada a sua língua natural – língua de sinais – ao surdo, ele “fala” por meio de outro canal, o visuoespacial e não por meio do canal oral-auditivo. Mais uma vez é necessário desconstruir tal crença de que o surdo não fala porque não ouve:

O surdo não fala porque não ouve? Crença. Duas leituras podem ser inferidas dessa colocação. Primeira, o que entendemos por *fala*. Historicamente, a língua de sinais tem sido relegada a um estatuto de mímica. Vimos que a língua de sinais recebeu, tardiamente, o reconhecimento linguístico na década de 1960. Nesse período, curiosamente, podem-se constatar resistência de alguns linguistas a reconhecer a legitimidade dos sinais, pois tradicionalmente a visão de língua tem sido fortemente pautada por uma perspectiva essencialmente oral-auditiva. A sociedade, de modo ampliado, concebe *fala* com o sentido de produção vocal-sonora. A verdade é que o surdo *fala* em sua língua de sinais. É necessário, entretanto, expandir o conceito que temos de línguas humanas, e também redefinir conceitos ultrapassados para enxergar outra dimensão na qual conceber a língua – o canal viso-gestual. (GESSER, 2009, p.55)

Nesse viés, cabe a redefinição sobre como se concebe a língua. Há outras reflexões que deságuam em outras crenças de habilidades que a língua oral aparentemente fundamenta, como escrever, por exemplo:

O surdo tem dificuldade de escrever porque não sabe falar a língua oral? Essa é uma crença nociva e levanta várias questões sobre as quais é preciso refletir. A primeira passa fundamentalmente pelo ensino. A escrita é uma habilidade cognitiva que demanda esforço de todos (surdos, ouvintes, ricos, pobres, homens, mulheres...) e geralmente é desenvolvida quando se recebe instrução formal. (GESSER, 2009, p. 56)

O interessante de esclarecer essa crença é lembrar de todas as outras que ela carrega, pois, a escrita é uma tecnologia criada pelo ser humano. E, por esse motivo deve ser ensinada, pois não é uma habilidade inata do homem. Dessa forma, as dificuldades que surgem da escrita do surdo não se dão pelo fato da surdez, e sim por ele não ser apresentado na idade correta à sua língua natural, ou seja, a língua de sinais. Além disso, podemos destacar a elevada carga preconceituosa em relação à variação linguística no contexto da escrita, pois existe sempre um padrão de prestígio. Assim, as diferenças linguísticas materializadas textualmente pelos surdos é percebida pelas lentes da crença da impossibilidade de saber escrever:

Outra questão séria, que se desdobra da crença de que “*o surdo tem dificuldade de escrever porque não sabe falar a língua oral*”, tem a ver com ideais linguísticos – **ideais que rejeitam os vários falares das variedades desprestigiadas, dos imigrantes, dos indígenas e dos próprios surdos.** [grifo nosso] Tanto o português escrito como oral de que o surdo faz uso são estigmatizadas, dos imigrantes, dos indígenas e dos próprios surdos. ” (GESSER, 2009, p. 57)

Dessa forma, fica claro a materialização de preconceitos enraizados pela sociedade que sempre gira em torno de uma normalidade pautada no que é comum. E tal normalidade é o pivô das injustiças que materializam tantas crenças. Uma delas é sobre a não aprendizagem curricular dos surdos em relação aos ouvintes. O que se observa, mediante a divulgação de pesquisas da área é que a ausência da equidade, ou seja, a possibilidade de dar acessos diferentes aos diferentes culmina na dificuldade acadêmica dos surdos:

Seguindo o viés dessa crença, há quem pregue que o surdo não aprende os conteúdos escolares porque tem mais dificuldade que os ouvintes. Também é irmã gêmea da crença de que pobre tem mais dificuldade de aprender do que rico, de que os bonitos são mais inteligentes que os feios e tantos outros absurdos. Tenho que cair no lugar-comum para reforçar que não se trata de dificuldade intelectual e sim de *oportunidade*. Oportunidade de acesso a uma escola que reconheça as diferenças linguísticas; que promova acesso à língua padrão; que, no caso dos surdos tenha professores proficientes na língua de

sinais; que permita a alfabetização na língua primeira e natural dos surdos... (GESSER, 2009, p.58)

Assim, quando não é oferecido ao surdo a língua de sinais dentro da idade crítica, ou seja, até os cinco anos de idade, há possibilidade de sérias complicações em seu desenvolvimento:

Essa é uma crença muito séria. Já está comprovado por estudos científicos que ela está ligada, em grande medida, ao poder dos discursos médicos. O surdo pode e desenvolve suas habilidades cognitivas e linguísticas (se não tiver outro impedimento) ao lhe ser assegurado o uso de sinais em todos os âmbitos sociais em que transita. **Não é a surdez que compromete o desenvolvimento do surdo, e sim a falta de acesso a uma língua** [grifos nossos]. A ausência dela tem consequências gravíssimas: tornar o indivíduo solitário, além de comprometer o desenvolvimento de suas capacidades mentais. ” (GESSER, 2009, p. 76)

É imperativo que se leve em consideração que é justamente o campo da LA que será possível promover pesquisas e reflexões a serem encaminhadas e concretizadas para a formação de professores de língua portuguesa para surdos como L2 dentro de uma perspectiva bilíngue, ou seja, Libras como L1<sup>7</sup> e português escrito como língua adicional. Observa-se que um caminho próspero é dissolver a centralidade na perspectiva da crença patológica da surdez:

Logo, aprender a fazer uso de uma língua não é conhecer palavras ou fazer uso de algumas estruturas comunicativas. Com relação a esse pensamento, Fernandes e Correia (2010:18) menciona o fato de ainda ser muito comum a **crença** de alguns “profissionais da área da surdez apontar crianças surdas em fase de aquisição de língua portuguesa (sem terem o domínio de sinais) como falantes em potencial”, uma vez que conseguem realizar a leitura labial e “se comunicarem razoavelmente”. Aprender uma língua é mais que a possibilidade de uma comunicação imediata; é nos colocar em contato com o *eu* e o *mundo*, é envolver identidades e aspectos naturais, sociais e psicossociais no ato discursivo. (NOGUEIRA, s.d, p. 253)

Observa-se, neste contexto, mais uma vez a linguística aplicada como lugar de reflexão do campo da linguagem como perspectiva humana de educação e visão necessária à formação de professores. Um caminho promissor para essa visão centralizada na visão clínica da surdez e incapacidade do surdo de aprender português escrito comprova-se mediante a visão de Nogueira *apud* Moita Lopes (s.d, p. 247):

Pensar na interlíngua de forma restrita ao indivíduo não será prático para o professor em sala de aula, já que ele lida com turma. O conceito de interlíngua, como grupo de alunos, portanto, possibilita ao professor a consciência do processo de aprendizagem da segunda língua, “pois pode apontar os processos de aprendizagem dos alunos, os níveis linguísticos que

---

<sup>7</sup> Utilizamos essa abreviação para referir à primeira língua.

apresentam áreas mais problemáticas, aspectos que ainda faltam ser estudados etc (M, 1999:120)

Não falta nada ao surdo, uma vez que ele é apresentado à sua língua natural, ou seja, língua de sinais. Então, um caminho que propomos para a formação docente é fazer questionamentos sobre qual ensino de língua é mais interessante para o surdo, no qual protagonizaria suas particularidades dentro do viés da identidade surda para que o ensino de português faça mais sentido para eles.

Pensar em noção de crença e formação docente é extremamente relevante para compreender as inferências e noções sobre teoria e prática em sala de aula. Isso porque a noção de crença ou os tipos que os professores têm ou carregam interferem diretamente sobre aquele profissional em sala de aula.

No Brasil, em específico, a educação de surdos também é um desafio porque a diversidade linguística (surdos, indígenas, filhos de estrangeiros) não é reconhecida no país, uma vez que contribui para deixar tais minorias à margem. Então, é preciso conhecer tal diversidade e incluí-la na perspectiva de formação de professores de língua portuguesa para alunos surdos.

Somado a isso, torna-se relevante trazer também as contribuições de Moita Lopes (1998) que introduz seu artigo expondo a inexistência de um conceito claro sobre o conceito interdisciplinar em linguística aplicada e, a partir disso, lança uma reflexão sobre o conceito da transdisciplinariedade. Ele propõe essas reflexões com o objetivo de arguir sobre a sua forma de fazer pesquisa no campo da linguística aplicada.

O autor critica demasiadamente o conceito de interdisciplinaridade em L.A, pois crê que é uma visão muito rasa e superficial para a produção de conhecimento no campo. Ele ilustra esse “caos” no qual chama de INdisciplina quando relata sua rotina como pesquisador e as várias áreas que circula. Moita Lopes (1998) cita a obra *The New Production of Knowledge* como forma de referenciar as novas tendências de conhecimento que emergem na contemporaneidade e nomeia a forma tradicional de Modo 1 e a inovadora de Modo 2, que são respectivamente – a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. O primeiro consiste em um método cujo autor já vislumbrara como raso e Indisciplinar para produzir conhecimento em L.A. Já o segundo consiste no modo inovador que transcende a visão de divisão metódica por disciplinas, digamos

assim. Pode-se dizer que o Modo 2 é um caminho próspero para a produção de conhecimento em Linguística Aplicada.

Diante de tudo que fora exposto, pensamos em desmistificar a falsa crença patológica como justificativa para “incapacidade” do surdo aprender a ler e escrever em português em sua modalidade escrita como caminho para vencer os principais desafios da educação de surdos no Brasil. Diante do exposto, podemos concluir que a LAC<sup>8</sup> é o campo mais acessível para problematizar os desafios em sala de aula transformando-os em objetos de pesquisa a fim de futuramente sanar paulatinamente os questionamentos das limitações em sala de aula pensando em caminhos longitudinais com avanços na atual pesquisa.

#### **1.4 Identidade surda**

Nesse subtópico, de forma mais pormenorizada, vamos mostrar como uma visão crítica de linguagem amparada numa perspectiva de linguística crítica e transgressora, que tem a performatividade como visão de linguagem impacta as noções de identidade. Sabe-se que a questão da identidade dos sujeitos é algo epistemologicamente amplo e recorrente nos estudos das teorias sociais. E, pelo motivo da pesquisa atual envolver sujeitos que circulam recentemente em ambientes escolares regulares, torna-se relevante tal discussão. Nossas investigações caminham para a insuficiência da discussão de uma identidade única, ou seja, a impossibilidade de se definir uma identidade unificada e estável, pois defendemos a identidade performática.

Nesse viés, alguns questionamentos direcionam nossa pesquisa: a identidade surda é um fator que influencia no ensino de português para surdos? Como seria possível associar isso ao ensino? O que isso pode implicar na relação ensino-aprendizagem? E nas metodologias e saberes docentes em sala de aula? Tais questionamentos nos orientaram a respeito dos caminhos possíveis para nortear os próximos passos metodológicos e científicos da pesquisa. Para isso, partimos de forma dedutiva, partindo da discussão geral da identidade dos sujeitos e especificando para o campo da surdez.

Em primeiro momento, é interessante ressaltar que há equívocos de restringir as definições unívocas para a questão das identidades. Podemos perceber, por vários

---

<sup>8</sup> Linguística aplicada crítica.

fatores, a mudança múltipla e o surgimento de novas identidades constantemente, sejam por questões da globalização e/ou outros fatores. Hall (2013) corrobora:

A questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir identidades e fragmentando o indivíduo moderno até aqui visto como um sujeito unificado. (HALL,2013, p.7)

Assim, a ideia de sujeito como um ser dotado de certa unidade já está sendo cientificamente questionada, pois a pluralidade do indivíduo acompanha suas características, e assim, tem-se a ideia de impossibilidade de identidade única. É interessante perceber essa quebra de paradigmas e caminhos para desconstruir a unidade e/ou padrão de posturas e Hall (2013) exemplifica isso muito bem:

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XXI. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, cor, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinha fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Essas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como de si estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descontração do sujeito. (HALL,2013,p. 9)

Esse movimento apontado pelo autor é algo que podemos atribuir à nossa própria ideia de identidade, pois podemos atribuir nossa identidade uma vez que tenhamos contato com outro sujeito. Tal concepção viabiliza a complexidade da questão, pois “o próprio processo de identificação através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, viável e problemático.” (HALL,2013, p. 12) Ele ainda complementa: “A identidade plenamente unificada, completa e segura e coerente é uma fantasia.” (HALL,2013, p. 13). Assim, podemos conectar tal reflexão à noção performativa de linguagem e identidade. Não existe uma identidade única, existem múltiplas e elas se reinventam por meios das experiências que a linguagem proporciona e/ou exige do/ao sujeito.

Somado a essa discussão, alinhamos às discussões de Muniz (2009) sobre o conceito de identificação estratégica. Isso porque os grupos sociais precisam, por uma questão de sobrevivência política, essencializar a identidade deles – sou surda, sou negra, sou mulher - em alguns momentos oportunos. Isso não significa que eles não tenham dimensão que aquilo esteja sendo utilizado por questões de aquisição de direitos negados. Tal fato igualmente não dá margem para que se compreenda a identidade surda

como única, fixa, unívoca. A identidade é política como qualquer outra identidade. E por esse motivo, ao longo da história, irão nomear essas identidades por questões estratégicas. Então, em certos momentos devo dizer “sou surdo”; em outros: “sou brasileiro” e tenho direitos. A identidade se performatiza politicamente e o sujeito performatiza o que é conveniente para o momento.

Concomitante a isso, há a discussão dentro do campo da linguística crítica a respeito da identidade e das políticas de representação. Rajagopalan (2013) reitera a discussão atual de acordo com encaminhamentos disciplinares. Sendo assim, temos:

Entre os pesquisadores que se interessam pela questão da identidade, já não há mais quem mais, em sua consciência, acredite que as identidades se apresentam como prontas e acabadas. Pelo contrário, acredita-se, em larga escala, que as identidades estão, todas elas, em permanente estado de transformação, de ebulição. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 71)

A noção de unidade na questão da identidade não é algo recente. Pode-se pensar nas implicações de ensino e o que isso pode vislumbrar ao se ter tal consciência. O interessante seria talvez pensar na criação de um campo específico de estudos disciplinares para os sujeitos surdos e suas múltiplas identidades. Algo interessante é a noção do ser ouvinte, que atribui esse detalhe à sua identidade a partir do momento que tem contato com surdos. Isso também pode ser atribuído à questão da definição das múltiplas identidades que nos circulam. Tal concepção dialoga com Rajagopalan (2003) quando afirma: “Em qualquer momento dado, as identidades estão sendo adaptadas e adequadas às novas circunstâncias que vão surgindo. A única forma de definir uma identidade é em oposição a outras identidades em jogo.” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 71). Tal concepção é muito interessante, pois norteia-nos em relação às múltiplas identidades e conseqüentemente às múltiplas possibilidades de associar ensino às várias particularidades que temos em sala de aula, por exemplo.

Outra discussão levantada por Rajagopalan (2013) é a necessidade de políticas linguísticas e de representação para criação de disciplinas em específico: “Podemos dizer que é através da reivindicação de uma identidade própria que uma disciplina nasce.” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 72). Nesse viés, é interessante especular a criação de uma disciplina que se destinaria a abordar a temática das identidades surdas e sua relação com o ensino de português para surdos, por exemplo.

Paralelo a isso, pode-se pensar na criação de um campo específico para tal estudo e associá-lo à pedagogia engajada vislumbrada por hooks (2018) quando afirma:

“a pedagogia engajada afirma que cada sala de aula é diferente, que as estratégias têm de ser constantemente modificadas, inventadas e reconceitualizadas para dar conta de cada nova experiência de ensino.” (hooks, 2018,p. 21). Podemos associar tal postura à consciência das múltiplas identidades existentes e especificadamente para as identidades surdas e sua relação com o ensino de português.

Após traçado esse panorama geral sobre as concepções gerais de identidade com as contribuições de Hall (2013) e no campo da linguística aplicada através da hooks (2018), Butler (2003) e Rajagopalan (2013), torna-se primordial centrar nas narrativas epistemológicas surdas a respeito das identidades. Em um recorte inicial, trazemos o testemunho de Emmanuele Laborit (2000) que narra a sua história desde criança. Percebe-se fortemente como o contato com a língua de sinais faz toda a diferença para sua constituição como sujeito. Em vários momentos isso é perceptível. Alguns trechos se destacam, como a seguir, quando ela revela que se “descobriu” a partir do contato com a língua de sinais: “(...) mas Emmanuelle surda não sabia que era “eu” ou “mim”. Compreendeu-o com a língua gestual, e agora sabe. Emmanuelle agora pode dizer: “Chamo-me Emmanuelle.” (LABORIT, 2000, p. 37). Percebem-se então as revelações que Emmanuelle obteve ao ter contato com a língua de sinais, que deveria ser sua primeira língua. Vários momentos da sua narrativa são marcantes: “foi como renascer, como uma vida que começa... A partir desse momento, tornamo-nos um ser humano comunicante, capaz de se construir. ” (LABORIT, 2000, p. 37). Podemos dizer, analisando tais narrativas, que negar ao surdo sua língua é negar a origem das suas múltiplas identidades.

É dotada de grandiloquência a narrativa epistemológica surda de alguém que se constitui como sujeito através da língua. Emanuelle, ao se encontrar com dois surdos, pela primeira vez, desbrava todas as possibilidades que antes era limitada pela ausência da língua de sinais. Todas as suas descobertas são mágicas, como nomear as pessoas, por exemplo:

Encontrava pessoas, amigos dos meus pais, membros da família, mas para mim nenhum tinha nome, qualquer definição. Fiquei tão surpreendida ao saber que ele se chamava Alfredo e o outro Bill... E eu, sobretudo eu, Emmanuelle. Percebi enfim que tinha identidade. EU: Emmanuelle. (LABORIT, 2000, p. 36)

É difícil não sentir a dimensão da fortaleza dessa narrativa epistemológica. Emanuelle não nomeava as pessoas importantes à sua volta e tampouco ela mesma. Esse é o grande

clímax da descoberta da sua identidade, quando descobriu quem ela era também. A partir desse momento Emmanuelle não mais apenas sobrevive. Ela vive também. E a cada avanço da narrativa temos mais forte esse relato e se torna extremamente verossímil porque é oriundo de uma voz surda:

Para aqueles que nascem com o nome na cabeça, o nome que o pai e a mãe repetem, que têm por hábito virar a cabeça quando alguém chama por esse nome, deve ser difícil entenderem-me. A sua identidade é-lhes dada à nascença. Não precisam de pensar no assunto, não se interrogam acerca de si mesmos. São "eu", são "eu, mim" naturalmente, sem esforço. Conhecem-se, identificam-se, apresentam-se às outras pessoas com um símbolo que os representa. Mas a Emmanuelle surda não sabia que era "eu" ou "mim". Compreendeu-o com a língua gestual, e agora sabe. Emmanuelle agora pode dizer: "Chamo-me Emmanuelle." (LABORIT, 2000, p.37)

Emmanuelle faz uma comparação com a identidade ouvinte, uma vez que nunca lhes é perceptível a ausência de um nome e/ou da consciência de si com sujeito. A partir de então ela demonstra por meio de tal alteridade a compreensão da cultura surda, ou seja, perceber a surdez por um viés cultural e não patológico. Isso fica nítido quando ela afirma:

Sou surda não quer dizer: Não ouço. Quer dizer: compreendi que sou surda. É uma frase positiva e determinante. Na minha mente, admito que sou surda, compreendo-o, analiso-o, porque me deram uma língua que me permite fazê-lo. Compreendo que os meus pais têm a sua própria língua, a sua maneira de comunicar e que eu tenho a minha. Pertença a uma comunidade, tenho uma verdadeira identidade. Tenho compatriotas. (LABORIT, 2000, p. 48)

Percebe-se que a dimensão de tal concretização é demasiado o bastante para perceber a intensidade e urgência que o surdo deve ter para se considerar ter a língua de sinais como primeira língua. Contudo, como são minoria na sociedade majoritariamente ouvinte, eles vivem em uma ditadura ouvintista. Isso porque a visão da surdez de forma patológica ainda sobressai em relação à visão cultural viabilizada pela língua de sinais:

Somos uma minoria, os surdos profundos de nascença. Com uma cultura específica e uma língua específica. Os médicos, os investigadores, todos os que querem transformar-nos a qualquer preço em ouvintes põem-me os cabelos em pé. Fazerem-nos ouvintes é aniquilar a nossa identidade. Querer que à nascença deixe de haver crianças "surdas," é desejar um mundo perfeito. Como se quiséssemos que fossem todos louros, com olhos azuis, etc. Então deixava de haver negros, pessoas duras de ouvido? (LABORIT, 2000, p. 126)

Emmanuelle tece uma comparação com a ditadura de uma identidade universal, um padrão de beleza e perfeição diante a outras minorias, como negros, indígenas:

Por que não se há-de aceitar a imperfeição alheia? Toda a gente tem alguma coisa de imperfeito. Em relação a vocês, que ouvem, a Emmanuelle é

imperfeita. Está previsto que se nasça com ouvidos para escutar e boca para falar. Todos iguais. Ser-se o mais possível idêntico ao parceiro do lado. Comparo-me aos índios da América do Norte, que as civilizações europeias e cristãs aniquilaram. Os índios falam muito por gestos, também. Tem graça... e é estranho. (LABORIT, 2000, p. 126)

A jovem surda tece um ideário de comparação com inúmeras identidades distintas e diferentes. Seria um tanto quanto mais justos, digamos assim, substituir o termo imperfeição, citado por ela, por diferença. Por fim, na atual discussão da identidade viabilizada pela Laborit (2000) há um pedido de respeito e paz:

Os outros ouvem, eu não. Mas tenho olhos, que forçosamente observam melhor do que os deles. Tenho as minhas mãos, que falam. Um cérebro que armazena as informações à minha maneira, segundo as minhas necessidades. Não vou considerá-los imperfeitos a vocês, que ouvem. Aliás, nunca me permitiria fazê-lo. Pelo contrário, só desejo a união entre as duas comunidades, com respeito mútuo. Eu dou-vos o meu, deem-me o vosso. (LABORIT, 2000, p.126)

Dotada de grande discernimento, Laborit (2000) propõe respeito de ambas as identidades – surdas e ouvintes – para promover uma paz múltipla respeitando o direito de todos como sujeitos.

Dentro desse mesmo aspecto, retomamos à obra de Gesser (2009) intitulado “*Libras, que língua é essa?*” que desmistifica vários mitos, crenças e preconceitos em relação à língua de sinais, ao surdo e a surdez. Além disso, ao desfazer certas crenças ela discorre sobre a importância da consciência da viabilização que a língua de sinais, como língua natural do surdo, possibilita para formar e atualizar as múltiplas identidades desse sujeito. Dotada de uma extensa experiência no ramo do ensino e pesquisa nesse contexto, ela afirma:

Infelizmente o povo surdo tem sido encarado em uma perspectiva exclusivamente fisiológica (*déficit* de audição), dentro de um discurso de normalização e de medicalização, cujas nomeações como todas as outras imprimem valores e convenções na forma como o outro é significado e representado. Cabe ressaltar, por outro lado, que não é apenas a escolha acertada de um termo que elimina os preconceitos sociais. Os preconceitos podem estar afastados até mesmo nos discursos que dizem assumir a diferença e a diversidade. Mas o deslocamento conceitual é preciso e urgente, e vem ocorrendo em primeira instância na reflexão e problematização dos conceitos de que fazemos uso ao nomear o outro. (GESSER, 2009, p.46)

A urgência da disseminação da conceituação correta para se dirigir à comunidade surda é necessária devido a ainda existente visão patológica da surdez. E, mesmo que alguns assumem terminologias corretas, algumas atitudes ainda perpetuam o

preconceito e o não reconhecimento da diversidade. Uma vez reconhecida tal alteridade, a possibilidade da edificação das identidades surdas:

A construção das identidades não depende da maior ou menor limitação biológica, e sim de complexas relações linguísticas, históricas, sociais e culturais; ou como bem expressa Laborit sobre a sua condição, “ é a sociedade que me torna excepcional. (SKLIAR,1997:3 *apud* GESSER, 2009 , p.46)

Percebe-se que a narrativa da surda Emanuelle Laborit faz a diferença na questão de perceber como os outros enxergam sua diferença. Entretanto, o que fica nítido é a noção de centralizar uma visão de si e dos outros pautados sempre no que é “normal”. Algo diferente disso é sempre escandalizado. Porém, a identidade é múltipla e se renova não só para o sujeito surdo, quanto para outros sujeitos cujo contato se expande com outros povos, outras culturas. Além disso, performativizamos todos os dias, mesmo que inconscientemente. Assim, podemos fazer, mais uma vez, um link com Muniz (2009) ao trazer a epistemologia da identidade estratégica, ou seja, agimos de determinado modo de acordo com o que pede a situação. Assim, surdos e ouvintes performam suas identidades de acordo com o contexto e com o encontro com outras culturas:

O surdo tem uma identidade e uma cultura próprias? Sim. Esse discurso, aliás, é muito disseminado pelos surdos e ouvintes em muitos ambientes sociais que discutem e articulam questões próprias à área da surdez. Contudo, acrescentaria à asserção um plural, e diria que somos permeados, **sejamos surdos ou ouvintes, por múltiplas identidades e culturas** (Gesser, 2006:136-144). No singular, a afirmação sublinha a ideia do purismo identitário e cultural. (GESSER, 2009, p. 52)

Sendo assim, não há um purismo identitário (GESSER, 2009) e sim múltiplas contribuições que ocorrem por meio do contato com os outros, sejam semelhantes, sejam diferentes. E os sujeitos, ao se encontrarem na diferença, podem descobrir o que cada um tem de cultura própria:

Mas a afirmação “ *o surdo tem uma identidade e uma cultura própria*” tem outra face que, a meu ver, é extremamente significativa no processo de afirmação coletiva de grupos minoritários, que não apenas se exprime no singular “*uma*”, mas também está inscrita no adjetivo “*própria*”. “*Cultura própria*” sugere a ideia de um grupo que precisa se distinguir da maioria ouvinte para marcar sua visibilidade, e a única forma de obter coesão é criada a partir de uma “pseudo” uniformidade coletiva. Em grande medida, funciona como “sobrevivência cultural” entre os excluídos e desprovidos, portanto, de poder e voz. É muito comum e natural ouvir discursos de oposição às culturas ouvintes pregando a homogeneidade cultural surda. Esse é, sem dúvida, um posicionamento essencialista que, por sua vez, tem em vista a afirmação, a valorização e o reconhecimento cultural, já que “é a coesão, a uniformidade que dá ao grupo visibilidade, ou seja, serve para que o grupo se autoconstrua como tal graças a essa aceitação dessa visão por parte de quem os exclui.(GESSER, 2006, p.138 *apud* GESSER, 2009, p. 52).

Nesse caso, a autora demonstra que aceitar o discurso de uma cultura surda, marca a particularidade dessa minoria e situa-os como sujeitos diferentes fora de uma visão patológica e sim cultural. Partindo para uma feliz analogia feita por Certeau, percebe-se que a cultura e identidade são sempre pautadas dentro de um contexto flexível, dinâmico e produtivo (GESSER, 2009).

Utilizando metáforas, o historiador-sociólogo afirma que a cultura pode ser inventada ou criada da mesma forma que uma “planificação urbanística: capaz de criar uma composição de lugares, de espaços, ocupados e vazios que permitem ou impedem a circulação”, mas, ao se aproximarem os “habitantes”, todos os planos do urbanista são “perturbados” – “as maneiras de utilizar o espaço” ou as maneiras como se faz uso cultural fogem a essa planificação. Da mesma forma, a questão da **identidade: ela não é um fenômeno unitário que contenha em sim qualquer essência definitiva, mas é uma construção feita em múltiplas direções, direções estas muitas vezes contraditórias.** [grifos nossos] (MAHER, 1996, p.29, *apud* GESSER, 2009, p.54)

E realmente, ao projetar um espaço físico e urbanístico, há hipóteses de lugares que serão mais frequentados e explorados. Contudo, somente após o contato, são perceptíveis o resultado e as múltiplas e diferentes formas de ocupação do espaço. Da mesma maneira ocorre no quesito da identidade e cultura. Entretanto, é preciso dar ênfase na inexistência de uma cultura única surda. Não existe uma única cultura e identidade surdas. Existem múltiplas e essas múltiplas são pautadas por questões sociais, políticas, regionais, por faixa etária, social e histórica:

Pensar o surdo no singular, com *uma* identidade e *uma* cultura surda, é apagar a diversidade e o multiculturalismo que distingue o surdo negro da surda mulher, do surdo cego, do surdo índio, do surdo cadeirante, do surdo homossexual, do surdo oralizado, do surdo de lares ouvintes, do surdo de lares surdos, do surdo gaúcho, do surdo paulista, do surdo de zonas rurais... (SKILIAR, 1998; GESSER, 2006, 2008 *apud* GESSER, 2009) ” p. 55

Nesse viés, o mais adequado seria pensar, defender e compreender que fica mais adequado nomear tais diversidades dentro da concepção do multiculturalismo surdo. E ele perpassa no tocante de quando a língua natural é oferecida ao surdo o mais cedo possível, assim como os ouvintes, pois o que está em torno dessa questão é a concepção da identidade desse sujeito. Nesse sentido, pensando em língua como uma questão de sobrevivência, a língua de sinais é extremamente vital aos surdos:

O surdo precisa da língua portuguesa para sobreviver na sociedade majoritária ouvinte? Assim, o mais coerente seria dizer que “*é sem a língua de sinais que o surdo não sobrevive na sociedade majoritária ouvinte*”, pois é com e através dela que lhe é garantida a construção de conhecimento de

mundo e, sobretudo, a constituição e o fortalecimento da identidade cultural surda. (PERLIN, 1988, 2000; SKILIAR, 1997, *apud* GESSER, 2009, p. 60)

Tal consciência torna-se extremamente ilustrativa frente a uma concepção de surdez pautada na visão cultural e não patológica, sobretudo, centralizada na diferença linguística entre surdos e ouvintes.

Passamos agora para as contribuições de Perlin & Miranda (2003) que abordam narrativas sobre o que é ser surdo e as possíveis políticas linguísticas e educacionais pertinentes às diferenças desses sujeitos. Em um primeiro momento é revelada essa narrativa do que é ser surdo:

Se vocês nos perguntarem aqui: o que é ser surdo? Temos uma resposta: ser surdo é uma questão de vida. Não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência visual. Experiência visual significa a utilização da visão, (em substituição total a audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. A cultura surda comporta a língua de sinais, a necessidade do intérprete, de tecnologia de leitura.” (PERLIN & MIRANDA, 2003, p. 218)

As autoras trazem contribuições e concepções às quais adotamos, ou seja, ser surdo é uma diferença linguística que se materializa por meio de um experimento visual contínuo. E, através disso, surge o que elas dizem sobre a cultura da comunidade surda viabilizada pela língua de sinais. As autoras, que são surdas, narram também a violência sofrida por uma ditadura ouvintista que passaram por ouvintes que se consideram “normais”:

Nessa forma de representar, nós surdos podemos rebater as críticas àqueles que impõem a nós a identidade ouvinte como se fosse hegemônica, centrada, única'. Podemos mostrar a pedagogia da diferença contrapondo a política da inclusão e ao bilinguismo e mostrando os horrores que os ouvintes nos impõem por considerarem-se a si mesmos como normais ou como centro das decisões sobre os outros. Essa forma de representar diferencia-se das demais que localizamos como formas de representar de periferia. (PERLIN & MIRANDA, 2003, p.220)

Percebe-se, assim, a marginalização que os sujeitos surdos são postos dentro de tal ditadura ouvintista. E, migrando para um contexto educacional, as autoras revelam quais propostas educacionais seriam interessantes para alunos surdos:

Para concluir perguntamos: Qual a pedagogia que estamos oferecendo ao surdo hoje? O que é pedagogia, o que é educação, o que é currículo? É trazer o surdo ao encontro de si mesmo, como sujeito diferente, como construtor de sua individualidade e sociabilidade. Fazer pedagogia, fazê-la na diferença,

implica em garantir que o outro aprenda a produzir estratégias para os processos de produção social. A pedagogia é para a constituição, para a construção, para a representação de sua alteridade.” (PERLIN & MIRANDA, 2003, p.223)

Nesse viés, percebe-se uma espécie de incentivo à uma pedagogia engajada capaz de trabalhar com as diferenças de forma prudente e não as percebendo como deficiência. Elas acrescentam uma das bases epistemológicas as quais acreditamos: “E um processo, uma relação um ato performativo. Fazer pedagogia significa procurar receber o outro na sua performatividade para a sua diferença e sua identidade.” (PERLIN & MIRANDA, 2003, p.223). Ou seja, é preciso considerar toda essa totalidade para um ensino engajado que englobam as múltiplas identidades surdas. Isso retoma o que já vislumbravam os estudos performativos de Austin.

E, para isso, reforçamos um movimento para o reforço da necessidade e viabilidade de um ensino bilíngue para surdos em escola e/ou salas de aula bilíngues. A partir das contribuições de Gesueli (2006) percebemos a viabilidade da proposta educacional bilíngue:

O modelo bilíngüe parte do reconhecimento de que os surdos estão em contato com duas línguas e que uma destas línguas é a língua de sinais” (Sanchez, 1991, p. 4). E “quando o bilingüismo afirma que as línguas de sinais dos surdos são línguas naturais, reivindica para a Língua de Sinais o mesmo status lingüístico de todas as línguas naturais” (idem, ibid., p. 6)” (GESUELI, 2006, p. 279)

Tal contexto se mostra oportuno não só quanto ao respeito da diferença linguística dos surdos, mas também quanto à viabilidade de um instrumento que os permite desenvolver suas identidades. Assim, podemos dizer, que a viabilidade da educação bilíngue é eficaz, pois: “A questão da língua de sinais, portanto, está intimamente relacionada à cultura surda. Esta, por sua vez, remete à identidade do sujeito que (con)vive, quase sempre, com as duas comunidades (surda e ouvinte).” (GESUELI, 2006, p. 280).

## **CAPÍTULO 2 - A IDENTIDADE SURDA E A URGÊNCIA DO ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS COMO LÍNGUA ADICIONAL**

Neste capítulo abordaremos como temas principais a identidade surda e o ensino de português para estudantes surdos como língua adicional. Neste sentido, é fundamental efetivar qual concepção de ensino de língua pensamos para este ensino de língua adicional e a pertinência do bilinguismo. Para isso, faremos alguns links epistemológicos com as teorias apresentadas no primeiro capítulo com os autores do atual capítulo, que são: (BARBOSA e FREIRE, 2017); (BARBOSA, 2019); (SOUZA e ANTUNES, 2019); (HARTER e BORGES, 2019); (BARBOSA e FREIRE, 2017); (GESSER, 2012); (GESSER, 2009); (QUADROS, 1997); (QUADROS, 2019); (GERALDI, 2011); (MIRANDA, 2019).

### **2.1 Breve histórico sobre a surdez no Brasil e no exterior**

No mundo clássico, a cultura oral era a protagonista dos sábios e filósofos. Inegavelmente, as pessoas que não se comunicavam oralmente eram tidas como pessoas com alguma espécie de “defeito”, ou seja, se não eram capazes de falar, conseqüentemente não eram capazes de pensar. Então, a língua de sinais (definida como ausência de voz/som) era visualizada com uma linguagem repleta de mímicas e gestos, como ausência de um sistema de regras linguísticas e/ou gramática nas quais os “surdos-mudos” - termo considerado pejorativo pela comunidade surda contemporânea – se comunicavam.

Mais tardiamente, tal falácia da Antiguidade Clássica fora desmistificada quando o linguista Willian Stokoe percebeu que as sequências realizadas por meio de língua de sinais pelas pessoas surdas norte-americanas obtinham uma espécie de razões teórico –metodológicas que a caracterizava como língua. Assim, mediante pesquisas e observações Stokoe conclui que a *American Sign Language* (Língua de Sinais Americana) era reconhecida como língua, pois analisou as unidades mínimas que compõem os sinais.

No Brasil, a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, mais conhecida como Lei da Libras pelas comunidades surdas, é a legislação que reconhece a Libras como língua das comunidades surdas brasileiras. Nesse sentido, faz-se necessário evidenciar o que diz essa legislação tão cara à nossa prática como professores de língua portuguesa e também cidadãos:

**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. **Art. 2º** Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. **Art. 3º** As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor. **Art. 4º** O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. **Parágrafo único.** A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. (BRASIL, 2002)

O primeiro parágrafo evidencia o reconhecimento da Libras como língua para as comunidades surdas brasileiras. E os artigos em seguida demonstram a necessidade de acessibilidade para os surdos no contexto público – educacional e civil – por meio da língua brasileira de sinais. Assim, para que tudo isso seja concretizado percebe-se a responsabilidade, dos cursos superiores a partir da vigência da lei, de criar cursos de formação de professores para que tudo o que fora proposto na lei seja realizado.

Dessa forma, a fim de caminhar para a garantia do que fora proposta pela Lei de Libras, após três anos surge o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005 para regulamentar todo o percurso educacional de educação para os surdos no Brasil, projetando a educação bilíngue em escolas ou salas bilíngues que, resumidamente, atuam com o ensino de Libras para surdos como primeira língua e da língua portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua. Torna-se relevante, portanto, evidenciar tais artigos desse decreto:

**Art. 2o** Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. **Parágrafo único.** Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (BRASIL, 2005)

O segundo artigo do Decreto 5.626/2005 evidencia quais pessoas são consideradas surdas e que deverão ser usuárias da Língua Brasileira de Sinais – Libras e, portanto, asseguradas pela lei devem obter acessibilidade tanto a nível educacional quanto no setor público. No contexto de reflexão sobre crenças e representações sociais, dos professores – mais especificamente de língua portuguesa – espera-se que, ao conhecerem a legislação sobre a Libras, que desconsidera a visão patológica da surdez, desmistifique sua crença da incapacidade de o estudante surdo aprender. Contudo, é preciso observar também, de forma crítica - de acordo com as epistemologias que nos baseamos - que a legislação reconhece toda essa diferença, mas não garante a educação bilíngue que deveria regulamentar creches e escolas bilíngues, por exemplo.

A perspectiva da discussão fundamental e obrigatoriedade da Libras nos cursos superiores já é um caminho para que os futuros professores não entrem em sala de aula com uma postura meramente oralista. Todavia, é preciso aumentar a carga horária de tais disciplinas para que a visão teórica seja refletida em parceria com a prática no contexto de estudos da linguística aplicada.

Uma forma interessante de promover reflexões acerca da concretização da Libras como língua é a evidência de suas complexidades fundamentais semelhantes com a língua portuguesa, uma delas é a variação linguística. Para ilustrar temos um exemplo de variação regional da cor verde em língua de sinais.



**Figura 1 - Variação Regional**

Fonte: PEREIRA, s.d., p. 14.

A FIG. 1 demonstra a variação regional que se nos concretiza os diferentes pontos de articulação e configuração de mão que varia de acordo com a região em que o surdo sinaliza o substantivo verde. Portanto, tem-se a noção de Libras comprovada.

Não se pode esquecer que a Libras tem raízes francesas, pois foram eles os pioneiros de educação bilíngue que tinha como objetivo que os surdos aprendessem a ler e a escrever. A escola pioneira de educação para surdos no Brasil surgiu com a difusão da língua de sinais pelo francês Edward Huet (1857) que fundou o Instituto Nacional de Educação para Surdos, no Rio de Janeiro – e que hoje é referência nacional no ensino bilíngue de educação para surdos no Brasil.

Traçando uma breve linha do tempo, pode-se dizer que a visão estereotipada e pejorativa do surdo é embasada socialmente por um momento triste dessa comunidade à âmbito internacional. Direcionado por um grupo de contrários à educação de surdos pela língua de sinais, durante o Congresso Internacional de Educação de Surdos em 1880, em Milão, cujo método a seguir para tal comunidade seria o oralista, foi proibido o uso de língua de sinais no mundo. A justificativa se deu porque seus idealizadores consideravam a surdez como algo patológico e passível de cura. Essa técnica fez com que o *déficit* de aprendizagem dos surdos fosse cada vez mais alto, uma vez que eles estavam proibidos de aprender e usar o instrumento visual espacial para se comunicarem. A partir daí eram obrigados a comunicar oralmente com os ouvintes. Podemos dizer então que essa fase triste da história da educação de surdos criou uma

espécie de visão ideológica da incapacidade do surdo quanto à aprendizagem, sobretudo de leitura e escrita. O que não é verdade, pois o surdo só não aprende o português escrito como segunda língua, porque muitas vezes não obteve oportunidade de adquirir a sua primeira língua, a língua de sinais.

O tema da educação de surdos está em voga. À luz dessa consideração podemos refletir sobre a relevância do tema de Redação ENEM 2017 cujo tema era: “Os desafios para a educação de surdos no Brasil”, ou seja, podemos pensar na ausência de recursos disponíveis e acesso de oportunidade para curso de formação de professores de Libras. A legislação já prevê, mas o cotidiano, mediante à falta de recursos e outras questões não garantem – ainda – uma educação de surdos satisfatória.

Diante dessa problemática, constata-se que o contexto da LA como campo transdisciplinar é extremamente oportuno para pensarmos em dissolver tal visão evidenciando o lugar do surdo como aprendiz do português escrito no mesmo lugar do aluno estrangeiro, pois, ao produzir textos em português como língua adicional, constatamos que um dos motivos dos “erros” não ocorrem porque o sujeito é surdo, mas sim porque ele baseia a aprendizagem dessa língua adicional ancorada na sua primeira – que deveria ser Libras – o que ocorre com outros aprendizes de língua portuguesa como L2 mesmo que sua língua seja oral-auditiva.

## **2.2 Língua adicional, bilinguismo e ensino**

Esse tópico será direcionado à discussão sobre língua adicional e ensino dentro de uma perspectiva bilíngue na qual acreditamos que é essencial nos primeiros anos de formação do sujeito surdo para que sua identidade surda seja solidificada. Será nesse capítulo que iremos abordar também o conceito de PLAc (português como língua de acolhimento) na qual ultrapassa a noção de língua estrangeira e segunda língua. Analisaremos, por meio de procedimentos metodológicos se o contexto da sala de aula bilíngue que observamos tem uma perspectiva de ensino de português pautada no acolhimento ou não.

Em um primeiro momento, torna-se relevante justificar e/ou conhecer o porquê o ensino de português como língua não materna<sup>9</sup> aparenta ser destaque na contemporaneidade. Diversos são os fatores, como acordos internacionais, movimentos migratórios que trazem novas diásporas para a nossa nação; brasileiros que usam a língua portuguesa como língua adicional, ou seja, comunidades como surdos, indígenas e outrem. Além disso, cabe esclarecer alguns conceitos sobre bilinguismo, multi e plurilinguismo e a noção de língua que nos filiamos para ensinar a língua portuguesa como segunda língua, sobretudo, com mais ênfase, o ensino de português como língua adicional (PLA). Toda essa discussão nos leva a caminhar para uma perspectiva ainda mais ampla sobre conceito de língua do Português como língua de Acolhimento (PLAc), engendrado no país pela pesquisadora Lúcia Maria de Assunção Barbosa. Tal perspectiva faz-nos refletir também sobre o ensino de português como língua materna, cuja escola ainda prestigia a variante padrão em relação às demais e os alunos percebem-na como se fosse língua estrangeira, pois não reconhece sua variedade em sala de aula.

Inicialmente traremos uma discussão a respeito das políticas linguísticas sobre o ensino e aprendizagem de língua portuguesa como língua não materna. Há vários acontecimentos sociais e históricos que possibilitam tal movimento e isso gera uma demanda que traz mais uma novidade às salas de aula de professores de português. Assim, tal novidade convida à necessidade de reconhecer a diversidade linguística já existente no Brasil:

Podemos afirmar que é uma tendência contemporânea refletir sobre a construção de políticas linguísticas centralizadas na inserção de grupos minorizados no cenário mundial que, historicamente, não viam suas necessidades linguísticas atendidas em contextos linguísticos socialmente heterogêneos como no Brasil. (SOUZA e ANTUNES, 2019, p. 2)

Nesse sentido, tal movimento de imigração motivados por inúmeros fatores, causa uma espécie de necessidade para novas metodologias de ensino de língua portuguesa e/ou exige que os professores reconheçam a diversidade linguística mais nítidas, como sujeitos bilíngues. Entretanto, há um prestígio de sujeitos bilíngues estrangeiros e um desprezo e visão negativa dos sujeitos brasileiros, mas que utilizam outra língua:

---

<sup>9</sup> Primeiramente optamos por usar este conceito até traçarmos uma trajetória epistemológica ao longo deste subtópico a fim de explicar o motivo da escolha do conceito de língua que aderimos.

A esses indivíduos, o fato de serem bilíngues (língua indígena-português ou Libras-português) não lhes dá status social como as diversas formas de bilinguismo advindas do contato do português com outras línguas europeias, pois, além de terem suas necessidades linguísticas, há anos, desconsideradas, o aprendizado da língua portuguesa é visto, praticamente, como uma obrigação (...) (SOUZA e ANTUNES, 2019, p. 2)

Ainda hoje, infelizmente, percebe-se uma espécie de ditadura linguística de imposição da língua portuguesa padrão em todos os contextos de uso comunicativo. Isso recupera uma visão tradicional de ensino de língua. Somado a isso, percebe-se dois tipos de bilinguismo: (i) um primeiro privilegiado quando usado por estrangeiros europeus e (ii) quando utilizado por brasileiros, mas que são linguisticamente e culturalmente diferentes:

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, haja visto o número impressionante de escolas dessa língua no país. Quando, no entanto, uma das línguas envolvidas é avaliada como sendo não-prestigiosa, como é o caso, por exemplo, das línguas indígenas ou de Libras, o bilinguismo é quase sempre visto como um “problema” a ser erradicado (MAHER, 2007, p. 69 *apud* SOUZA e ANTUNES, 2019, p. 2)

Pode-se então pensar em uma espécie de violência linguística há muito tempo velada no Brasil, pois as próprias variedades linguísticas culturais, históricas e sociais da língua portuguesa não são viabilizadas – muitas das vezes em sala de aula – quiçá outras línguas advindas de fatores históricos, no caso dos indígenas e também dos surdos:

O Brasil é um país que pouco se preocupou com a diversidade linguística de seu território, criando uma lógica de exclusão de uma parte da população do país que deveria ser inserida nas políticas de inclusão – entendendo o componente linguístico como uma necessidade social – para o desenvolvimento da própria formação político-social democrática do país; o reconhecimento de que a cultura brasileira é constituída de diferentes matizes e traços socioculturais seria um pilar fundamental para a implantação de políticas linguísticas eficazes; contudo, como demonstra Vargas e Souza (2019), indígenas e surdos estão envoltos em discursos que os levam, em diferentes setores da sociedade brasileira, à invisibilização e à minorização. (SOUZA e ANTUNES, 2019, p. 3)

Tal ausência da valorização da diversidade cultural do país agrava com a falta de formação direcionada ao ensino de língua portuguesa como língua não materna nos cursos de licenciatura. Desse modo, recordo de uma experiência no meu primeiro ano de carreira no qual me vi passar por tal inquietação. No contexto escolar que trabalhava surgiu uma demanda de ensino de português para um aluno haitiano. Como nunca havia

tido a experiência em minha formação universitária, senti certo desconforto causado pela inquietação desta situação:

De acordo com Almeida Filho e Cunha (2007), a institucionalização da disciplina Português como Língua Estrangeira ainda não faz parte da realidade de muitas universidades brasileiras, fato que poderia ser mudado a partir da inclusão dessa disciplina nos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos. (SOUZA e ANTUNES, 2019, p. 6)

Contudo, mesmo me sentindo bloqueada naquela situação, uma vez que a formação é complementada pela prática, visualizei como um desafio; procurei mecanismos para sanar as minhas dificuldades e senti que me atualizei novamente como docente. Tive grandes reformulações e visões do país do aluno ao ter contato diretamente com sua cultura através do contato em sala de aula. Assim, senti mais uma vez tal desafio da carreira como mais um marco na minha trajetória docente que me deslocava automaticamente para caminhos de pesquisa e aprimoramento a respeito do que é ensinar línguas:

Aprender e ensinar línguas pressupõem inúmeras tentativas de se relacionar com o diferente, sendo, portanto, o entendimento das alteridades ou a relação com elas como parte fundamental da inter-relação eu/outro, se configurando no foco de uma educação que se pretende ser bilíngue intercultural. (SOUZA e ANTUNES, 2019, p. 8)

Tal oportunidade possibilitou-me atualizar a minha própria identidade e perceber a identificar o que está por trás de alguns discursos e crenças viabilizados por suportes midiáticos em torno de várias nações.

Caminhamos agora para uma discussão de Harter & Borges (2019) que traz um esclarecimento a respeito de conceitos viabilizados quando falamos em contextos bilíngues. As autoras discutem a questão do bilinguismo justificando sua pertinência, inclusive dentro do viés clínico, mediante ao que ele é capaz:

Atualmente, pesquisas apontam que as vantagens do bilinguismo são ainda mais fundamentais do que poder conversar com uma gama maior de pessoas, além disso, pode ter efeito profundo no cérebro, melhorando as habilidades cognitivas e até mesmo protegendo contra a demência na velhice. (HARTER e BORGES, 2019, p. 2)

A dimensão das pesquisas nesse campo, bem como a sua divulgação, possibilita a concretização e/ou aceitação em todas as suas diversidades, sejam línguas europeias ou não, oral ou espaço visual. Partimos então, para um início de conceituação:

O termo bilinguismo nos remete à aquisição de línguas, sendo assim, faz-se necessário compreender esse processo, que sempre provocou inúmeras especulações (...) (HARTER e BORGES, 2019, p. 2)

Torna-se, então, algo que tem relação com a necessidade de uso de aprendizagem de mais de uma língua e uso de ambas constantemente mediante a uma certa necessidade. Somado a esta definição, as autoras trazem uma perspectiva de um linguista consagrado na área dos estudos do bilinguismo, pois esclarece tais termos mediante a necessidade do uso de duas línguas constantemente. Tal conceituação torna mais clara a compreensão de bilinguismo que pretendemos adotar:

Para caracterizar o bilinguismo, recorremos aos conceitos de ‘bilinguismo’ e ‘bilíngue’ propostos por Grosjean (1992), para o autor bilinguismo é o uso regular de dois (ou mais) idiomas e bilíngues são aquelas pessoas que precisam e usam dois (ou mais) idiomas em suas vidas cotidianas. (HARTER e BORGES, 2019, p. 5)

Nesse caso, ao lembrar do meu aluno haitiano, ele precisava usar a sua língua materna, para continuar comunicando com os seus familiares e a língua portuguesa para continuar trabalhando no Brasil, ou seja, fazia parte do seu cotidiano vivenciar uma cultura bilíngue:

Quando se fala em bilinguismo, quatro áreas de pesquisa são discutidas: a comparação entre monolíngues e bilíngues, a aprendizagem de línguas e o esquecimento de línguas, a criança bilíngue e 'semilinguismo', e os modos de fala bilíngues. (HARTER e BORGES, 2019, p. 5)

As autoras trazem mais alguns outros conceitos que estão interligadas às discussões bilíngues, que são:

que é o primeiro – **multilinguismo** – (griso nosso) entendido como a coexistência ou conhecimento de diferentes línguas em uma dada sociedade, já o plurilinguismo, seria a competência comunicativa possuída pelo indivíduo em mais de um idioma. (HARTER e BORGES, 2019, p. 6)

Nesse caso, caminhamos para uma profundidade de conceitos que nos norteia a aderir a nossa visão de língua que entendemos ser mais adequadas a certas, como o caso dos surdos, os quais são os pivôs da nossa pesquisa:

Quando o assunto versa sobre o ensino de uma nova língua, como, por exemplo, o Português escrito para surdos que tem como Língua Materna a LIBRAS, é pertinente destacar a importância de como nomear essa outra língua. Leffa e Irala (2014, p.32) defendem que todos nós já possuímos pelo menos uma língua, “desse modo, a língua que o aluno vai estudar na escola pode não ser uma segunda língua ou -uma língua estrangeira, mas será, mais adequadamente, uma língua que podemos chamar de ‘adicional’”. (HARTER e BORGES, 2019, p. 9)

A partir de então, aderimos ao conceito de língua adicional para o ensino de língua (LD) portuguesa como língua não materna por entender que o sujeito já possui uma língua, ou seja, uma estrutura complexa, cultural, conceituada, social e cultural de uso cotidiano. Contudo, cabe ao professor que se deparar com uma pessoa surda que faça uma espécie de investigação para tomar conhecimento do grau de surdez, pois há várias possibilidades: surdez bilateral profunda; surdez adquirida após a idade crítica; surdez adquirida após aquisição de língua oral e em qual ambiente ela está inserida, se é família de pais ouvintes ou surdos e se há usuários de línguas de sinais neste contexto. Somado a isso, o ambiente que pertence faz toda a diferença ao pensar em uma rotina e planejamento de aulas nesse caso particular. É preciso então fazer esta pesquisa para que se compreenda qual a forma de língua adicional será contemplada:

não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico ou mesmo as características individuais do aluno. Nem mesmo os objetivos para os quais o aluno estuda a língua precisam ser considerados nessa instância. (...) A proposta então é que se adote um conceito maior, mais abrangente, e possivelmente mais adequado: o de “língua adicional” (LEFFA e IRALA, 2014, p. 32, 33 *apud* HARTER e BORGES, 2019, p. 9)

A partir dessa consciência e da possível investigação do contexto ao que tal aluno se insere, percebe-se que será possível que seja aplicada:

A proposta de ensino-aprendizagem da língua adicional é que ela seja construída a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece. (HARTER e BORGES, 2019, p. 9)

Nesse caso, percebemos um caminho adequado para a concretização do bilinguismo, ou seja, como já vislumbrado por Grosjean (1992) o qual dois idiomas distintos são utilizados de forma regular. Entretanto, não se pode negar que tal contexto bilíngue é demasiado complexo, mas não impossível, uma vez que há múltiplas identidades surdas possíveis. Isso porque o bilinguismo de línguas orais pressupõe que há pelo menos uma língua adquirida e consistente; já no contexto da surdez, como supracitado há várias possibilidades e estados de aquisição da língua materna, que deveria ser a língua de sinais: “contempla a visão de Bilinguismo apresentada por Grosjean (1992), que a compreende como sendo o uso regular de dois (ou mais) idiomas.” (HARTER e BORGES, 2019, p. 11)

Pode-se dizer que o bilinguismo por excelência é aquele cujo uso de dois idiomas são essenciais no cotidiano do sujeito. Nesse caso, no contexto da surdez esta perspectiva bilíngue torna-se ainda mais desafiadora devido às diferenças múltiplas de

tipos de aquisição da Libras. Isso porque uma criança pode ter aprendido língua de sinais tanto como primeira língua – que é o ideal – quanto como segunda língua. Sendo assim, as modalidades de bilinguismo no contexto da surdez são bastante variáveis. Nesse sentido, é preciso uma investigação sobre qual língua fora adquirida primeiro para saber como prosseguir com o bilinguismo na questão da surdez. A partir de então cabe ao professor juntamente com toda a equipe pedagógica do ambiente escolar, após coletar essas informações, inserir tais perspectivas em seu planejamento para prosseguir com o ensino da língua adicional ao surdo, se esta for a língua de sinais, obviamente. Sendo assim, percebe-se um bom caminho para o ensino de língua adicional:

acreditamos que a proposta mais adequada de ensino aprendizagem da língua adicional é que ela seja construída a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece, conforme defendem Leffa e Irala (2014). (HARTER e BORGES, 2019, p. 11)

No caso do sujeito surdo, a partir de uma compreensão prévia do seu contexto será possível entender quais são as línguas que o aluno já conhece. Nesse viés, é interessante migrar para contextos históricos de imposição de língua nos quais, infelizmente, parecem estar se repetindo mediante ao ensino de língua portuguesa para surdos. Sabe-se que a língua portuguesa foi imposta no contexto de dominação colonial:

A homogeneização da língua portuguesa, bem como de seu uso, começa a ser delineada no final do século XVIII com a política do Marquês de Pombal (SILVA, 1995). É relevante lembrar que, nessa época, se inicia, ou melhor, impõe-se uma nova política linguística e cultural no Brasil, envolvendo a primeira rede leiga de ensino e a expulsão dos jesuítas. É a partir dessa época que a língua portuguesa passa a ser obrigatória e o uso de quaisquer outras línguas é proibido. (BARBOSA e FREIRE, 2017, p. 3)

Linguisticamente, percebe-se uma semelhança histórica com o lugar de uso da Libras e Língua portuguesa, uma vez que a língua de sinais já fora proibida internacionalmente no Congresso de Milão em 1880. Sendo assim, migrando para os dias atuais percebemos que ainda há uma proibição da língua de sinais quando o bilinguismo do par linguístico Libras – Português é negado ou sua viabilização é vista de forma pejorativa. Assim, pode-se dizer que vivemos uma espécie de neocolonialismo exercido pelas línguas orais nas línguas de sinais. Assim, é negada a diversidade linguística sempre existente no Brasil, seja indígena, quilombola, surda. Melhor dizendo, o neocolonialismo linguístico centraliza – como o colonialismo europeu centralizou a língua portuguesa – centraliza até hoje somente a língua portuguesa e nega as demais existentes no país:

Apesar dessa diversidade, ainda impera a “crença” em boa parte da academia de que se trata de um país monolíngue. Para Silva (1988, p. 17), “o processo quinhentista persiste, a ideologia da homogeneização cultural e linguística também, mudados apenas os senhores”. (SILVA, 1988, p. 17 *apud* BARBOSA e FREIRE, 2017, p. 3)

Quando é mencionado por Barbosa e Freire (2017) que “mudaram apenas os senhores” é preciso refletir em quem fundamenta e sustenta o neocolonialismo linguístico atual. É preciso também, a partir de uma postura reflexiva adotada se em algum momento exercemos nosso cotidiano docente baseado nessa perspectiva colonial de língua. Nesse sentido, é preciso estar atento em pensar em uma forma decolonial de ensino de língua, pensando nas diversidades existentes nesse país e abandonar a política quinhentista monolíngue de vez. Dessa forma, assumimos, de fato, qual o conceito de língua ao qual nós nos filiamos:

Cabe mencionar que a palavra “adicional” é o termo mais comumente usado do que “segunda língua” ou “língua estrangeira”. Um dos motivos é o fato de os estudantes, algumas vezes, estarem aprendendo não uma segunda, mas uma terceira ou quarta língua. “Adicional” se aplica a todas, exceto, claro, à primeira língua aprendida. Ademais, uma língua adicional pode não ser estrangeira, já que muitas pessoas no seu país podem falar essa língua rotineiramente. (BARBOSA e FREIRE, 2017, p. 4)

É por esse motivo vislumbrado pelos autores supracitados, no qual eles esclarecem que há pessoas que não são estrangeiras, mas necessitam da língua portuguesa, no caso dos surdos, que irão aprendê-las de forma adicional, uma vez que precisam usá-la cotidianamente, pois tem contato diretamente com ela, mesmo que em modalidade escrita. Dessa forma, acreditamos que:

Nossa escolha pelo termo ‘adicional’ sublinha o nosso entendimento de que línguas adicionais não são estrangeiras, logo, também não são inferiores ou superiores, nem substitutas para a primeira língua de um estudante (ELLIOT et al., 2001). (BARBOSA e FREIRE, 2017, p. 4)

É preciso ter essa consciência de não concorrência entre línguas, mas sim pensar na funcionalidade do uso centralizado na eficiência da comunicação diária valorizando todas as variedades da língua. Além disso, adotar de fato tal concepção de língua nos faz:

(...) pensar a Língua Portuguesa como estrangeira e/ou adicional auxilia também a pensar em suas aulas de Português como língua materna. Afinal, o aluno que chega à escola básica, na maioria das vezes, não reconhece a língua ensinada na sala de aula como sua língua materna em razão da intensa variação linguística que impera em nosso país. (BARBOSA e FREIRE, 2017, p. 8)

E realmente... O ensino de língua materna do Brasil ainda carrega um legado de valorização somente da variedade padrão da língua, fazendo com que os alunos acreditem, ao chegar em sala de aula que não sabem português. Essa reflexão de Barbosa e Freire (2017) fez-me revisitar um dado momento de interação com a linguista Lúcia Maria de Assunção Barbosa no 12º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (ALAB) ocorrido em julho de 2019 em Vitória. A partir de sua fala proferida em uma Conferência no 12º Congresso Brasileiro De Linguística Aplicada Transitando E Transpondo (N)A Linguística Aplicada fiz alguns questionamentos e, em suas respostas, uma fala impactou de forma significativa, pois ela me fez um convite de pensar em ensino de língua portuguesa sempre de forma acolhedora, seja em contexto bilíngue, estrangeiro e/ou língua materna. Sendo assim, é primordial - para que um professor de línguas obtenha sucesso na sua disciplina - “saber como motivar os alunos, na perspectiva teórica, deve adquirir conhecimentos linguísticos, bem como de sociolinguística.” (BARBOSA e FREIRE, 2017, p. 8)

Passemos agora para uma conceituação de bilinguismo mais centralizada à ideia de educação para estudantes surdos. De acordo com Quadros (2019) é possível afirmar que:

Uma educação bilíngue requer um ambiente bilíngue, em que as línguas transitem entre os surdos, enquanto grupo social. A educação bilíngue se configura como educação regular, na qual a língua de sinais é a primeira língua, a língua de instrução (língua usada na escola para interação), praticada por crianças surdas em um espaço com acesso ao ensino da língua do país, com metodologias específicas de ensino de segunda língua para surdos. (QUADROS, 2019,p. 148)

Dessa forma, a educação bilíngue acontece desde que o ambiente contribua para isso com a condição da existência das duas línguas entre as pessoas surdas. Além disso, não se pode esquecer que: “A educação bilíngue está estabelecida, insistimos, pela Lei de Libras 10.436/2002, pelo Decreto 5,625/2005, pela Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2007,2011) e pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024)”. (QUADROS, 2019, p. 149) Sendo assim, é preciso procurar meios efetivos para garantir essas legislações. Contudo, o caminho prévio é a compreensão do que realmente é a educação bilíngue. Assim, estamos de acordo com a seguinte afirmação: “Bilinguismo se aplica àqueles que usam duas ou mais línguas no seu dia a dia. Conforme Grosjean (1982), raramente bilíngues são igualmente fluentes em suas diversas línguas. “(QUADROS, 2019,p.149)

Passaremos agora a traçar alguns diálogos com bases teóricas metodológicas já apresentadas, os quais a discussão pede que seja realizada essa parceria epistemológica. Isso porque Quadros (2019) ao citar sua base teórica demonstra o conceito de linguagem ao que associamos, ou seja, a linguagem como interação social:

No campo da sociolinguística é comumente aceito que língua não é somente um instrumento de comunicação. Como afirma Grosjean, língua é também uma questão social que envolve a identidade de um grupo, uma representação de pertencimento e de solidariedade dentro de um grupo social, de uma comunidade. Considerando isso, toda língua vem acompanhada de atitudes e valores carregados por seus usuários, assim como por aqueles que não a conhecem. Grosjean chama a atenção para o fato de as atitudes e valores carregados por seus usuários, assim como por aqueles que não a usam, pois é difícil separar a língua de seus usuários. (QUADROS, 2019, p. 151)

E por esse motivo, da impossibilidade de separar a língua do seu usuário, percebe-se como a noção de cultura e identidade particulariza a língua de sinais. No entanto, isso não quer dizer que é algo único. Acontece que essa é uma cultura diferente do padrão normativo da fala e o que ocorre muitas das vezes é que:

A surdez é invisível, mas a língua de sinais é visível. Quando conversam em uma língua de sinais, as pessoas são facilmente vistas pelas outras e despertam curiosidade. Os circunstantes olham para aqueles que estão sinalizando, e seus olhares traduzem facilmente suas atitudes e valores. Os surdos sofrem com olhares que denunciam visões que os minorizam. (QUADROS, 2019, p. 152)

Nesse momento podemos retomar à noção de identidade estratégica (MUNIZ, 2009) e performatividade (BUTLER, 2003). Nessa situação narrada por Quadros (2019) que ainda é muito recorrente, percebe-se uma performatização dos surdos em relação à língua. É perceptível que alguns alunos oralizam – mesmo essa oralização sendo também estigmatizada – para que sejam compreendidos e automaticamente aceitos, pois conseguem concretizar, pelo menos de alguma forma, a comunicação por meio da língua que é considerada língua pelo padrão normativo de fala.

Caminhamos para uma união epistemológica entre Quadros (2019) e Penycook (2006) ao tratar da visão política para o bilinguismo, pois isso acontece somente quando se coloca em garantia a viabilidade das identidades surdas. Essa viabilidade se dará diante com o contato com outros pares linguísticos, interação com ouvintes por meio da língua de sinais. Tudo isso caminha com a transgressão de se romper barreiras da normalidade conforme vislumbra Penycook (2006):

O bilinguismo constitui um ponto de partida para uma discussão política sobre as questões de identidades surdas, relações de poder e conhecimento

entre surdos e ouvintes, movimentos de resistência dos surdos, ideologias dominantes, discursos hegemônicos, a função da escola, a articulação de políticas públicas, o currículo, o projeto pedagógico da escola bilíngue. (QUADROS, 2019, p. 158)

Assim, podemos afirmar que a educação bilíngue para surdos é uma forma de transgressão (PENYCOOK, 2006), uma vez que é uma forma de bilinguismo não prestigiado ainda no Brasil como outras línguas estrangeiras:

A educação bilíngue reconhece as diferenças entre as línguas, as diferenças textuais, linguísticas e políticas implicadas pelas comunidades surdas e as comunidades ouvintes locais reconhecem suas culturas, identidades e línguas. A educação bilíngue legitima a surdez como experiência visual e reconhece a língua de sinais como a primeira língua da criança surda. Além disso, na educação bilíngue, resgata-se o papel da família da criança surda. E, acima de tudo, apresenta-se uma perspectiva aditiva, ou seja, as línguas contribuem para o ser de tal forma que o torna mais empoderado. (QUADROS, 2019, p.158)

Muitas vezes, em contato com a comunidade surda, é nítido esse empoderamento entre as interações por meio da língua de sinais. Além de, logicamente, fortalecer o encontro a sua concepção como sujeito surdo:

O encontro surdo-surdo é fundamental para o estabelecimento das redes sociais e da própria língua de sinais. A língua se constitui na relação com os outros. Ela faz sentido a partir da interação com as outras pessoas enquanto parte de um coletivo social que constitui uma identidade linguística e social. Portanto, os espaços da escola devem prever o agrupamento de surdos. Esses aspectos forma os pilares da educação bilíngue. (QUADROS, 2019, p. 159)

Assim, fazemos agora uma parceria com um teórico (BLOMAERT, 2008) que apresentaremos no próximo capítulo, no qual tivemos intenção de averiguar, etnograficamente, se o espaço bilíngue observado contribuía para a constituição da identidade surda por meio da centralidade da língua de sinais naquele contexto.

Ainda nessa temática etnográfica, traremos agora as contribuições de (MIRANDA, 2019) a cerca de um novo olhar sobre seu antigo corpus oriundo de pesquisa de pós graduação em nível de mestrado. Miranda (2019) aborda como as disposições de carteiras de alunos surdos em determinado ambiente bilíngue inclusivo – em que há interação com ouvintes – comunicam muito a respeito da segregação linguística:

Apoiando-se na ideia da linguagem como uma prática social, a paisagem semiótica, neste caso a sala de aula, pode trazer elementos essenciais de significação relevantes que revela os contextos envolvidos e que variam conforme a posição do sujeito usuário da linguagem, quanto maior ou menor grau de poder numa sociedade. (MIRANDA, 2019 ,p. 49)

E acrescenta: “(...) os modos semióticos de representação têm igual força de comunicação e, portanto, seu entendimento é importante para melhor compreender o que, efetivamente, se passa numa sala de aula inclusiva e bilíngue.” (MIRANDA, 2019, p.57)

Percebe-se que mesmo em contextos adequados de bilinguismo em questão de preparo, a ditadura linguística ouvinte ainda protagoniza a segregação. Isso nos diz muito. Por esse motivo, um ambiente bilíngue – somente com alunos surdos – é quase garantido:

Desde a sinalização da escola até a conversa de corredor: tudo deve passar pela Libras. Embora para os surdos a língua portuguesa evolva muito mais um processo formal, ela pode também estar presente, por exemplo, na sinalização do espaço, constituindo o bilinguismo no espaço escolar. A língua na informalidade, ou seja, nas conversas de corredor, no barzinho da escola, nos intervalos e na sala de aula, precisa ser a Libras. O português vem junto, mas não como a língua da informalidade, pois não é a principal língua de interação dos alunos surdos. (QUADROS, 2019, p. 160)

Percebe-se, então, que o bilinguismo com pares linguísticos são ideias para a concretização da utilização da língua em diversas situações. Isso não os impede de performativizar suas identidades, uma vez que em determinadas situações de informalidade usarão a Libras coloquial, digamos assim, e a língua portuguesa em contextos mais formais.

Faz-se necessário agora caminhar para uma perspectiva de ensino mais ampla, também pensada na adesão do ensino de português como língua adicional. Tal discussão é embasada nas experiências do projeto PROACOLHER da professora e pesquisadora Lúcia Maria Assunção Barbosa da UNB. A autora justifica e faz uma leitura dos movimentos migratórios da contemporaneidade que traz consigo novas diásporas:

O ensino aprendizagem de Português para falantes de Outras Línguas vem ganhando espaço significativo desde os anos 1990. (...) Esse recente crescimento é fundamental e deve ser encorajado, porém não se pode perder de vista ações afirmativas de futuros professores de Português como Segunda Língua e como Língua Estrangeira. (BARBOSA, 2019, p. 209)

O contexto social vigente evidencia os constantes movimentos imigratórios para o Brasil devido à inúmeras razões, sejam elas motivações bélicas, econômicas e sociais. Contudo, é preciso que esta nova demanda exija uma nova modalidade de ensino de língua portuguesa. Assim, é preciso pensar e repensar metodologias para formações de

professores de português como segunda língua, língua estrangeira, ou melhor, língua adicional. Nesse sentido, é preciso uma movimentação com dimensão política para que sejam cada vez mais esclarecidas políticas públicas linguísticas dentro dessa perspectiva tão urgente e emergencial de se ensinar português como língua estrangeira.

Sabe-se que novas diásporas fazem surgir novos desafios que atualizam e evidenciam diferentes identidades. É preciso conscientizar-se de qual contexto diverso emerge um estrangeiro e como o ensino de língua pode impactar a vida deste sujeito. Assim, de acordo com nossas fundamentações epistemológicas, a ideia de um abrigo linguístico (BARBOSA, 2019) torna-se, digamos assim, oportuna:

O princípio que guiou as primeiras atividades era oferecer o que podemos chamar de um “abrigo linguístico” para que aquelas pessoas pudessem circular com certa autonomia nos novos espaços em que o uso da língua portuguesa colocava-se como fundamental, obrigatório. (BARBOSA, 2019, p.211)

Nesse sentido, o papel do professor de línguas existe para perceber como esse ensino pode ser concretizado de forma útil. Além disso, pensar na perspectiva de abrigo não seria romantizar o ensino de língua e sim amortizar os vários impactos que estas pessoas têm ao necessitar o uso da língua portuguesa diariamente. Barbosa (2019) explicita os caminhos iniciais do projeto PROACOLHER objetivando-os:

O objetivo do grupo que estava engajado nas atividades de ensino era principalmente compreender os significados de ensinar e de aprender português em circunstâncias novas, desafiadoras e para um público com perfis tão diversificados. A partir dessa primeira experiência, essas ações – denominadas de Português Língua de Acolhimento ou “Módulo Acolhimento” – passaram a ser ofertadas semestralmente a diferentes grupos de imigrantes e refugiados (adultos), que chegam ao Distrito Federal e buscam a aprendizagem da Língua e culturas do Brasil. (BARBOSA, 2019, p.211)

Assim, temos o primeiro contato com o conceito de língua como acolhimento, ou seja, pensar em um ensino de língua particularizado a cada situação. A narrativa epistemológica fundamenta o sucesso de pensar em um ensino de língua nessa perspectiva:

A cada início de semestre, contamos com um grupo de professores (as) e monitores (as), constituído, na maior parte das vezes, por estudantes de Letras (licenciaturas em Inglês e francês principalmente) mestrandos em Linguística Aplicada e doutourandos em Linguística (UFSCar). Além disso, o Projeto conta com o apoio do curso de Design (UnB), mais especificamente da disciplina Programação Visual, cuja contribuição tem sido fundamental para a elaboração (sobretudo ilustração e diagramação) dos materiais didáticos. (BARBOSA, 2019, p. 212)

O caráter interdisciplinar do projeto enriquece as vivências de todos os envolvidos. A dimensão de um projeto deste nível ter um profissional da Programação Visual, por exemplo, é algo extremamente sedutor para os futuros profissionais envolvidos neste projeto, uma vez que várias aptidões devem ser mobilizadas para o sucesso do projeto dentro e fora dos limites da sala de aula. Isso proporciona a consciência dos parceiros que uma instituição de ensino de língua deve ter caso vier a oferecer esse trabalho. Outro grande ponto positivo é o projeto enfatizar os professores em formação a viver experiências de ensino reais de português para estrangeiros. Isso faz-me recordar com a experiência que vivenciei em 2018 com um aluno haitiano. Como nunca havia tido formação direcionada para este público, lembro bastante da desorientação que tive no momento, mas percebi o cotidiano da prática como ambiente de formação constante e comecei a procurar caminhos epistemológicos para lidar com aquele desafio tão pontual para mim. Contudo, fora uma experiência que fez-me revisitar qual realmente era o meu conceito de língua, pois isso é algo que norteia as nossas vivências em sala de aula. Naquele determinado momento, uma vez com o aceite da instituição de ensino associada à minha, iniciei uma rápida pesquisa sobre o ensino de português para estrangeiros consultando alguns artigos sobre esse conceito e materiais disponibilizados na internet sobre tal ensino. Assim, com tal pesquisa realizada encontrei um material da Universidade Federal de Juiz de Fora sob coordenação da professora Denise Barros Weis composta de uma divisão feita por curso introdutório, básico e intermediário. Por meio do contato com o aluno aula após aula, ficava evidente o seu nível da língua quando passávamos rapidamente por uma sequência em específico, pois ele usava continuamente no dia a dia. Um exemplo era a facilidade que tinha de preencher atividades com diálogos. Somado a isso, as aulas eram sempre adicionadas à conversação a respeito das suas vivências no país de origem, que eram extremamente ricas, por sinal. Percebi então, que o conceito de língua e linguagem que adotamos é bem importante que sejam fundamentados, independente de qual material estamos utilizando. Assim, ao ter contato com o conceito de Português Língua de Acolhimento (PLAc)<sup>10</sup> viabilizado por Lúcia Maria de Assunção Barbosa, sinto-me acolhida por um conceito que fez tanto sentido para mim:

A denominação “Português Língua de Acolhimento – PLAc – que tenho utilizado para fazer referência a essa especialidade de ensino de Português

---

<sup>10</sup> Utilizaremos essa sigla, a partir de agora para referirmos ao conceito de Português Língua de Acolhimento.

para falantes de outras línguas (PFOL) – tem sua origem em Portugal, onde, desde 2011, têm sido implementadas políticas públicas, com inegáveis avanços, na esfera do plano de ação governamental denominado *Portugal Acolhe*. O referido Programa assinala como objetivo principal a oferta de cursos de língua e cultura portuguesa a imigrantes e refugiados que chegavam (e chegam), em número significativo, àquele País. As atividades voltadas para o ensino e aprendizagem de Português Língua de Acolhimento (PLAc) são pensadas e efetivadas com base nas necessidades apresentadas pelos grupos atendidos. (BARBOSA, 2019, p.214)

Assim, tal ciência fez-me aderir a um conceito extremamente palpável, principalmente quando Barbosa (2019)<sup>11</sup> fez um convite a pensar na PLAc em todas as formas de ensino de língua, mas com a prudência de pensar em inclusão constantes das diferenças linguísticas dos nossos alunos. Somado a isso, nesse mesmo dia, ela concluiu sua fala alertando e afirmando com veemência que tal perspectiva de ensino de língua não é algo que pensa a língua de forma romântica: “(...) a língua de acolhimento é uma especialidade nova no contexto de português segunda língua/língua estrangeira. (BARBOSA, 2019, p.214)”. E acrescenta seus fundamentos e estudos a respeito de tal nomenclatura centralizando o ofício do professor bem como do planejamento e material didático como pivôs do processo de ensino-aprendizagem:

No verbete “Língua de Acolhimento”, publicado no Dicionário Crítico de Migrações Internacionais, Barbosa e São Bernardo (2017), ao tratarem especificamente dessa particularidade referida por Amado (op cit.), chamam a atenção para a importância da formação de professores que irão atuar nesse contexto e propõem: uma revisão sobre o papel e a formação do (a) professor (a) que atua nesse contexto, pois ele (a) pode: (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/a e a sociedade anfitriã. Desse modo, o (a) professor (a), o planejamento e o material didático constituem elementos-chave nesse processo de ensino aprendizagem. (BARBOSA, 2019, p.215)

Pode parecer paradoxal trazer a expressão de certa acolhida com tal conceito, uma vez que experiências docentes anteriores gritavam essa concepção de língua como já fora relatado. E, ao pensar na questão de amenização de conflitos entre aprendiz e língua (BARBOSA, 2019) torna-se algo que o docente assume como grande responsabilidade e desafio, mas também algo motivador para seu cotidiano e até mesmo norteador:

(...) consideramos fundamental a percepção dessa *língua de acolhimento* aliada no processo de adaptação e de pertencimento da pessoa que aprende ao novo ambiente que não é, inicialmente, o seu lugar, a sua casa. A perspectiva de acolhimento vem ancorada na transitividade e na cadeia sinônímica do verbo *acolher* e *recolher*, por exemplo. Desse modo, as plurisignificações a que esse verbo remete são auxiliares na proposição de um ensino e de uma

---

<sup>11</sup> Barbosa (2019) no 12º Congresso de Linguística Aplicada em Vitória –ES em 2019.

aprendizagem de *língua de acolhimento* em um plano mais afetivo, com fortes aproximações com outra base sinonímica, na qual o sentido de alteridade está posto. (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017, p. 436 *apud* BARBOSA, 2019, p. 217)

Nesse sentido, trazemos a reflexão dentro do campo da surdez para pensar em um fazer epistemológico centralizado no ensino de língua portuguesa em sua modalidade escrita de uma forma acolhedora – não romântica – mas que dê conta da pluralidade de tentativas para a concretização da aprendizagem dos surdos. A PLAc para surdez aparenta ser um conceito que poderá nortear políticas públicas e linguísticas que possam não só nortear o processo de ensino-aprendizagem, mas também amenizar a visão pejorativa e clínica que a sociedade tem da surdez. Barbosa (2019) ainda acrescenta que tal concepção de língua ultrapassa fronteiras lusófonas:

A respeito da denominação “língua de acolhimento”, cabe observar que ela vem sendo adotada também no contexto francês para referir-se ao ensino-aprendizagem de língua francesa para imigrantes e refugiados recém chegados. No site do Ministério de Educação Nacional da Juventude é possível acessar a lista de materiais didáticos e informações sobre certificações, cooperações internacionais e mobilidade, por exemplo. (BARBOSA, 2019, p.217)

Podemos pensar em um movimento internacional de algumas nações de se desvincular do colonialismo viabilizado pela língua. Tal concepção rompe com o neocolonialismo e o reconhecimento da pluralidade linguística:

Destacamos a perspectiva de Gérard Vigner que argumenta o fato de que, por muito tempo, o ensino de língua francesa ignorou as línguas de seus aprendizes, privilegiando uma abordagem de natureza mais universalista. (BARBOSA, 2019, p.218)

Retornando às reflexões sobre ensino de português para alunos surdos há que se pensar também no lugar que esta língua ocupa no cotidiano desse sujeito. Ao observar a contemporaneidade percebe-se certo colonialismo na língua portuguesa em relação à língua de sinais quando flagramos a falta de acessibilidade em relação ao surdo e o lugar central que ela ocupa. Nesse sentido, pensar no ensino de língua portuguesa escrita para surdos viabilizada pelo conceito da PLAc torna-se um olhar menos agressivo em comparação à língua estrangeira, uma vez que tal agressividade se dá com mais ênfase nesse caso, com estudantes surdos brasileiros naturais:

Para Vigner (2017), é importante reconhecer e defender que o conceito de “língua de acolhimento” está ligado a uma mudança de perspectiva que o diferencia da maneira positiva de outras adjetivações, tais como ocorre com a tradicional sigla FLE ( francês língua estrangeira). (BARBOSA, 2019, p.218)

Pensar no ensino de língua portuguesa escrita para surdos dentro da perspectiva da PLAc contribuiria para a efetivação de uma crença muito famosa no Brasil de receptividade que é a cordialidade. Incorporar a PLAc para outras modalidades de ensino da língua certamente quebraria a famosa prática:

O redimensionamento dessa perspectiva proposta por Vertovec (*op cit*) afigura-se imprescindível no contexto brasileiro, pois coloca em xeque o mito da cordialidade como uma idealização representativa do País, mas que – nas suas bases – nega as marcas visíveis de racismo estrutural, conforme mostram as estatísticas e pesquisas efetuadas por órgãos e especialistas do tema. (BARBOSA, 2019, p.219)

É indispensável o relato de evidenciar a origem da PLAc em contextos de novas demandas migratórias provocadas pelas novas diásporas internacionais. Contudo, junto dessa movimentação surgiu um olhar centralizado na unidade do sujeito refugiado, como se todos eles fizessem parte de uma única identidade:

(...) entendo que a utilização do termo “imigrante” ou “refugiado” tende a induzir a uma generalização e – ao mesmo tempo – a uma simplificação identitária. A meu ver, essa simplificação necessita ser discutida à luz de especificidades dos grupos que chegam ao Brasil em busca de horizontes mais acolhedores. (BARBOSA, 2019, p.219)

É preciso sempre esclarecer também que os sujeitos surdos, por mais que tenham essa diferença linguística em comum, nunca pertencerão a uma identidade unívoca, assim como imigrantes e refugiados. Dessa forma, a PLAc para surdez poderia possibilitar programas viabilizados em políticas públicas para viabilizar a cultura surda para desfazer algumas falsas crenças:

(...) julgo que uma tarefa urgente não apenas refletir, mas sobretudo agir no/para o acolhimento linguístico-cultural a partir dos eixos que possam ser desenvolvidos e institucionalizados por meio de políticas explícitas. (BARBOSA, 2019, p.222)

Tais reflexões fazem-me lembrar de uma certa afirmação em um dos congressos que participamos ao longo desses anos de pesquisa que representa a responsabilidade de trabalhar com minorias, pois devemos estar sempre comprometidos com a militância:

(...) A experiência como imigrante não é homogênea, no entanto ela pode estar ligada à precondição de perda, perseguição e trauma. A consciência dessa condição e do significado da relação entre professor/a e aluno/a traz uma forte motivação para a busca por mudança e por encontrar uma metodologia de ensino apropriada que atenda as necessidades dos/as imigrantes (...). (BARBOSA; SÃO BERNARDO; 2018, p. 60 *apud* BARBOSA, 2019, p.222)

Pensar nas especificidades de cada sujeito bem como suas particularidades para ensinar língua é extremamente importante para concretizar prosperidade no percurso do ensino-aprendizagem:

Um aspecto que chama a atenção nesse cenário é o fator da (in) visibilidade e do (des) prestígio de algumas línguas estrangeiras usufruírem em contexto brasileiro. Dito de outro modo, nosso histórico de legitimação, valorização de algumas línguas e o da desconsideração e o apagamento de outras. (BARBOSA, 2019, p.223)

Epistemologicamente, podemos dizer que o conceito de ensino de língua como acolhimento pertence a um olhar decolonial de língua, pois a língua alvo não concorre em questões de qualidade e importância com a língua natural do aluno aprendiz. E não há o que negar na perspectiva neocolonial de língua quando pessoas falantes de línguas privilegiadas são sempre bem recebidas no Brasil:

Seguindo essa constatação, raramente vemos, no Brasil, casos de rejeição, isolamento ou preconceitos relacionados aos falantes (de inglês e de francês) oriundos desses contextos linguísticos. Outro aspecto concernente a essa mesma situação consiste na facilidade que os falantes dessas línguas pertencentes a esses países têm para atuarem como professores de suas línguas maternas, ainda que não possuam formação para tal. (BARBOSA, 2019, p.223)

Tal visão privilegiada também culmina na confusão sobre a aptidão para ensinar línguas dos falantes nativos. Essa falácia ainda é forte e uma concepção de língua baseada na PLAc pode esclarecer que o nível de fluência em um idioma não é sinônimo de um processo de ensino-aprendizagem eficaz, pois o que pode garantir isso é a formação científica e docente na área.

Diante de toda essa discussão de conceito da PLAc teorizada em terras brasileiras por Barbosa (2019) podemos afirmar que é uma proposta interessante para pensar o ensino de língua portuguesa para surdos devido às suas preocupações com toda a pluralidade de ensino de língua adicional. Melhor dizendo, a PLAc se aplica aos surdos porque ela apresenta uma espécie de língua adicional decolonial mais específica, pois acolhe as particularidades desses brasileiros que não tem a língua portuguesa como primeira língua. Além disso, ela se adequa com a concepção de linguagem que adotamos nesta pesquisa - já proferida anteriormente - em perceber a linguagem como interação social, como já vislumbrava Geraldi (2011).

Seguimos agora com uma discussão de Gesser (2012) a respeito das várias perspectivas sobre o ensino de línguas. A autora discute sobre várias abordagens e

variedades no ensino de línguas como língua adicional. Interessa-nos aderir a essa concepção de ensino de língua – adicional – pois acreditamos que o aluno possa estar aprendendo uma língua a mais para algum fim específico além da sua já adquirida língua materna. Nesse viés, partimos do pressuposto epistemológico no qual é preciso partir do contexto do aluno para delimitar caminhos metodológicos a serem utilizados em sala de aula de língua adicional, pois ali temos sujeitos que perpassam por diversos ambientes; têm contato com várias pessoas até concluírem a rotina escolar em sala de aula. Unimos assim tal discussão ao que iremos ampliar no próximo capítulo sobre a adesão de uma pesquisa etnográfica como vislumbrado por Blomaert (2008). Assim, percebe-se que se é possível definir um método; paradoxalmente a metodologia mais eficaz é não elencar uma metodologia fixa e única, pois:

Um dos princípios do celebrado educador Paulo Freire é de que todo professor-educador *deve começar com o conhecimento que os alunos já possuem na vida*. Nessa perspectiva, todas as teorias e abordagens de ensino são apenas instrumentais e competências adquiridas de que o professor dispõe para orientar suas ações pedagógicas, tornando-as verdadeiras ferramentas de trabalho, de indagação e reflexão. (GESSER, 2012, p. 14)

Torna-se então, uma perspectiva aparentemente mais lúcida e madura ao se pensar nos estudos e pesquisas vigentes no campo da Linguística Aplicada. Seguindo para uma discussão para desconstruir certos dogmas, a autora – como já fizera no primeiro capítulo na discussão sobre crenças – destrincha algumas falácias sobre a profissão docente quando comparada ao dom:

Dentre as mais variadas profissões, é correto afirmar que somente uma forma todas as outras: a docência. Mas, para ser professor é preciso ter dom? Em que medida a profissão que elegemos reflete o que somos? Seria o professor uma espécie de “artista”, por estar continuamente driblando os inúmeros desafios e contratempos da profissão? (GESSER, 2012, p. 14)

A autora trabalha numa perspectiva reflexiva, uma vez que convida seu leitor a pensar sobre tais falas tão comuns destinadas aos professores e começa a refutá-la, mas não deslegitimar totalmente tal visão, mas acrescentar sobre o que pensa a respeito:

Aliás, a ideia de *dom* sempre esteve arraigada no nosso imaginário quando comparamos a nossa a tantas outras áreas de atuação... É fato que cada profissão demanda de seus profissionais certos adjetivos e habilidades que tornam uma pessoa apta para ser médica, advogada ou professora. Mas isto, sabemos, decorre, em grande medida, da formação profissional, pois ela nos dá subsídios e ferramentas para entender questões de ordem teórica e prática. É isso que Brown (1994) sugere, **ao afirmar que ensinar é arte, mas também é ciência!** Arte porque permite que cada indivíduo exercite suas habilidades individuais e sua criatividade de formas distintas, únicas; e ciência porque existem teorizações e conhecimentos estabelecidos,

legitimados e reconhecidos pela comunidade acadêmica que balizam sua atuação. (BROWN (1994) *apud* GESSER, 2012, p. 14)

Assim, a autora esclarece que o dom muitas vezes referido à profissão docente revela o lado artístico e particular que cada professor utiliza das teorizações e saberes legitimados durante a sua formação docente.

Inúmeros são os desafios do ato de ensinar, mas, por outro lado, nós, professores, testemunhamos com muita satisfação e alegria o processo (e o progresso!) da aprendizagem de língua de nossos alunos (BROWN (1994) *apud* GESSER, 2012, p. 15)

Logo após tal discussão acerca da existência ou não do dom na docência e qual realmente é este lugar, Gesser (2012) demonstra a rotina docente que perpassa vários desafios. Ao situar o lugar do professor de línguas há várias questões que são costumeiramente cobradas somente ao docente; um exemplo seria o tempo que um aluno leva para chegar a fluência, por exemplo. Contudo, na contemporaneidade, várias são as motivações que o aluno tem para aprender uma língua, ou seja, várias são as finalidades e cada caso particular varia também a dedicação desse aprendiz:

O esforço e a atenção, considerados como estratégias individualizadas, são partes do princípio *investimento estratégico* e objetivam o domínio bem-sucedido de uma segunda língua. (GESSER, 2012, p.15)

Então, para que o ensino de línguas seja algo promissor, obviamente, o docente e o discente – principalmente - devem manter seus esforços para que o objetivo seja concluído. Outro fator que deve ser levado em consideração é a questão afetiva que está relacionada a aquisição daquela língua adicional. Detalhadamente há vários fatores que orbitam no sucesso do ensino e aprendizagem de uma língua. E aspectos como a questão cultural não pode ser desconsiderada, deve tornar um dos pivôs da rotina das aulas. Isso porque muitas expressões surgem de contextos culturais de uma dada língua. Assim, o aprendiz deve ter essa consciência que pode ser viabilizada por meio do incentivo docente. Somado a isso, o aprendiz deve ser ousado, ou seja, deve arriscar a comunicação durante toda a sua aprendizagem para concretizar e possibilitar um uso mais seguro:

O ensino de uma língua envolve a *conexão entre língua e cultura*, a compreensão de um sistema complexo de ideias, valores e costumes. O desenvolvimento e o contato com uma segunda língua podem originar uma *linguagem egocêntrica*, que, por sua vez, faz surgir no aprendiz um sentimento de fragilidade, atitude de defesa e aumento de inibições. Quando um aprendiz consegue, ainda que eventualmente, alcançar e compreender uma tarefa na língua-alvo, gera-se aí o sentimento de *autoconfiança*. Mas é

preciso lembrar: mesmo quando bem-sucedidos, precisamos *correr riscos*, isto é, aprendizes de línguas “devem se esforçar para se tornarem ‘apostadores’ no jogo da língua, para tentar produzir e interpretar a língua que está um pouco além de sua absoluta certeza. (BROWN, 1994, p.24 *apud* GESSER, 2012, p. 16)

Assim, mediante várias tentativas, seja de sucesso, seja de fracasso, o aprendiz se coloca como autor da sua aprendizagem. E isso vai proporcionando de fato a aquisição da língua adicional, embora a língua materna ocupe um lugar significativo na sua identidade:

A forma com que os alunos lidam com o complexo sistema da língua que lhes é ensinada refere-se ao princípio **linguístico**. O **efeito da língua nativa** é um dos princípios mais salientes: trata-se da “língua do coração”, aquela à qual o aprendiz irá recorrer sempre que estiver em apuros. (GESSER, 2012, p. 16)

Então, o aprendiz de uma língua adicional deve obter a consciência de saber distinguir a estrutura da sua língua materna da língua alvo para que seja possível a aquisição de uma segunda língua. Este é um processo muito comum ao qual já fora até nomeado:

Nesse ir-e-vir, desenvolvem uma *interlíngua* como uma espécie de estratégia linguística. Por fim, o último princípio, *competência comunicativa*, é alcançado quando o foco é posto no “uso da língua e não apenas no emprego, na fluência e na exatidão... a necessidade eventual de os alunos aplicarem o aprendizado de sala de aulas até então não ensaiados contextos do mundo real. (Brown, 1994: 29) (GESSER, 2012, p. 16)

Assim, avançando todos os processos que envolvem a aquisição de uma língua adicional, o aprendiz começa a iniciar a competência comunicativa, pois ele passa a fazer um uso cada vez mais consciente e menos automatizado.

Seguimos agora para a discussão sobre as inúmeras abordagens de ensino. Pode-se ser levado em consideração que essa discussão implica nas várias concepções que orbitam nos procedimentos metodológicos no ensino de línguas. Torna-se relevante, então, situar uma concepção que aderimos sobre metodologia. Interessa-nos um conceito que envolva as formas de ministrar os conteúdos no cotidiano do ensino de língua:

O termo *metodologia* refere-se ao “estudo das práticas pedagógicas de uma forma mais abrangente” (Brown, 1994:51) *Abordagem* diz respeito a um conceito mais abstrato, indicador de um conjunto de pressupostos, crenças e princípios teóricos sobre a natureza da língua(gem) e da aprendizagem (BROWN, 1994, p. 51 *apud* GESSER, 2012, p.18)

Além desse conceito há também a noção mais profunda e intrínseca sobre abordagem. Isso relaciona à forma como o conteúdo da língua é abordado, como o aluno é avaliado e o que deve dar mais ênfase nesse processo.

Por se constituir de ideias mais abstratas, a abordagem orienta não somente os métodos empregados para promover a experiência *com* e *na* língua alvo, mas todos os outros elementos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, a saber, o planejamento curricular, os materiais, a produção/extensões das aulas e a avaliação. (GESSER, 2012, p.18)

Nesse sentido, a forma como o docente organiza sua rotina demonstra qual tipo de abordagem é adotada. Outro conceito que deve ser situado é a definição do método. Interessa a nós como linguistas definir método como o conjunto de apresentação de como será a dinâmica das aulas da língua alvo:

*Método* se refere a “um plano geral de apresentação sistemática da língua baseado em uma abordagem”, e *técnica* refere-se às “atividades específicas desenvolvidas na sala de aula que são consistentes com o método e, portanto, também em harmonia com a abordagem. (Brown, 1994:84). Explica-se, então, por que métodos distintos podem pertencer a uma mesma abordagem, por exemplo. (BROWN, 1994, p. 84 *apud* GESSER, 2012, p. 18)

Nesse viés, torna-se necessário dizer e explicitar o quão é delicado dizer em um método mais eficaz que outro, pois os interesses na aquisição são inúmeros dependendo do aluno.

Dizer que há métodos mais eficazes ou melhores é tão equivocado quanto afirmar que as pessoas não podem aprender uma língua porque têm menos aptidão ou porque o professor não segue um método único. (GESSER, 2012, p. 19)

É nítida a forma – e fama – da Gesser (2012) de desconstruir certas crenças em relação ao ensino de línguas. Isso ocorre, muitas das vezes, pois temos várias lembranças quando estudante sobre qual é o método mais eficaz de um professor que exercia sua função da maneira X, por exemplo. E o equívoco de se pensar em um método único se desfaz na própria rotina docente, pois o professor tem uma corrente de pensamento ao ensinar, mas a cada contato com uma sala de aula e/ou aluno distinto, tudo isso se renova:

É preciso enfatizar que a *abordagem* que orienta - “é a sua filosofia de ensinar” -, imprimindo movimento e ação a todo processo. Na abordagem, residem todas as energias e esforços que motivam o professor a promover experiências na língua-alvo. Essas energias não são unilateralmente motivadas (apenas do professor para o aluno), nem tampouco fixas (sempre as mesmas), pois são compostas de outros valores, pautados em princípios

linguísticos, cognitivos e afetivos que retroalimentam práticas do professor em sala de aula, conferindo dinamismo à relação ensino aprendizagem. (GESSER, 2012, p. 19)

Esse dinamismo da renovação no ambiente escolar é o que tempera a motivação docente ao mesmo tempo que amplia a visão de todos os personagens desse ambiente de aprendizagem. Não se pode negar que é um espaço de saberes compartilhados constantemente. Assim, são desenvolvidas várias competências docentes, pois o professor deve ter ciência de que mesmo diante de um conteúdo a ser exposto é preciso desvincular do planejamento do dia e “sentir” o ambiente, a expressão do aluno. Pensando nisso, reflito a partir de uma experiência particular. No meu primeiro ano de carreira como professora de fato, em 2017, me deparei com várias oportunidades de emprego. Em todos os cargos que eu ocupava tinha noção da forma diferente em que devia tratar a forma de ensinar a língua. Esse ano fora um grande desafio, pois trabalhei com ensino de língua materna, ensino de inglês como língua estrangeira e ensino de língua portuguesa para fins específicos. Precisei desenvolver várias competências, sobretudo essa de como enxergar a língua portuguesa como língua estrangeira. Foi demasiadamente enriquecedor e complementar à minha formação! Retomando à experiência – já citada - o aluno era haitiano e estava no distrito no qual me encontrava a trabalho. Ele já era fluente em crioulo, francês e inglês. Naquele contexto não havia ainda me deparado com a concepção de língua adicional (BARBOSA, 2019), mas era dessa forma que deveria tratar o ensino de língua portuguesa e descobri na prática, pois ele aprendia de forma muito rápida de acordo com as minhas expectativas. A partir daí podemos pensar então como a rotina docente nos favorece para que possamos desenvolver várias habilidades e competências:

O linguista aplicado afirma que os professores se apoiam em várias *competências*, que, por sua vez são construídas e desenvolvidas ao longo da formação e da atuação profissional. A *competência do professor* manifesta-se enquanto “história de desenvolvimento da agregação profissional e intelectual do professor de língua. (GESSER, 2012, p. 20)

Dessa forma, assim como ressalta Gesser (2012) tive a oportunidade de ampliar a minha concepção de língua mediante ao ambiente que eu trabalhava. E, em específico nesse ano de 2017 fora um contexto multilíngue. Isso devido às várias oportunidades que tive em ver o ensino de línguas de forma nova:

A *competência teórica*, por outro lado, é a que traz explicações sobre os saberes de ensinar e aprender. A aquisição dessa competência fornece ao professor uma capacidade de compreender as tendências, suas implicações

sobre a prática e, especialmente, de vincular uma coisa à outra, promovendo o que Almeida Filho *competência aplicada*. A *competência* capacita o professor a ensinar a partir daquilo que conhece, ou seja, trata-se de uma competência implícita. Com ela chegamos a um patamar onde é possível explicar plausibilidade por que ensinamos de forma que ensinamos e por que alcançamos os resultados que alcançamos. (GESSER, 2012, p. 21)

Ainda no relato dessa minha póstuma experiência percebia que já havia uma formação da graduação que me possibilitava mergulhar nas teorias enquanto professora de língua materna, mas não havia experimentado ainda o contexto do ensino de língua portuguesa como língua estrangeira – concepção que me aderiu naquela época – mas a experiência me possibilitava pensar em algo mais amplo, pois o George<sup>12</sup> já estava aprendendo a quarta língua estrangeira. Nesse momento trabalhava com algumas intuições e hipóteses. Contudo, ao retornar para a universidade tive contato com a competência teórica que me oferecia a noção de língua adicional e isso fez toda a diferença. Nesse momento percebemos um diálogo entre Barbosa (2019) e Gesser (2012) quando aquela afirma sobre a visão mais ampla de ensino de língua adicional como acolhimento e esta evidencia como a prática docente faz emergir e nos exige certa competência teórica:

A *competência linguístico-comunicativa* diz respeito à capacidade do professor de produzir a linguagem que ensina em contextos significativos de uso, ou seja, a capacidade de promover insumo linguístico que contemple tanto o conhecimento das regras da forma da língua (gramatical) quanto do uso (contextual e sociolinguístico). (GESSER, 2012, p. 21)

Assim, a partir do contato com a concepção de língua adicional, fora nítido para mim como tal concepção seria mais produtivo no contexto do ensino de português para o haitiano George no ano de 2017. Contudo, há uma outra competência tão poderosa que hoje percebo que foi o que me motivou a retornar à universidade, que fora a competência profissional viabilizada pela sede de urgências na minha rotina docente.

(...) a *competência profissional*, cuja constituição representa a conscientização do professor sobre os papéis de profissional, político, educador, facilitador... a *competência profissional* está vinculada ao senso de responsabilidade e comprometimento com a profissão e manifesta-se toda vez que o professor procura aprimorar-se -fazendo cursos, pós-graduações, participando de congressos -, visando ao crescimento ao longo da trajetória profissional. (GESSER, 2012, p. 21)

Nesse sentido, a competência profissional permite ao professor a atualização e formação continuada mediante aos seus desafios cotidianos que sempre ocorrerão em sala de aula. Somado a isso, podemos pensar na dissociabilidade da teoria e da prática no contexto do

---

<sup>12</sup> Nome fictício para ser preservada a identidade desse meu ex-aluno.

ensino de línguas, principalmente porque ele se torna plural no contexto social vigente. Caminhando para essa vertente mais reflexiva, percebemos que a linguística se torna mais madura ao perceber o ensino atual de línguas, isso porque:

A área de instrução de línguas chegou a um ponto de maturidade, reconhecendo que o contexto de ensino-aprendizagem é tão complexo, multifacetado e diverso em seu contexto [perfil de alunos, tempo de contato com o idioma, escopo e propósitos educacionais (aprender língua para ler textos técnicos, aprender língua para viagem, fazer negócios, para passar no vestibular...), que hoje não se fala mais em métodos isoladamente, tampouco na necessidade de criar novos métodos. Nenhuma metodologia e/ou método consegue abarcar em sua proposta a composição heterogênea dos contextos e das diferenças individuais. (GESSER, 2012, p. 22)

Então, torna-se relevante pensar qual concepção de língua deva ser adotada pelo professor, mediante a demanda do seu aluno, ou alunos, pois isso é que fará diferença no contexto do ensino e não qual metodologia específica abordada. Tal reflexão legitima-se a partir das experiências acima relatadas. Como docente eu tinha todos os apetrechos didáticos – materiais, estrutura, avaliações – mas o arcabouço que tinha sobre ensino de língua não era suficiente para obter resultados mais promissores. Uma consciência adquirida a partir dessa experiência fora que o ensino puramente gramatical não mais é suficiente para as habilidades comunicativas em uma língua adicional, mas ele também não pode ser desconsiderado, pois:

(...) devem também ser evitadas discussões binárias (gramatical x comunicativa), para então se falar em *abordagens plurais* (ou ecléticas) para o ensino de línguas adicionais. Afinal de contas, o professor pode dispor e acessar todas as metodologias, sem que elas sirvam de dogmas ou camisas de força em seu *fazer ensinar* em sala de aula.” (GESSER, 2012, p. 22)

É preciso performatizar as concepções de língua – se é que esta seja uma analogia possível - a partir da realidade do aluno. Isso porque o protagonista da aprendizagem nesse caso será o próprio aluno e o professor deve ter essa ciência:

Os aprendizes são os fatores determinantes para o professor conduzir sua prática e não mais o método: ‘ o professor convocado a operacionalizar suas escolhas didáticas [deverá saber] que elas são tributárias de uma realidade que ultrapassa a instância das predileções pessoais. (MARTINEZ, 2009, p. 78 *apud* GESSER, 2012, p.22)

Essa leitura de Gesser (2012) faz-me lembrar com muita nitidez sobre tudo que fora vivido naquele contexto de 2017 com meu aluno haitiano, pois percebi que o método meramente gramatical não me permitia evoluir ainda mais com um aprendiz específico, que já sabia várias outras línguas. Fazendo uma releitura da concepção de linguagem da época, a primeira tratava-se de uma visão da linguagem como instrumento de

comunicação. Após perceber que tal postura não configurava sucesso na prática, houve um movimento para a concepção de linguagem como interação. Isso também faz-me lembrar sobre uma afirmação da Lúcia Maria de Assunção Barbosa no 12º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA) quando ela relatava que aprendizes de línguas para fins específicos que já haviam obtido fluência em outra língua não precisariam de todo aquele “beabá” de métodos para iniciantes de uma língua adicional (BARBOSA, 2019). Torna-se relevante, então, perceber e sentir qual ambiente se encontra, porque assim podemos afunilar tal reflexão. E mais uma vez temos um diálogo com Gesser (2012) e também com Butler (2003):

Toda essa discussão nos leva aos ensinamentos do linguista aplicado indiano Prabhu (1990), que defende a ideia de que “não há melhor método de ensino. Há um fator mais básico do que a decisão entre os métodos: “O entendimento subjetivo do professor acerca do ensino que ministra. O *senso de plausibilidade*. **Os professores precisam ter uma compreensão da forma com que podem atingir o objetivo desejado no ensino que praticam.** Devem estar atentos a como seu “ensino atua sobre o aprendizado e como este ocorre”, pois “professar a crença num método pode meramente demonstrar o quão congelado está o senso de plausibilidade de um professor, e o quão inseguro ele se sente diante das rotinas de ensino” (172). **É necessário que os professores levem em conta as experiências vividas com seus alunos e comecem, a partir das experiências profissionais, a criar suas próprias rotinas de trabalho,** por sua vez geradas por sua intuição pedagógica, ou seja, pelo “senso de plausibilidade. (GESSER, 2012, p.23)

Ao ter contato com esse senso de plausibilidade referido por Gesser (2012) lembro de um fato ocorrido com o meu aluno haitiano. Em um dado momento, quando imersa na rotina da instituição e da minha própria rotina docente, pois era professora de duas instituições, o meu aluno chegou em sala de aula – a aula era particular – e eu o perguntei da tarefa que havia dado na última aula. Achei estranho porque o aluno não me respondeu. O fato foi curioso, pois aquele aluno era dotado de grande responsabilidade com as tarefas e muitíssimo disciplinado. Perguntei novamente das tarefas e ele não respondeu. O silêncio reinou naquele ambiente. Fui tomada de um estranho receio e não sei bem explicar o motivo. George começou a bater a caneta na mesa compulsoriamente e comeci a entender que ele estava bastante nervoso. Aos poucos, ao analisar cada sinal de sua linguagem corporal – até porque a língua naquele momento não me dizia muito – pude perceber que algo o infligia e parei de perguntar sobre a tarefa e tentar compreender o que estava acontecendo. Nesse momento reconheço que o meu senso de plausibilidade acendeu, pois percebi que algo

ultrapassava os objetivos linguísticos na sala de aula naquele dia. Com muita reflexão e cautela ele começou a falar. Quando perguntei: - O que está acontecendo, George? E ele respondeu: “- Meu coração tá triste!” Confesso que congelei nesse momento, pois não sabia quais eram as revelações que viriam minutos a frente. Continuei a perguntar: - Mas triste por quê? E o George simplesmente responde: “ - Salário atrasado!” Nesse momento, nós dois, tomados de uma espécie de várias sensações – revolta, tristeza, surpresa, vergonha – não pensamos mais no conteúdo a ser abordado. Do que adiantaria o método adotado? Somente para cumprir conteúdo? O quanto a aprendizagem poderia ficar condenada mediante uma situação dessa?

A partir desse acontecimento percebi que há várias situações que perpassam sobre o ensino de línguas que emergem da situação de cada dia. Há situações que devem sim ser ignoradas, mas outras, como no exemplo abordado é impossível. Eu já havia feito várias perguntas sobre a rotina desse aluno para que essas informações fossem aplicadas no cotidiano das aulas, adaptando as atividades do material, por exemplo. O George trabalhava em uma grande multinacional com sede no Rio de Janeiro e se encontrava em um distrito de Ouro Preto para concluir uma obra de um conjunto de apartamentos. Todavia, depois desse acontecimento, a frequência desse aluno só caiu e não tivemos mais notícias, infelizmente.

Amarrando as nossas bases epistemológicas, podemos afirmar que o que Gesser (2012) nomeia como senso de plausibilidade dialoga com o que Butler (2003) teoria como performatividade. O professor também performa a sua prática justamente como seu aluno de acordo com o momento e para justificar posturas e certas situações, como a relatada acima. Por esse motivo torna-se tão viável a concepção mais ampla de adoção da PLAc (BARBOSA, 2019), pois o professor poderá selecionar inúmeras teorias e/ou posturas de acordo com a identidade que seu aluno performa. No contexto da educação para estudantes surdos o mesmo pode ocorrer, pois eles também acionarão um pivô identitário de acordo com sua situação.

Por esse e outros fatores devemos sempre perceber o que está ao nosso redor no ambiente escolar, pois isso faz a diferença para o processo do ensino-aprendizagem de uma língua adicional. Além disso, pode-se dizer que esta troca é simultânea. Um exemplo é que com essa minha experiência obtive grandes e diversas noções sobre cultura a partir da identidade desse aluno. Percebi que a minha visão do Haiti era extremamente estigmatizada, pois o único contato que tive foi midiático. Assim, torna-

se saliente dizer como os saberes oriundos da prática docente faz parte da formação complementar e continuada do professor.

### **CAPÍTULO 3 – METODOLOGIAS E SEUS PROCESSOS**

Neste capítulo abordaremos as impressões durante a coleta de dados no que se refere ao que fora previsto e o que fora inédito neste processo. Abordaremos as teorias postuladas por (BLOMAERT, 2008); (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2006); (SILVA, 2019); (CARMO, 2013); (GESSER, 2012); (CAVALCANTI, 2006); (TOFFOLO, BERNADINO, *et al.*, 2017) que nortearam o contexto prévio da organização do corpus e o contexto póstumo de análises que serão centralizadas no quarto capítulo desta dissertação. Além disso, dialogaremos com as outras epistemologias vistas nos capítulos anteriores.

Somado a isso, iniciaremos contextualizando os materiais e métodos adotados para a nossa coleta de dados. Adotamos um caráter etnográfico e qualitativo para nossa pesquisa. Os dados coletados a respeito da concepção de linguagem da professora regente e dos seus alunos ocorreram no período de setembro a dezembro de 2019 na Escola Estadual Francisco Sales, localizada na cidade de Belo Horizonte. Esse trajeto ao campo de pesquisa acontecia toda segunda-feira das 07h30 às 11h30 e as aulas observadas eram da disciplina de língua portuguesa como L2 para surdos nas turmas do 1º EJA e 2º EJA, os quais tinham a mesma professora regente.

A respeito dos materiais disponibilizados aos nossos participantes de pesquisa, detalharemos a seguir. Entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os alunos e para a professora regente. Além disso, aplicamos um questionário para a professora com foco no ensino. Aplicamos também um questionário para levantamento do perfil dos alunos das turmas observadas. Durante toda a observação houve um diário de campo cujas impressões eram anotadas rotineiramente. Por último, mas não menos importante, foi realizada a tradução pela equipe de tradução/interpretação do Núcleo de Educação Inclusiva da Universidade Federal de Ouro Preto (NEI-UFOP) das aulas e atividades gravadas. Isso foi necessário devido a necessidade de intérpretes para realizarem este trabalho, uma vez que não temos formação em tradução/interpretação de língua portuguesa/libras.

### 3.1 O caráter metodológico da pesquisa

A pretensão teórico-metodológica do atual trabalho visa analisar todas as instâncias que a linguagem revela ao longo do contato com os sujeitos e os dados coletados. Interessa-nos uma concepção de linguagem que mescla e fundem os sujeitos, pois é por meio dela que se observam relações de poder, acessibilidade, igualdade ou desigualdade. Como se trata de um trabalho que faz etnografia linguística conceituar o contexto e percebê-lo de forma crítica faz toda a diferença para alcançar resultados satisfatórios e longitudinais ao final da pesquisa. Deste modo, é relevante revelar qual corrente metodológica associamos, a saber de Silverstein & Urban (1996); Philips(1998) *apud* Blomaert (2005):

Minha perspectiva vem da etnografia — a consciência de que o discurso é contextualizado em cada fase da sua existência e que todo ato de produção, reprodução e consumo de discurso envolve mudanças contextuais (Silverstein & Urban, 1996; Philips,1998). Ao estudar o discurso e a estrutura social, esse movimento do discurso através dos contextos parece ser uma empreitada crítica crucial, uma vez que contém importantes aspectos de poder. (Silverstein & Urban (1996); Philips(1998) *apud* Blomaert (2005), p. 110)

Sendo assim, os recursos que envolvem a coleta de dados por meio das observações das aulas; as relações interpessoais além do contexto sócio histórico brasileiro atual são relevantes para a análise rica dos dados a nosso ver. No contexto da atual pesquisa, como se dará o contato por meio da língua de sinais entre alunos, funcionários e professores; como esse corpo é visto no ambiente escolar e nos seus arredores. Todos esses fatores contribuirão significativamente para a análise pretendida.

Aliamos, então, a uma análise discursiva que vê o contexto não como uma base para contextualizar o campo de coleta de dados, mas como próprio objeto de análise de dados, pois não nos interessa fazer como Blomaert (2005) alerta sobre o que se faz geralmente nesse campo:

Em grande parte do trabalho da ACD (análise crítica do discurso), o contexto é geralmente apenas o pano de fundo de uma análise do discurso (lingüística ou interativa) bastante ortodoxa, com algumas conexões girando em torno do texto e do contexto, ao passo que ambos os “blocos” permanecem como unidades distintas. A “crítica”, nesse sentido, torna-se, muito freqüente e demasiadamente, uma questão da credibilidade do pesquisador, cuja abordagem do poder em narrativas contextuais é oferecida não por inspeção, mas por crença. (BLOMAERT, 2005, p. 97)

O contexto faz parte da análise das narrativas, pois, mais uma vez, acreditamos que o sujeito se constitui e se reconstitui todo momento por meio da linguagem. Então, compreender esse processo que envolve contexto, sujeitos surdos, relações interpessoais e contexto-histórico locais e nacionais fazem parte das nossas intenções metodológicas. Observa-se, então, que se torna relevante explicitar uma das concepções de contexto da análise crítica do discurso (ACD) que adotamos:

A ACD postula que o discurso é socialmente constitutivo e socialmente condicionado. Além disso, o discurso é visto como um objeto de poder opaco, que tenta tornar mais transparente. A ACD também defende o intervencionismo nas práticas sociais por ela investigadas; explicitude nos interesses políticos e no uso político da pesquisa social científica é igualmente bem-vinda. A ACD, portanto, professa abertamente um estreito compromisso com a mudança, inclinação antipoder e orientação à prática. (BLOMAERT, 2005, p.93)

Assim, temos na ACD um campo que orienta e incita uma observação ativa nas práticas metodológicas para a concretização de uma pesquisa ativa no ramo da ciência social. Isso porque:

a situacionalidade social dos dados discursivos é crucial e em que freqüentemente se atribuem ao contexto observações sistêmicas e institucionais amplas. Não se analisa tão-somente discurso, mas discurso político, discurso burocrático, discurso na relação médico-paciente (grifo nosso). Na ACD, o discurso é acompanhado por uma narrativa sobre o poder e as instituições, sendo que grande parte dessa narrativa é copiada de fontes comuns ou inspirada no saber autorizado. (BLOMAERT, 2005, p.94)

Sendo assim, é interessante notar que as várias observações das aulas que fizemos, o ambiente escolar desde a recepção dos alunos até a interação deles com professores, colegas e todo o corpo docente escolar serão instrumentos múltiplos para analisar os vários discursos presentes nesse ambiente. Por esse motivo aliamos à análise crítica do discurso para discutir essa totalidade nela inserida: discurso político, burocrático e as relações estabelecidas entre eles (alunos – funcionários; alunos- alunos; alunos- professores).

Torna-se relevante, portanto, explicitar nosso campo de pesquisa. Como já justificado anteriormente, por meio de várias experiências prévias, tanto em ambiente de

sala de aula inclusiva quanto sala de aula bilíngue, optamos por esse último ambiente para explorar nossos questionamentos e concretizar a atual pesquisa. Nosso campo para coleta de dados será na Escola Estadual Francisco Sales, localizada na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. Trata-se de uma escola pública com ensino bilíngue, ou seja, Libras- português. Nossa metodologia será multisseriada, pois só a partir dessa observação etnográfica é que serão selecionados os sujeitos da pesquisa. Pretendemos fazer observação das aulas, análise do currículo da escola (PPP) e do planejamento das aulas – saber o que envolve a sala de aula – gravar tais aulas, porque não podemos excluir o corpo de uma pesquisa performativa e com sujeitos surdos. Além disso, pretendemos aplicar questionários com o objetivo de conhecer o perfil dos alunos, e por fim, mas não menos importante, iremos entrevistar a professora para que possamos investigar a sua concepção de linguagem ou concepções cercam o seu fazer docente cotidiano. Essa coleta de dados ocorreu de setembro a dezembro de 2019.

### **3.2 Impressões no campo de pesquisa**

Migrando para um início da análise do meu *corpus* início, prematuramente, uma breve análise das aulas observadas em contexto bilíngue (Libras – Português como L2) na Escola Estadual Francisco Sales localizada em Belo Horizonte, Minas Gerais. Durante a observação das aulas, em vários momentos a professora dialogava comigo sobre suas impressões em sala de aula. Os relatos giravam em torno dos sucessos e desafios dela em sala de aula. Ela demonstrava até onde poderia ir de acordo com aquele contexto de ensino de português como L2 para duas turmas de EJA. Dessa forma, ela demonstrava uma postura cuja preocupação era sempre em: “refletir sua prática através da observação, da análise e da problematização constantes, que por sua vez resultariam em um repertório de experiências configuradas em conhecimentos práticos.” (GESSER, 2012, p. 24) Uma fala muito recorrente que ela trouxe durante as observações e que me instigou bastante – farei um subtópico específico para analisar isso adiante de acordo com os estudos do Coppovilla – foi a percepção que os alunos surdos oralizados têm grande facilidade em adquirir o português escrito. Nesse viés, para que haja sempre um fazer docente sensibilizador, não basta uma mera formação pautada na fluência do professor. Até porque isso é algo que não é mais vislumbrado dentro de algumas teorias no campo da linguística, pois:

Em contextos brasileiros, autores como Cavalcanti & Moita Lopes (1991), por exemplo, têm discutido a formação do professor. Argumentam que os cursos de licenciatura, de forma geral, têm tido uma preocupação elevada em desenvolver a proficiência linguística do futuro professor de línguas, mas a prática de ensino, tal como vem sendo discutida em curso de formação, sucumbe a um receituário de atividades, sem incluir ou prever uma formação que defenda um ensino crítico-reflexivo, pelo qual esses profissionais tenham a oportunidade de pensar e discutir práticas calcadas no modelo do professor-pesquisador. (GESSER, 2012, p.24)

O modelo do professor pesquisador, dessa forma, contribui demasiadamente para que os estudos dentro do campo da linguística avancem dentro de contextos reais, pois as teorizações podem ir ao encontro – ou não – da prática atualizando e criando novas epistemologias. Por esse motivo sempre escutei de uma forma muito cautelosa as narrativas da professora no qual poderia emergir diversas teorias.

(...) em cada situação de sala de aula, há a possibilidade de o professor desenvolver melhor compreensão acerca do ensino de línguas. Esse conhecimento empírico serve de base para possíveis intervenções e/ou mudanças, para um melhor entendimento da própria prática, do processo de aprendizagem do aluno, e também como uma ferramenta de autoavaliação. (GESSER, 2012, p.24)

Essa dinâmica sempre estava presente em sala de aula da professora Joelma<sup>13</sup>, pois ela sempre observava com muito cuidado cada atividade aplicada, o desempenho do aluno, fatores internos e externos à sala de aula.

Todavia, para que essa prática ocorra com constância e consistência, o professor deve fazer uso de algumas ferramentas, tais como: diários, memorandos, questionários, gravações das próprias aulas, relato das retrospectivas das aulas etc. (GESSER, 2012, p.25)

No caso da professora Joelma, acredito que, pelo fato de receber sempre estagiários do curso de Libras do CAS-Minas Gerais que fica ao lado da escola, fez com que ela sempre relatasse as impressões em sala de aula. Aproveito também para pontuar os vários benefícios desses encontros das instituições de instrução com os campos de trabalho. Essa recorrência faz com que a professora em campo reflita mais sobre a sua prática até para fundamentar bem os seus testemunhos, sejam aos estagiários presentes, sejam aos pesquisadores, como no meu caso.

A partir de Richards (1994), podemos levantar perguntas que podem orientar o professor a questionar sua participação profissional a cada aula ministrada: como foi a aula de forma geral? Quais foram os objetivos dessa aula? Consegui alcançá-los? Quais procedimentos utilizei para ensinar os conteúdos? Funcionaram? Que problemas eu tive nessa aula? Como os

---

<sup>13</sup> Nome fictício para preservar a identidade da professora.

solucionei? Quais as maiores dificuldades dos alunos? E o que fiz para minimizá-las? Os alunos demonstraram diferenças entre si no aprendizado? Quais foram os pontos positivos da aula? E os pontos negativos? Eu faria algo diferente da próxima vez? Como seria isso? (RICHARDS (1994) *apud* GESSER, 2012, p.25)

A partir das minhas observações percebi, mesmo com a rotina corrida da professora, grande parte dos questionários supracitados estão presentes em sua prática e eu, como pesquisadora, vi emergir inúmeras questões, cujas análises encontram-se no capítulo seguinte. Foi nítido perceber a necessidade urgente de aproximar mais a Universidade das escolas, principalmente no campo da teorização que defende o bilinguismo. É preciso fazer com que as teorias cheguem de forma acessível nas escolas para todos os atores desse contexto, uma vez que todos possam saber quais ferramentas utilizar mediante a quaisquer limitações. Dito isso, tal hábito poderá ser possível: “A reflexão *antes, durante e depois* das aulas deve se tornar um hábito. Esse processo imprimirá rotinas e um efeito de motivação à atuação do professor de línguas.” (GESSER, 2012, p. 25). Assim, uma vez que a Universidade esteja mais perto desses ambientes, não somente em contextos de pesquisa, mas também em outras situações, o processo reflexivo poderá tornar-se algo intrínseco da formação docente do professor de línguas.

Caminhando agora para o contexto dos modelos de aprendizagem, destacam-se três concepções. O modelo inatista no qual Krashen (1981) defende que o processo de aquisição da língua adicional assemelha-se ao da aquisição da língua materna. Ao contrário desse modelo temos o modelo cognitivista que defende uma orientação profissional para tal aquisição e por fim, temos o modelo ao qual podemos dizer que nos tornamos adeptos por acreditar nele que é o modelo socioconstrutivista:

O **modelo socioconstrutivista** está pautado tanto nas teorias de L1 como de L2. Os estudiosos que se inscrevem nesse viés concordam que a linguagem tem uma estrutura biológica que distingue o comportamento humano, mas entendem que ela é um produto sociocultural que se serve do ambiente externo para sua estruturação e composição. Ela é concebida como um produto sociocultural. A interação mediada pela linguagem é, portanto, o foco de explicação nesse modelo. Toda a inteligência humana se desenvolve e é determinada pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio em que vive. São teorias calcadas, por exemplo, na epistemologia de Jean Piaget e Lev Vigótski. A ideia central é que o homem não vem ao mundo dotado de inteligência: ele a constrói respondendo aos estímulos internos, organizando e modelando seu conhecimento de forma cada vez mais sofisticada. (GESSER, 2012, p. 33)

Dessa forma, tal modelo nos faz partir sempre do contexto para construir um percurso docente para aquele aluno aprendiz de uma língua adicional. Elegemos então, tal

modelo, pois vai ao encontro com o que defendemos dentro das nossas concepções de ensino de língua, pois defendemos que a prática e teoria devem ser aliadas em prol do sucesso da aprendizagem:

Oportuno enfatizar que toda a teorização sobre aquisição/aprendizagem de línguas tem interfaces com a prática de sala de aula e vice-versa. A profissão do professor tem por princípio a integração entre prática e teoria. Nisso se supõe que o professor, além de buscar embasamento teórico na literatura especializada, também pode (deve) teorizar. Esses momentos de teorização ocorrem se encararmos o espírito do ensino reflexivo e se adotarmos a pesquisa com mais uma prática de sala de aula (cf. Cavalcanti & Moita Lopes, 1991). (GESSER, 2012, p. 35)

Torna-se relevante dizer que mais uma vez retomo às reflexões da professora Joelma, cujas narrativas serão detalhadas no próximo capítulo com um lugar extremamente cuidadoso pensando na riqueza epistemológica que temos com tais relatos. Assim, retomo a algumas das justificativas para ingressar e investir nesse campo da pesquisa que foram minhas limitações como aluna bolsista do PIBID UFOP no qual me proporcionou experiência em que me vi limitada e me vi com sede de respostas que iria encontrar na oportunidade da pesquisa de pós-graduação. E isso é algo que faz parte da nossa rotina docente, limitações, pois: “Todos nós, professores, nos depararemos com muitas questões durante nosso ensino, mas muita descrição, formulação de hipóteses e reflexão para entender **como** e **o que** nossos alunos aprendem. (GESSER, 2012, p. .35)

### **3.3 Contexto do campo de pesquisa**

A Escola Estadual Francisco Sales é uma escola especial e bilíngue cujo endereço encontra-se na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. Os primeiros contatos ocorreram por meio de ligações telefônicas. Contudo, foi possível acertar o período de coleta de dados bem como a autorização somente em contato pessoal. Abaixo serão disponibilizados registros feitos pela pesquisadora durante sua observação etnográfica amparada teoricamente por (BLOMAERT, 2008).



**Figura 2 - Fachada da Escola Estadual Francisco Sales - Belo Horizonte, MG**



**Figura 3 - Fachada da entrada acessível para pessoas com deficiência**

A Escola Estadual Francisco Sales além da entrada com escadarias conforme mostrada na figura anterior é dotada de uma rampa para acesso à pessoas com deficiência.



**Figura 4 - Quadra central da escola**

A escola tem uma arquitetura em que há uma quadra que a circunda.



**Figura 5 - Imagem das salas de aula**



**Figura 6 - Sinalização em Libras da Biblioteca**

Em geral, todo o corpo da diretoria nos receberam de forma acolhedora. A única dificuldade considerável foi o acesso ao Plano Político Pedagógico da escola que não foi possível analisar. Houve várias tentativas. A coordenadora pedagógica do turno não estava na escola às segundas-feiras de manhã, no horário que era realizada a coleta de dados pela pesquisadora. Sendo assim, o contato foi realizado somente por e-mail. No ano de 2019 houve quatro tentativas que foram permitidas por e-mail pela coordenadora pedagógica nas respectivas datas: 13/11; 25/11 e 26/11. No dia 9/12 tentei pessoalmente na escola e não foi possível. Os secretários relataram que era possível somente com a coordenação pedagógica que se encontrava em licença devido ao falecimento do pai. No ano de 2020 retornei contato com a pedagoga que relatara que não estava mais em exercício na escola e me direcionou à vice-diretora. Em contato por e-mail, ela justificou que devido à pandemia do novo Corona vírus as aulas estavam suspensas e não era possível obter tal documento uma vez que ele está no endereço da escola. Contudo, ela se mostrou disponível para agendar uma reunião quando as atividades forem retomadas. Diante desse cenário não foi possível analisar o PPP da escola.

### 3.4 Observação participante

O presente diário de campo trata-se das observações realizadas no campo escolhido para coletar os dados da nossa pesquisa. Trata-se da Escola Estadual Francisco Sales localizada na Rua dos Guajajaras, nº 1887, no Barro Preto na capital mineira, Belo Horizonte. As aulas observadas foram aulas de português como segunda língua no turno da manhã em duas turmas da modalidade EJA do ensino especial no período de setembro a dezembro de 2019. Os perfis dos alunos são variados conforme disponibilizado em um dos subtópicos deste capítulo. Contudo, a seguir será realizado o relato do cotidiano desta coleta. Além de tal relato, será feita a análise dos dados coletados mediante às teorias que norteiam nosso trabalho, a saber: (i) linguística aplicada crítica e transgressiva, (ii) português como língua de acolhimento e (iii) perspectiva etnográfica.

O primeiro contato com os alunos foi no dia 23/09/2019 na turma do 2º EJA A. Fiz a minha apresentação em Libras. Nesse dia haviam 8 alunos em sala de aula. O texto da apresentação foi composto pelo meu nome em datilologia, o sinal como sou reconhecida pela comunidade surda, cumprimentos, cidade aonde moro e breve explicação da pesquisa. Durante esta minha apresentação e no decorrer dos dias observado me senti bem acolhida. As atividades realizadas pela professora regente neste dia foram as seguintes: atividade 1: Texto e interpretação de texto. A professora passa o texto – intitulado “Diálogo no Aeroporto” - no quadro para que os alunos copiem. A professora auxilia-os bastante durante as atividades. Percebe-se um grande engajamento da professora durante esse e todos os dias observados. Assim, retomamos a discussão de BARBOSA (2019) a respeito das práticas de um ensino de língua que acolhe. Em seguida, ela passa uma segunda atividade: após ter lido o texto para os alunos, convida dois deles para sinalizarem o texto do quadro para a turma. Em seguida, passa perguntas no quadro. De acordo com a perspectiva teórica etnográfica adotada, nos interessa um olhar atento não somente aos nossos sujeitos de pesquisa, mas também a todo o espaço ao redor que incluem espaço físico, corpo docente, discente, colaboradores e funcionários da escola. Pude observar que o espaço físico é dotado de ambiente visual adequado ao público com alfabeto manual, números e calendário marcado com os meses que já passaram. Achei bem interessante. Abaixo segue uma foto do calendário

referido

abaixo:



Figura 7 - Calendário da turma 2º ANO A

A partir das observações deste campo de pesquisa percebi como é uma sala de aula comum na qual funciona também a educação infantil no período da tarde, tal perspectiva visual é utilizada para a marcação da passagem do tempo de forma visual. Achei uma prática bilíngue interessante e etnocentricamente bem marcada no contexto de educação de surdos. Bilíngue porque o calendário está escrito em português e o tempo passado (dos meses decorridos) foram visualmente marcados contribuindo para a noção de tempo passado aos estudantes que transitam naquele ambiente.

Neste mesmo dia, direcionando a observação novamente para os alunos, algo me chamou a atenção como pesquisadora ouvinte, pois o campo de pesquisa concretiza as diferenças identitárias e culturais. Retomando às reflexões da Cavalcanti (2006), na qual nos alerta a autodenominar como um Outro dotado da responsabilidade de fazer pesquisa com minorias e jamais pensar em um ser benevolente. Diante de tal consciência, percebi situações em que minha identidade ouvinte atentava-se para obviedades da cultura surda que não eram minhas devido a esse meu outro lugar.

Ainda neste primeiro dia fiz algumas observações nas quais destaquei-as no relato. A professora justificou que traduz o texto do quadro em português sinalizado. Como trata-se de um ambiente bilíngue não há intérpretes em sala de aula. Contudo, sabendo que não está sinalizando em Libras e os possíveis impactos para isso na formação dos alunos, ela teve esse cuidado de me relatar sob a justificativa que não são todos os alunos que são fluentes em língua de sinais. Além disso, em um determinado momento, a professora precisou mostrar um verbo no infinitivo em uma de suas perguntas e isso contribuiu para que os alunos entendessem de fato. Mais uma vez percebemos aqui um engajamento da perspectiva da PLAc conforme defendido por Barbosa (2019) não como uma visão de língua romântica, mas que se preocupa com várias formas de fazer com que a aprendizagem seja possível nos mais diferentes cenários. Mas exemplos dessa postura puderam ser concretizados neste mesmo dia quando a professora relata que é preciso repetir constantemente o mesmo texto para que os alunos consigam compreender. Às vezes é preciso mudar apenas a localização, pois isso ajuda a treinar nomes e lugares (vocabulário). Contudo, uma fala chamou-me a atenção: os alunos apresentam grandes dificuldades em textos “simples” para nós ouvintes. Mas será que esses textos realmente são ensinados em uma perspectiva de português como segunda língua? Percebi que minha presença, pelo menos em um 1º momento, não incomoda, pois, a escola é procurada frequentemente.

Neste mesmo dia observei as aulas da mesma professora, mas em uma turma diferente, ou seja, o 1º EJA A. Fiz também a minha apresentação em Libras. A turma é um pouco mais agitada em relação à primeira. Foi preciso intervenção da vice-diretora para que os alunos ficassem mais calmos após o recreio. Nesta turma também os alunos demonstram naturalidade ao receber uma pesquisadora. Um fato curioso foi que, um dos alunos mora em Cachoeira do Campo – OP e interagiu bastante comigo, desde o início, pois este é um distrito da cidade que moro. Houve uma identificação mediante a

identidades territoriais semelhantes. Foi bastante interessante. O aluno fez-me um convite para conhecer sua família e o lugar aonde mora. A respeito das tarefas, a professora passou uma atividade lexical. Ela pediu para que os alunos escrevessem dois nomes para cada tema: estados, cidades, vestuário, objetos escolares e frutas. Neste dia, houve uma palestra com o adulto surdo Antônio Campos de Abreu<sup>14</sup>. Este evento ocorreu devido à comemoração da Semana do Surdo. Foi superinteressante observar a interação dos alunos em uma palestra totalmente em Libras. Os alunos interagiram bastante com perguntas e muito interesse.

No segundo dia de observação, no dia 30/09/2019, na turma do 2º EJA A foi passada uma revisão sobre palavras interrogativas em português. A professora esperou que os alunos copiassem e ajudava-os. A segunda atividade tratava-se de um exercício para relacionar colunas. A professora escreveu no quadro e explicou em Libras. Ela também monitora constantemente os alunos ao realizarem as suas atividades. Logo após fora realizada uma terceira atividade, na qual a professora conclui a aula dando tarefa para casa. Neste dia, conversei com a professora a respeito da aplicação dos questionários para ela e para os alunos. Ela achou interessante e mostrou bastante solícita para ceder alguns minutos da aula para concretização deste momento. Nesse dia também conversamos sobre a minha experiência. Ela questionou o porquê do meu interesse pela área. A professora diz sentir falta de livros didáticos que trabalhem português como L2, pois eles têm imagens que facilitariam a explicação em libras. A professora relatou que há um aluno nessa sala, o Gabriel<sup>15</sup>, que veio do ensino regular e não sabe Libras. A professora sempre faz questão de explicar quando faz português sinalizado para explicar o que passou no quadro. Diante disso, lancei uma hipótese: isso ocorre, aparentemente, devido à ausência de material didático em PL2.

Neste mesmo dia, 30/09/2019, observei também as aulas da turma Manhã 1º EJA A. A professora passou uma atividade de revisão sobre sinônimos. Logo após fez a sinalização das palavras sinônimas listadas no quadro. A terceira atividade desse dia visava a substituição das palavras grifadas por um sinônimo em português. Percebi que a turma estava mais calma hoje. Alguns alunos faltaram. Nesta turma há um aluno com algum tipo de deficiência motora. A professora é sempre muito atenta com os alunos.

---

<sup>14</sup> Coordenador-Geral de Acessibilidade e Tecnologia Assistiva do Departamento de Políticas Temáticas dos Direitos da Pessoa com Deficiência da Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência

<sup>15</sup> Nome fictício para preservar a identidade desse aluno.

Um detalhe importante observado é que nesta turma os alunos interagem bem mais com a pesquisadora. O aluno residente em Cachoeira do Campo é sempre muito interativo. Neste dia, conheci dois outros alunos que perguntaram o meu sinal e se apresentaram em Libras também. Após os alunos copiarem, a professora explicou a matéria sobre palavras sinônimas em português. Ela explicou que há, em Libras, apenas um sinal para todas essas palavras. Achei interessante. Houve um momento pontual que trouxe a mente o conceito de identificação estratégica de Muniz (2009) no qual um aluno disse que estava cansado porque tomou muita cerveja em um dia anterior, justificando assim a sua indisposição para as atividades da aula. Nesse contexto também se percebe uma particularidade da cultura surda ao não filtrar uma situação real e/ou abordá-la diferente para tornar algo menos constrangedor, diferentemente da cultura ouvinte.

Dando continuidade a tal relato, o terceiro dia de observação foi 07/10/2019. Como sempre iniciei na turma do 2º EJA A. A professora Joelma pergunta sobre o Para Casa e passa dando visto. Nesse dia, a professora pediu para que eu ajudasse um aluno a fazer a atividade do Para Casa. Achei interessante a experiência, pois vivenciei o desafio mais diretamente sobre o que é ensinar português para surdos mais diretamente. O exercício era um questionário com perguntas pessoais. Eu perguntava em Libras e ajudava-o a responder as questões com datilologia. Enquanto fazia esse trabalho, refletia a todo momento o que seria mais pedagogicamente adequado. Concluímos a atividade. O aluno está aprendendo recentemente a língua de sinais. Contudo, sabe escrever em português, embora apresente dificuldades. Neste mesmo dia, 07/10/2019, na turma do 1º EJA A, a primeira atividade pedia a substituição das palavras grifadas pelo antônimo. Um detalhe importante a ser dito é que a maioria das atividades são sempre passadas na lousa. A professora Joelma auxilia alguns alunos que demonstram dificuldades.

Houve um recesso da semana do dia das crianças e dia do professor e o quarto dia de observação aconteceu na data de 21/10/2019. Na turma do 2º EJA A, a professora iniciou um trabalho com o texto “Circuito Fechado, do escritor Ricardo Ramos”, sequência didática sugerido pela pesquisadora Luciana Freitas<sup>16</sup>. Na folha - impressa com o texto - entregue aos alunos, a professora pede que eles leem o texto e faça as atividades de acordo com suas orientações. Na primeira atividade a professora pediu

---

<sup>16</sup> Doutoranda pelo Centro de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) e Orientadora Educacional do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS-BH-MG)

para que os alunos preenchessem o cabeçalho à caneta e circulassem as palavras conhecidas. Essa atividade deveria ser individual. Ela colocou no quadro um exemplo de cabeçalho preenchido para auxiliar os alunos. Já na segunda atividade a professora pediu aos alunos que registrassem no caderno de língua portuguesa as palavras que eles circularam. Em seguida a professora aplicou, após ter verificado o registro de cada aluno no caderno, uma atividade pedagógica lúdica sugerida pela pesquisadora. Como o texto trata da rotina de um empresário, aparentemente, a professora sinalizou aos alunos detalhes da sua rotina diária e pediu para que alguns alunos fizessem o mesmo. O jogo pedagógico foi muito legal. A atividade se dava em uma forma que trabalhava o visual. Havia ilustrações do texto Circuito Fechado e a atividade parecia uma espécie de jogo da memória. A atividade foi toda gravada. Os procedimentos do jogo pedagógico foram realizados da seguinte forma: a professora mostrava a gravura, perguntava o nome e pedia para que eles identificassem. Depois disso perguntava o sinal em Libras. Na turma do 1º EJA A iniciei as filmagens da contação sobre a rotina de cada aluno, mas precisei parar devido a problemas na câmera e falta de espaço. Contudo, a professora disse que poderemos fazer outro dia. As FIG. 2, 3 e 4 mostram os registros fotográficos que fiz esse dia.



Figura 8 - Preparação para o jogo lúdico



Figura 9 - Momento da aplicação da atividade lúdica

Neste mesmo dia, um aluno, para chegar no sinal de táxi, sinalizou primeiro branco, pois os táxis em BH são brancos. Achei interessante também a inferência realizada para lembrar tal sinal.

O quinto dia de observação ocorreu na seguinte data: 28/10/2019. Como de costume, iniciei as observações na turma do 2º EJA A. Neste dia fiz a aplicação dos questionários. Primeiramente, como foi registrado em uma filmagem na qual se encontra nos anexos desta dissertação sinalizei em Libras o texto que levei impresso e em português e pedi uma resposta em português dos alunos. Nesse dia em específico percebi o quão a minha identidade ouvinte interferiu bastante nesse processo, evidentemente. Por mais que a minha intenção tenha sido pensar e atuar na perspectiva

da língua portuguesa como L2, a minha atuação não concretizou tal intenção. Isso devido à própria formatação do gênero textual questionário no qual não o fiz em uma perspectiva bilíngue, pois centralizei a língua portuguesa ao invés de centralizar a língua de sinais. Após essa vivência pesquisei a respeito de questionários específicos para contextos bilíngues com estudantes surdos e descobri o Questionário Linguístico para surdos Bilíngues (QLBS) desenvolvido pela professora Giselli Mara da Silva, professora do corpo docente da UFMG. Em sua descrição a respeito do questionário, (SILVA, 2019) afirma:

O QLSB, que é um questionário on-line bilíngue, é composto por 31 itens, distribuídos em quatro módulos – história, uso, proficiência e atitudes linguísticas. (...) O questionário pode ser usado por pesquisadores da área do Bilinguismo, bem como em outros contextos aplicados. (SILVA, 2019, p. 1)

Quando tive acesso percebi como tal questionário, dividido em módulos e assuntos, com a possibilidade de um tradutor-intérprete surdos traduzir o par linguístico português – libras para os possíveis alunos que respondesse tornou um instrumento de fato bilíngue e que respeita a cultura e identidade surda. Infelizmente o contato com o QLSB foi póstumo à minha aplicação para os alunos da Escola Estadual Francisco Sales. Contudo, percebi que a forma como apliquei o questionário que construímos resultou em dados os quais pude experimentar as diferenças linguísticas entre a minha identidade e cultura ouvinte em relação aos surdos. Assim, torna-se interessante reportar à (CAVALCANTI, 2006) quando chama os pesquisadores que tem como minorias linguísticas como participantes da pesquisa a se atentar com atitudes e palavras cristalizadas que vão de encontro com a intenção da visualização social de tal grupo linguístico. Mesmo que o próximo subtópico desse capítulo seja direcionado às análises da aplicação do questionário, já destaco uma formulação de pergunta que fiz na qual não considerei o público que iria aplicar, por mais que minha intenção tenha sido considerar. Houve um momento em que perguntei: “Qual é o seu sexo?” No momento da aplicação, mesmo eu explicando em Libras, vários alunos tiveram dificuldades devido à formulação da pergunta que seria muito mais oportuna a falantes de língua materna do português. Quando tive contato com o QLBS percebi que a mesma pergunta foi feita, mas em uma perspectiva bilíngue redigida da seguinte maneira: “Você é homem ou mulher?” Assim como a minha formulação optei por questionário com múltiplas escolhas. A diferença da forma como os questionários foram redigidos marca linguisticamente a concretização

do respeito à cultura e identidade surda como sempre defendem as epistemologias e teóricas às quais (LABORIT, 2000), (MIRANDA, 2003) dialogam. Somado a isso, percebi que a forma como a professora fazia intervenções comigo ao longo dos dias refletia no que (HOOKS, 2017) defende na pedagogia engajada, ou seja, uma forma de ensinar que todos podem aprender. A professora, durante os auxílios do questionários percebeu que a dificuldade dos alunos concentrava-se na forma também como foram elaboradas. Em suma, no próximo tópico as análises serão mais concentradas. Continuarei a relatar os momentos da observação participante.

Nesse mesmo dia, após a aplicação do questionário, a professora continuou com a atividade da sequência didática sobre o texto “Circuito Fechado” de Ricardo Ramos elaborado pela pesquisadora Luciana Freitas. Nesse dia observei algo curioso: os surdos oralizados apresentam mais facilidade no português escrito. Fiquei me perguntando: será que é porque é uma língua oral? Encontrei tais respostas a partir das contribuições de (TOFFOLO, BERNADINO, *et al.*, 2017) com a concretização de testes de leitura com usuários de libras que usam além da Libras técnicas de oralização e os resultados foram os seguintes:

Os dados encontrados sugerem que a combinação da Libras com a leitura labial e/ou a oralização é um agente facilitador da aprendizagem da leitura em indivíduos com surdez profunda. Como demonstrado, o grupo de leitores que utiliza apenas a Libras (G1) obteve desempenho inferior ao grupo que utiliza a Libras associada a outros meios de comunicação (G2) em ambas as provas de leitura (TCLP e TCLS), mesmo quando controladas características sociodemográficas e desenvolvimentais. (TOFFOLO, BERNADINO, *et al.*, 2017, p. 15)

Assim, percebe-se que o que fora observado no campo de pesquisa é igualmente proporcional aos resultados do estudo realizado com 37 alunos supracitados. Além dessas contribuições temos as pesquisas de (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2006) que desenvolveram testes para avaliar a leitura de estudantes surdos uma vez que tais instrumentos eram escassos. O Teste de Competência de Leitura de Palavras (TCLP) é um dos testes de autoria do pesquisador Capovilla e fora uma das ferramentas utilizadas por (TOFFOLO, BERNADINO, *et al.*, 2017).

Retomando à análise da minha observação participante deste dia, (28/10/19) tive grandes trocas e percebi reflexões epistemológicas da professora: ela afirmou que os alunos não liam e nem escreviam direito quando ela chegou na escola, em 2017. Percebi que ficara perplexa, uma vez que se tratava de uma escola bilíngue. Mais uma vez,

percebi que sua postura ia ao encontro das contribuições de (HOOKS, 2017) a respeito da pedagogia engajada.

No sexto dia (28/10/2019) fiz a aplicação dos questionários na primeira aula da turma do 2º EJA A no qual farei a análise detalhada no próximo subtópico deste capítulo. O segundo momento da aula fora destinado à retomada das atividades da sequência com o texto do Ricardo Ramos. Na primeira atividade a professora passa o texto no quadro e pergunta o sinal em Libras de cada palavra em português. Os alunos participam tentando entender a palavra em português e responder qual é o sinal. Na segunda atividade a professora passa o Para Casa com a atividade do dia relacionada. Ela pediu para que cada aluno escrevesse duas palavras para cada tema: vestuário; higiene pessoal; frutas.

No sétimo dia de observação (04/11/2019) a professora Joelma continua aplicando a sequência didática da pesquisadora Luciana Freitas sobre o texto do Ricardo Ramos intitulado “Circuito Fechado” na turma do 2º EJA A. Nesse dia ela passou um texto sobre a vida do Ricardo Ramos: naturalidade; ano de nascimento; graduação; profissão; paternidade. Após passar o texto no quadro ela passou um questionário com perguntas a respeito do texto. Neste dia também fiz a tradução do TCLE no par linguístico Português-Libras para os alunos. Entreguei o TCLE impresso a cada aluno e os materiais foram a câmera e o papel impresso. Essa atividade foi filmada. A tradução se encontra em anexo e a análise mais detalhada desse momento concentra-se no subtópico 3.8 deste capítulo.

Neste dia pude observar que como de costume, a professora explica as atividades do quadro e os auxilia durante a resposta em português. Em alguns momentos ela pede ajuda aos alunos mais avançados em Libras para explicar algumas palavras. Em um dado momento, os alunos apresentavam dificuldades em entender que as perguntas a serem respondidas deveriam ser a respeito do texto e não sobre eles mesmos.

Um ponto interessante nesse dia foi um momento em que certa aluna C questiona o porquê da palavra “jornalista” estar separada no quadro. Ela levanta, demonstra, questiona e uma colega surda explica o motivo da separação silábica. A professora também explica que faz parte de uma mesma palavra, o trecho “lista” na outra linha faz parte da mesma palavra que foi translineada. Esta aluna reflete bastante sobre a língua porque no momento da aplicação do questionário, esta mesma aluna deu

um exemplo muito bacana explicando o porquê considera português difícil. Ela deu exemplo das palavras pato e rato e explicou em língua de sinais que tudo é muito confuso porque uma letra apenas muda todo o sentido da palavra em Português. Nesse momento recordei das contribuições de Rajagopalan (2006) quando dentro da perspectiva da Linguística aplicada crítica defende as epistemologias que surgem com a voz dos nossos agentes da pesquisa.

Neste mesmo dia (04/11/2019), na turma do 1º EJA A, a professora também continuou a sequência didática sobre o texto “Circuito Fechado” e em seguida fez as atividades junto aos alunos no quadro. Ela perguntava em Libras e escrevia as respostas em português. Nesta turma também apliquei um questionário que também será analisado com mais detalhes no subtópico 3.5. Um outro ponto que achei curioso é que nesta turma há um aluno com algum tipo de deficiência e ele se recusa a fazer atividades diferentes dos outros alunos porque não quer parecer diferente.

Retomando a aplicação da sequência didática, em alguns momentos a docente traz suas percepções acerca da performance dos alunos. A professora disse que acredita que os alunos tiveram dificuldade com o texto *Circuito Fechado* (Ricardo Ramos) porque são somente sintagmas nominais, ou seja, palavras soltas e que irá relatar isso para a autora da sequência, Luciana Freitas. Algumas partes das aulas foram filmadas. A professora pediu para que alguns alunos lessem as respostas e traduzissem-nas para Libras. As análises desses vídeos também se encontram no subtópico 3.8.

No oitavo dia de observação (11/11/2019), na turma do 2º EJA A, a professora Joelma passou um texto no quadro para que os alunos copiassem. Em seguida ela explica o texto em uma espécie de português sinalizado. O texto trata da rotina de um engenheiro. Logo após ela começa a fazer perguntas a respeito do texto. Quando os alunos apresentam grande dificuldade na resposta, a professora mostra a resposta no texto. Logo após a professora passou uma atividade com verdadeiro ou falso. Após dar tempo para os alunos fazerem, a professora corrige a atividade no quadro com os alunos. Em seguida, a docente passou várias perguntas sobre o texto a serem respondidas de acordo com o texto. A professora Joelma já havia explicado que às vezes usa mesmo o português sinalizado e sempre reconhece e justifica esse recurso. Outro ponto interessante que foi notado foi o seguinte episódio: a professora sempre parte do texto. Acho interessante. Os gêneros textuais, em sua maioria, são contos. A professora diz que sempre passa os textos com a mesma estrutura e só muda algumas informações:

idade, local, nome das personagens. Uma das alunas, por falta de atenção, marcou o exercício como se fosse questão de múltipla escolha ao invés de fazer verdadeiro ou falso. Em um dado momento, em nossas conversas pontuais, a professora relatou que os alunos não leem o texto para fazer a atividade. Eles aparentam desânimo e cansaço. A partir desta data percebi que a frequência começa a abaixar. Nesse dia havia apenas quatro alunos em sala de aula.

Ainda neste mesmo dia (11/11/2019), contudo, na turma do 1º EJA A, a professora Joelma passou um texto no quadro para que os alunos copiassem. Em seguida a professora passou várias perguntas sobre o texto a serem respondidas de acordo com o texto. Ela também passou um Para Casa para que os alunos completem as sílabas transformando-as em palavras. Nesta turma há um aluno (aluno B) com algum tipo de deficiência além da auditiva. Ele sempre se recusa a fazer atividades diferenciadas da turma, pois aparenta querer ser igual a todos. Há um outro aluno, aluno A, que usa muito classificador e adora contar histórias. Ele aparenta assistir muito desenho animado e filme. Aparentemente, não há comunicação em língua de sinais na casa dele. Neste dia ele também demonstrou uma mágica para mim.

A professora mostrou que os alunos escrevem quase idêntico a como o texto foi escrito no quadro. Ela deu um tempo para que os alunos copiassem. Auxiliou-os durante a realização das tarefas e depois corrigiu com eles no quadro. Nesta turma, alguns alunos apresentam mais dificuldades em relação a outra. Creio que isso seja devido a esta turma ter alunos novatos na escola. Na análise dos questionários pude perceber e analisar tais perfis.

O nono dia de observação aconteceu no dia 25/11/2019. Na turma do 2º EJA, a professora segue a Sequência Didática proposta pela pesquisadora Luciana Freitas e faz a quarta atividade da sequência. A atividade centra-se na procura de quantas vezes algumas palavras aparecem no texto. Giz, lousa, folha impressa com o texto foram os instrumentos utilizados neste dia. A professora, que passou recentemente em um concurso da rede pública estadual, inicia a aula justificando sua ausência nos últimos dias da semana passada porque estava tomando posse em Sete Lagoas. Nesse momento, particularmente, percebi que seu cargo na Escola Estadual Francisco Sales não era efetivo e comecei a refletir sobre as implicações pedagógicas de o estado não oferecer tal possibilidade para que o trabalho de alunos e professores sejam permeados com um

vínculo que, com certeza, traria mais efetividade no ensino-aprendizado desta comunidade escolar.

Nesse dia a professora inicia a aula perguntando o nome do título e do autor do texto. Como os alunos estão familiarizados com o texto, eles respondem rápido. Ela dá um tempo para que os alunos façam as atividades e em seguida pergunta e faz com eles no quadro. Em um certo momento os alunos comentaram com a professora a respeito da morte do apresentador Gugu Liberato. Prosseguindo nas observações, destaco o aluno E, aluno oralizado que apresenta bastante facilidade em português, mais um exemplo acerca das teorias fonéticas defendidas por (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2006) e (TOFFOLO, BERNADINO, *et al.*, 2017). Dando continuidade às análises, percebi que o aluno D, cuja aprendizagem da língua de sinais ainda está acontecendo, já escreve em português, participou nessa atividade. Achei bacana, pois percebi um avanço. Ele estava bastante concentrado e participando bastante. Os alunos A, D e E participaram bastante e às vezes corrigiam a respeito da contagem da professora em relação ao número de vezes certas palavras pareciam. A aluna A circulava as palavras e contava. Ela sempre corrigia os colegas. Um aluno confundiu o sinal de pia com o de pai. Nesse momento a professora fez uma intervenção e explicou a diferença. O aluno H (bastante disperso e tem dificuldade) e a aluna A foram filmados sinalizando a atividade desse dia. Percebi que a aluna A apresenta um melhor rendimento depois de ter trocado de cargo de trabalho. Toda a tradução transcrita dessas gravações encontra-se em anexo e suas respectivas análises seguem no tópico 3.8.

No décimo dia de observação participante, 25/11/2019, centralizei a minha análise na turma do 1º EJA A. A disciplina nesta turma é sempre desafiadora. Talvez é um dos fatores do baixo rendimento. A professora precisou chamar a vice-diretora neste dia para conter a indisciplina. A vice-diretora é surda e visualmente ficou nítida a sua intenção de conter os estudantes. O aluno B (que tem algum laudo) apresenta sempre um cuidado com a pesquisadora. Em momento em que estava procurando o lixo, mesmo sem sinalizar, ele visualmente identificou minha necessidade e me mostrou aonde estava a lixeira. O aluno I, aluno oralizado, apresenta “facilidade” em realizar a tarefa. Enquanto os alunos realizavam as atividades, fui fotografar o ambiente escolar. Este momento foi descrito no tópico 3.3 quando falo do campo de pesquisa a partir de uma observação etnográfica como orienta (BLOMAERT, 2008).

O décimo primeiro dia de observação fora realizado no dia 02/12/2019. Na turma do 2º EJA fichas de palavras em português dispostas em uma mesa. Os alunos deveriam ler em português e depois sinalizar. Caso eles não soubessem o sinal, a professora mostrava a imagem do objeto e logo após eles sinalizavam. Essa atividade tem relação com a sequência didática do texto “Circuito Fechado” da professora e pesquisadora Luciana Freitas. Câmera, palavras e imagens impressas e plastificadas foram os instrumentos utilizados nessa aula.

Na turma do 1º EJA A, a professora iniciou a seguinte atividade: relacione as palavras do quadro abaixo com os cômodos da casa. Os recursos utilizados na aula foram quadro e giz. Um aluno confundiu a palavra “toalha” e sinalizou “talheres”. Esse foi um ponto que fez com que a professora voltou a discutir comigo a questão da necessidade de associar algo relacionado a oralidade e fonologia para auxiliar o ensino de português para surdos. Nesse momento, ela destacou o sucesso dos alunos oralizados ao ler e compreender o português. Assim, neste momento de análise é possível notar a força epistemológica dessa professora, pois tal afirmativa constante corresponde aos estudos mencionados: (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2006) e (TOFFOLO, BERNADINO, *et al.*, 2017). Retomando ao relato do dia, somente um aluno foi filmado nesta turma neste dia devido a “vantagem” do seu conhecimento de Libras em relação aos outros alunos.

O décimo terceiro e último dia de observação iniciou no 2º EJA. A professora explicou a atividade 2, 3 e 5 da sequência didática. Os recursos utilizados nesse dia foram: folha avulsa com as atividades e caderno. A professora me mostrou alguns textos de outros alunos que é a última atividade da sequência didática trabalhada. Em nossas conversas, a professora reafirma a dificuldade que é trabalhar sem um material adequado e que o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS-BH) poderia agilizar isso. Ela o tempo todo fica atenta às atividades e lança sempre um olhar crítico em relação às atividades. Por exemplo, a atividade 2, na qual é para preencher a ficha do autor deixou os alunos bem confusos. Ao escrever qual era o título, os alunos acham que é do texto anterior. A professora também me mostrou textos de outros alunos de outras turmas. Ela também comentou do resultado das provas do bimestre e disse que os resultados melhores foram dos alunos oralizados. Percebi os desafios diários vividos pela professora ao ver a estrutura do texto dos alunos. Além disso, é nítido como a professora sempre fica de

prontidão para atender os alunos e considero isso uma forma de ensinar língua como PLAc assim como defende (BARBOSA, 2019). A professora afirma que foca mais em interpretação e textos, classes de palavras e vocabulário relacionada ao cotidiano dos alunos. A professora alegou que é possível perceber uma sequência nos textos dos alunos do 3º EJA, mesmo com estrutura “deficitária”. Somente dois alunos terminaram o texto que pedia na última atividade da sequência didática da pesquisadora Luciana Freitas. A turma estava bem agitada e a professora precisou chamar várias vezes a atenção dos alunos. Eles sempre estão agitados depois do recreio. A professora sempre faz intervenções disciplinares. Ela explicou as atividades e focou a atenção na necessidade de explicar novamente o que é naturalidade. Ela destacou no texto também os sinônimos de graduado e formado, pois é algo que pede na atividade. Ela explicou o curso da graduação que formou para ilustrar aos alunos. Os alunos C e I sinalizaram o texto que produziram em português na sala de aula.

Diante de todo esse cenário de observação participante, foi possível notar e concretizar todos os objetivos do projeto da pesquisa atual. O objetivo principal tinha intenção de investigar o modelo de ensino de língua portuguesa para surdos de uma escola bilíngue em Belo Horizonte e sua relação com as múltiplas identidades surdas. Ao ter contato com essa professora percebi sua postura comprometida e engajada em pensar na concretização da aprendizagem dos seus alunos. Isso ficou realmente nítido de acordo com as análises feitas a partir do atual diário de campo. Em vários momentos de reflexão com a professora sua performance revelava: “O professor pode refletir sua prática através da observação, análise e da problematização constantes, que por sua vez resultariam em um repertório de experiências configuradas em conhecimentos práticos.” (GESSER, 2012, p.24) E realmente era algo que a professora emanava, pois sua postura transparente e honesta norteava os próximos passos sem querer maquiagem os dados. Recordo-me que ela relatou um momento curioso em sua vivência naquela escola. Ao receber uma pesquisadora doutoranda que a pergunta como ela ensina figuras de linguagem ela não hesita em responder que não ensina figuras de linguagem, mesmo para seus alunos da EJA.

Outro objetivo do projeto da pesquisa que vi concretizar e que fez considerável diferença ao nortear as análises metodológicas foi estudar a bibliografia da Linguística Aplicada Crítica e Transgressiva. Isso fez toda a diferença para compreender como realmente precisa nos atentar sobre o lugar da teoria na nossa atuação docente. Além

disso, especificadamente em se tratando de língua, linguagem e identidade percebi, também no momento da ida ao campo de pesquisa que os outros objetivos de investigação que eram levantar dados sobre as principais dificuldades de ensino de português para estudantes surdos em uma escola com proposta educacional bilíngue e analisar o contexto bilíngue a partir da perspectiva etnográfica fizeram ter a dimensão de além de defender uma teoria é preciso ser perspicaz e concretizá-la na prática. Diante disso, as análises da aplicação dos questionários dos alunos no próximo tópico serão esclarecedoras no que revela a real cura pela teoria da identidade de uma pesquisadora ouvinte inserida em um contexto surdo bilíngue.

### **3.5 Impressões do questionário aplicado aos alunos surdos**

Mesmo imersa em contexto bilíngue, produzi um questionário totalmente pautado na minha identidade ouvinte. Percebi tais dificuldades quando apliquei o questionário aos alunos. Ainda me recordo do primeiro contato com uma pessoa surda, foi naquele instante, em 2015, que me “descobri” ouvinte. Foi por meio dessa diferença que me reconstituí como sujeito e percebi que é na diferença que percebemos quem somos como já postulava Hall (2006).

O questionário foi montado da seguinte maneira: onze perguntas com múltipla escolha e apenas uma questão aberta visando a facilidade e viabilidade da aplicação de acordo com Monzato e Santos (2012) e as análises foram feitas de acordo com o paradigma qualitativo-interpretivista vislumbrado por De grande (2011). Foi perceptível que as perguntas de número 1 a 6 foram relativamente fáceis de responder. Nas perguntas seguintes, de número 7 a 12 a dificuldade ocorreu devido ao tipo da pergunta. A pergunta 7, em específico foi uma das mais difíceis devido a forma como foi elaborada e a dificuldade em traduzi-la. Assim, torna-se oportuno dizer que tal questionário foi aplicado com intercessão da professora regente da turma juntamente da pesquisadora. A pesquisadora entregou uma folha impressa com as perguntas em português e no momento da aplicação sinalizava em língua de sinais. Contudo, mesmo com tais cuidados fora possível perceber a grande dimensão do que é realmente pensar em ensino de português para surdos como língua adicional. O quadro abaixo contém as perguntas do questionário aplicado aos alunos.

**Questionário para o aluno**

Ao responder este questionário você estará contribuindo para a pesquisa em andamento intitulada: Português como língua de acolhimento: uma proposta para o ensino de língua portuguesa para alunos surdos da pesquisadora Rúbia Araújo Borges do Programa do Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto.

1) Qual é o seu nome?

\_\_\_\_\_

2) Qual é o seu sexo?

a) Feminino

b) Masculino

c) Outros: \_\_\_\_\_

3) Qual é a sua cor?

a) Branco

b) Negro

c) Pardo

d) Outros

4) Qual é a sua idade? \_\_\_\_\_ anos.

5) Onde você mora?

a) Belo Horizonte

b) Contagem

c) Vespasiano

d) Outras: \_\_\_\_\_

**6)** Quantas pessoas moram com você? \_\_\_\_\_

**7)** Você é filho (a) de pais surdos?

a) Sim

b) Não

**8)** Você trabalha?

a) Sim.

b) Não.

c) Outros: \_\_\_\_\_

**9)** Qual foi o seu primeiro contato com a Libras?

a) Família

b) Escola

c) Comunidade surda

d) Outros: \_\_\_\_\_

**10)** Em que ano você começou a estudar na Escola Estadual Francisco Sales?

\_\_\_\_\_

**11) Você sempre estudou em escola pública?**

- a) Sim.
- b) Não.
- c) Outros: \_\_\_\_\_

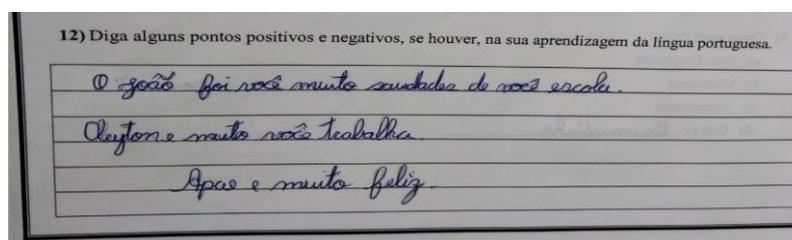
**12) Diga alguns pontos positivos e negativos, se houver, na sua aprendizagem da língua portuguesa.**


Em seguida trazemos as análises por turma e o desempenho dos alunos. Na turma do 1º EJA A foram respondidos nove questionários, nos quais foram entregues cinco Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e quatro não entregaram ou não assinaram tal documento. A partir dessa aplicação foi possível obter um perfil dessa turma. De acordo com os questionários respondidos no dia, 100% são alunos do sexo masculino. No item cor quatro responderam que se consideram brancos; dois alunos consideram-se negros; dois delesse consideram pardos e 1 respondeu a categoria “outros”. A respeito do fator sobre a idade, as respostas foram as seguintes: 19, 22, 16,16, 36, 25, 24, 18 e um aluno não marcou sua idade. A respeito da cidade aonde

mora, nessa turma há: seis alunos que residem em Belo Horizonte; um aluno que mora em Brumadinho; um aluno que mora em Cachoeira do Campo e um aluno que não respondeu. A respeito da pergunta que questionava se eles eram filhos de pais surdos, oito responderam que não e apenas um respondeu que sim.

Contudo, de acordo com o paradigma qualitativo-interpretivista (DE GRANDE, 2011) confesso que me perguntei se essa realmente é a resposta ou se o aluno não entendeu o que eu quis dizer. Além disso, houve a pergunta a respeito do trabalho na qual quatro alunos responderam que sim – dentre esses, houve uma dúvida a respeito da compreensão do aluno B, pois é um aluno com laudo no qual a professora sabe que ele não trabalha - e outros cinco responderam não. A respeito da pergunta sobre o primeiro contato com a Libras, oito alunos responderam que foi promovida pela escola e um aluno não respondeu. Somado a isso, a pergunta que questionava o ano de ingresso na Escola Estadual Francisco Sales, três alunos responderam que entraram em 2019; três ingressaram em 2008 e outros três alunos não responderam. A respeito da pergunta que questionava se o aluno sempre estudou em escola pública, um aluno não respondeu; sete alunos disseram que sim e apenas um disse que não. Essas foram as perguntas de múltipla escolha.

A seguinte pergunta (12) foi a única questão aberta do questionário: “ Diga alguns pontos positivos ou negativos, se houver, na sua aprendizagem da língua portuguesa.” Nessa turma, 1º EJA A apenas três alunos responderam, os outros seis deixaram a questão em branco. A seguir será realizada uma análise das respostas dos alunos que responderam essa pergunta. O aluno C aparentemente não entendeu a pergunta, pois a resposta foi a seguinte conforme mostra a FIG 5 abaixo:



12) Diga alguns pontos positivos e negativos, se houver, na sua aprendizagem da língua portuguesa.

O gestão foi nosse muita ajudada de nosse escola.

Clayton e muita nosse trabalha

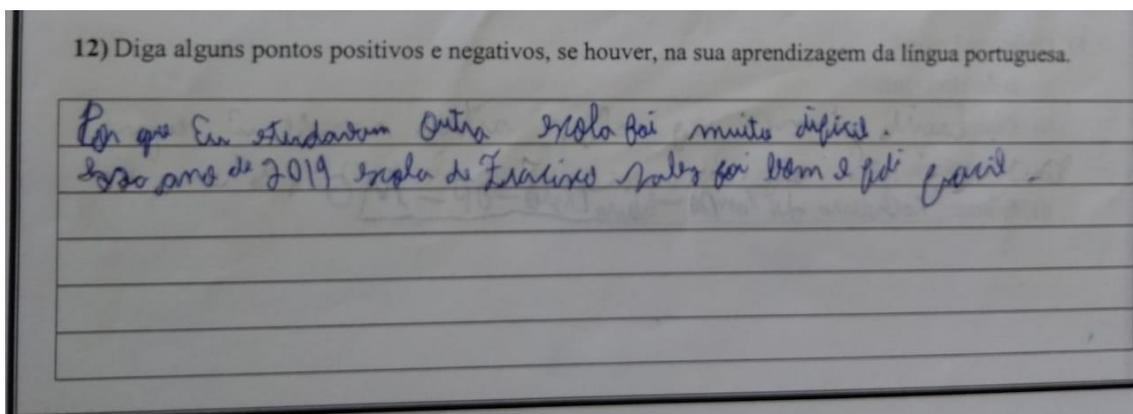
Apas e muita feliz.

**Figura 10 - Resposta da questão 12 - Aluno C - 1ºEJA A**

Conforme ilustrado parece que o aluno não entendeu a pergunta. No entanto, penso que a forma como foi disponibilizado o questionário contribuiu para isso. Emaranhada por essas reflexões e análises recordo-me das contribuições de (GESSER,

2012) e (CAVALCANTI, 2006) ao alertar sobre a urgência de uma prática de ensino reflexiva na qual exclui uma forma de aplicação aleatória de atividades mesmo de maneira bilíngue. Imaginei que iria performativizar a pesquisadora consciente do português como língua adicional, mas os meus dados e resultado da aplicação dos questionários dizem o contrário. Contudo, mesmo diante desse resultado não sendo o que previamente planejei, tenho ciência que são resultados que podem ser caminhos longitudinais para projetos futuros na área.

O aluno I é um aluno oralizado e aparenta ter uma porcentagem de audição, porém sempre faz leitura labial e utiliza Libras na escola entre seus pares. De acordo com a sua resposta, esse aluno entendeu a pergunta. Tal resultado é um indicativo da verossimilhança dos estudos promovidos por (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2006) quando afirmam sucesso de alunos surdos que utilizam a leitura labial. O aluno I parece ter realizado uma comparação entre escola inclusiva - na qual ele frequentava anteriormente - e a atual escola bilíngue. Abaixo, como viabilizado pela FIG 7, há um registro da sua resposta:



**Figura 11 - Resposta da questão 12 - Aluno I - 1ºEJA A**

Esse aluno demonstra fluência em Libras e em vários momentos, de acordo com a minha intenção de observação etnográfica (BLOMAERT, 2008), percebia a concretização da identidade estratégica (MUNIZ, 2009) e performativa (MUNIZ, 2016), ou seja, com seus pares ele sempre comunicava em língua de sinais. Com seu motorista e familiares ouvintes ele oralizava. Isso aparentemente demonstrava a versatilidade em fazer parte de vários grupos por meio da linguagem.

Adiante faremos a análise do perfil da turma do 2º EJA A partir das respostas do questionário aplicado. Nesta turma setes alunos responderam o questionário; sendo eles quatro pessoas do sexo feminino e três do sexo masculino. Percebi também uma certa facilidade nas respostas das seis primeiras perguntas. Da sétima pergunta adiante percebi certa dificuldade. Contudo reitero que tais resultados seriam distintos uma vez que o QLSB da (SILVA, 2019) fosse aplicado. Em se tratando do fator cor, dos setes alunos: três se consideram brancos; um negro; dois pardos; e um aluno marcou a categoria “Outros”. A respeito do fator idade as respostas foram as seguintes: 48,16, 19,22,20,15 e 34. Nesta turma, a maioria mora em Belo Horizonte (seis) e o outro aluno mora em Contagem. A respeito da sétima pergunta que os questionava a respeito se os pais eram ouvintes, seis responderam que não e apenas um respondeu que sim. Mas como anteriormente questionado, será que se a pergunta estivesse sido reformulada de outra forma o resultado seria o mesmo? Ao serem perguntados se trabalham seis alunos responderam não e apenas um respondeu que não. Em seguida foram questionados a respeito do primeiro contato com a Libras. Um dos alunos respondeu que foi com a família; quatro responderam que ocorreu na escola e os outros dois na comunidade surda. A respeito do ano que cada um começou a estudar na Escola Estadual Francisco Sales, as respostas foram as seguintes: 2010,2000,2019,2007, 2019,2004 e uma respondeu 1983. Contudo, esse ano mencionado corresponde à sua data de nascimento , então, aparentemente houve um equívoco. Finalmente, na 12ª e última pergunta, cinco alunos responderam. Nessa turma também é perceptível problemas na redação da pergunta que comprometeram a compressão dos participantes.

A aluna A, de acordo com a expectativa da professora, compreendeu a pergunta. Ela respondeu que acha a língua portuguesa difícil conforme a FIG.8 abaixo demonstra:

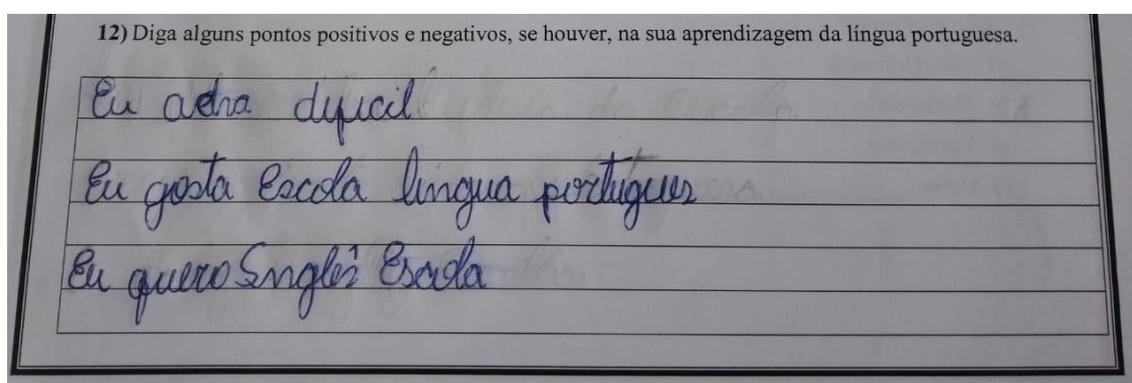
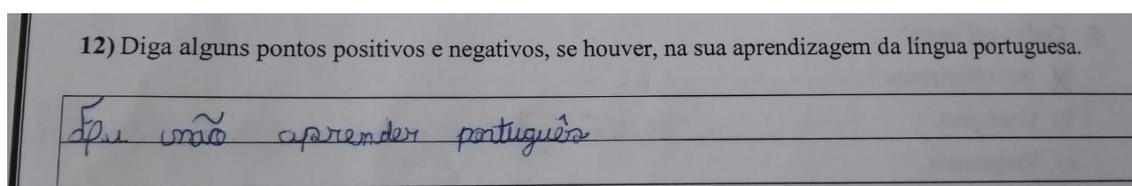


Figura 12 - Resposta da questão 12 - Aluno A -2ºEJA A

O curioso dessa resposta é que a aluna acha língua portuguesa difícil que seria naturalmente sua segunda língua e revela um desejo de mais uma língua adicional, a língua inglesa. Após reler e refletir a respeito desse dado, pergunto como se deu o contato dela com a língua inglesa.

Já a aluna B parece que também entendeu a pergunta. Esta aluna respondeu conforme FIG. 9 abaixo:



**Figura 13- Resposta da questão 12 - Aluna B -2ºEJA A**

Ao ver essa resposta comecei a me questionar: o que ela compreende como saber português? Nesse momento recordei dos meus alunos de língua materna que às vezes falam que não sabem português. Na verdade, o que me parece é que eles não dominam uma variedade específica, que é muito prestigiada, ou seja, a variedade padrão. Infelizmente, em alguns contextos, é ensinada de forma colonial, como se sobrepusesse à outras variedades. Nesse sentido, parece oportuno retomar (WALSH, 2009) quando defende um ensino de língua decolonial para não fundamentar falsas crenças nos alunos. Diante disso, a perspectiva mais ampla de ensino de língua como acolhimento (BARBOSA, 2019) aparenta ser oportuna para ensinar português para alunos surdos pensando em todos esses impactos e demonstrando que é algo que traz um lugar para o surdo exercer cidadania no país. Esse ensino deve somar e não diminuir a autoestima do estudante.

Já a aluna C teve parte da aplicação do questionário filmada. A descrição desse momento bem como sua análise está no tópico 3.8 destinada à análise das gravações realizadas em sala de aula. A resposta desta aluna foi bastante interessante como mostra a figura a seguir:

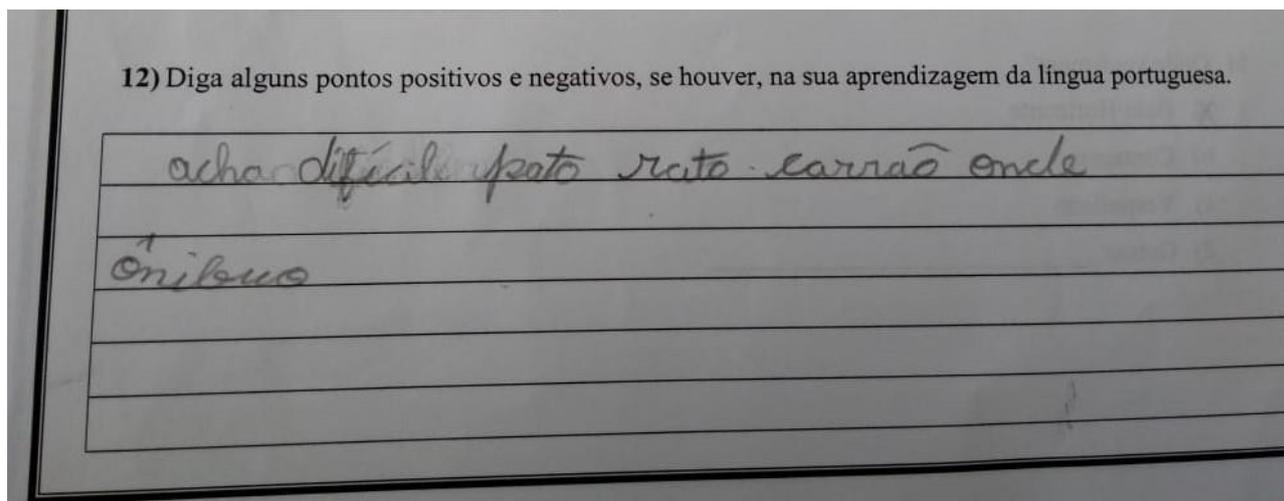


Figura 14 - Resposta da questão 12 - Aluna C -2ºEJA A

A aluna responde que acha difícil português e exemplifica com palavras foneticamente parecidas – pato e rato -, ou seja, palavras de escrita semelhante, mas com significados totalmente diferentes. É interessantíssimo tal visão e a ilustração da sua dificuldade.

Somado a esse relato, a aluna aparenta gostar da língua portuguesa. Já o aluno G, de acordo com o registro da sua resposta parece não ter entendido a pergunta. Sua resposta segue registrada na figura 12 a seguir:

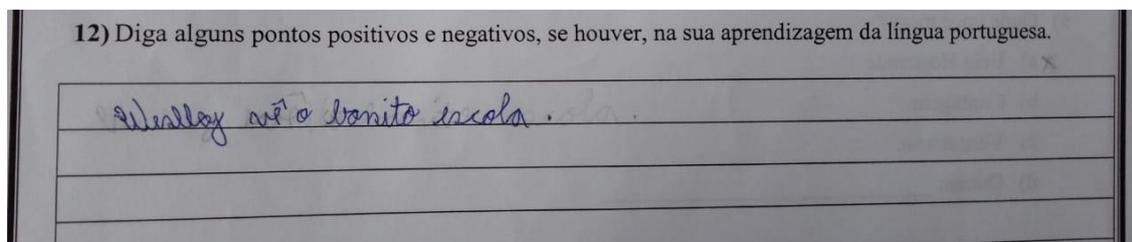


Figura 15 - Resposta da questão 12 - Aluno G -2ºEJA A

Aparentemente o aluno não compreendeu a pergunta. Mas será por qual motivo? Este é um aluno que estuda desde 2004 na Escola Estadual Francisco Sales. E mais uma vez o que emerge diante dessa análise foi o fator gritante da minha identidade ouvinte na elaboração do questionário. Retomo às epistemologias de (GESUELI, 2006), (LABORIT, 2000), (MIRANDA, 2003) e (CAVALCANTE, 2018) ao alertar com suas teorias qual a real dimensão de pensar português como língua adicional respeitando e protagonizando a identidade surda.

### **3.6 Questionário e percepções da professora**

O subtópico atual destina-se a descrever a forma como foi aplicado o questionário a professora regente das turmas observadas. De acordo com o objetivo geral da nossa pesquisa que intencionava investigar o modelo de ensino de língua portuguesa para surdos de uma escola bilíngue na cidade de Belo Horizonte e sua relação com as múltiplas identidades surdas, as questões foram criadas mescladas em questões de múltipla escolha e questões abertas.

A partir de uma das nossas bases teóricas, a intenção da análise desse questionário em específico é teorizar a voz (RAJAGOPALAN, 2006) dessa professora regente que vivencia rotineiramente o ensino de português para surdos em uma escola bilíngue. O questionário foi entregue para ela em sala de aula e ela pediu para responder em casa com calma. Como professora e pesquisadora permiti que fosse possível, uma vez que em sala de aula ela precisava cumprir com o planejamento do seu ofício.

Foi possível, a partir das respostas da professora obter o seu perfil. Trata-se de uma docente que se autodeclara branca, com 45 anos de idade; mora em Belo Horizonte e tem pós-graduação. A professora tem exatos 13 anos de carreira sendo que três deles são voltados ao ensino de português para alunos surdos. A seguir irei elencar o registro das perguntas abertas da professora e suas respectivas análises.

A primeira pergunta aberta perguntava questões referentes à formação dessa docente regente das turmas observadas:

- 6) Você já participou de atividades acadêmicas (congresso, seminário, simpósio etc) ou cursos (minicurso, extensão, workshop etc) sobre ensino de português para surdos? Se sim, liste-as (os) com as seguintes informações: nome do evento, carga horária, ano e instituição.

Simp. Em 2016 participei do curso L2 - ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos. O curso foi ofertado pelo CAS - BH.

Figura 16 - Resposta da questão 6 - Professora

Já a segunda perguntava como são selecionados os conteúdos destinados a serem trabalhados na disciplina de língua portuguesa escrita como L2 para surdos. A seguir há um registro da resposta:

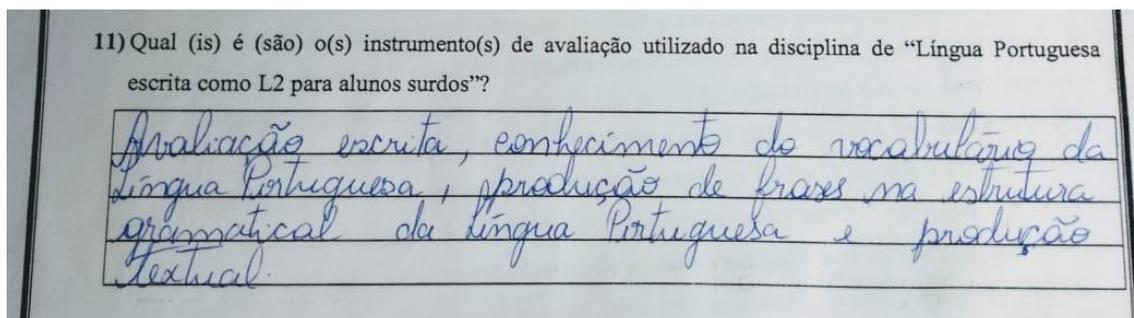

 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: ESTUDOS DA LINGUAGEM
 

---

Primeiro, é feita uma avaliação diagnóstica para detectar o grau de dificuldade e habilidade de cada aluno. A partir daí é selecionado o conteúdo da disciplina a ser trabalhado visando o desempenho do aluno.

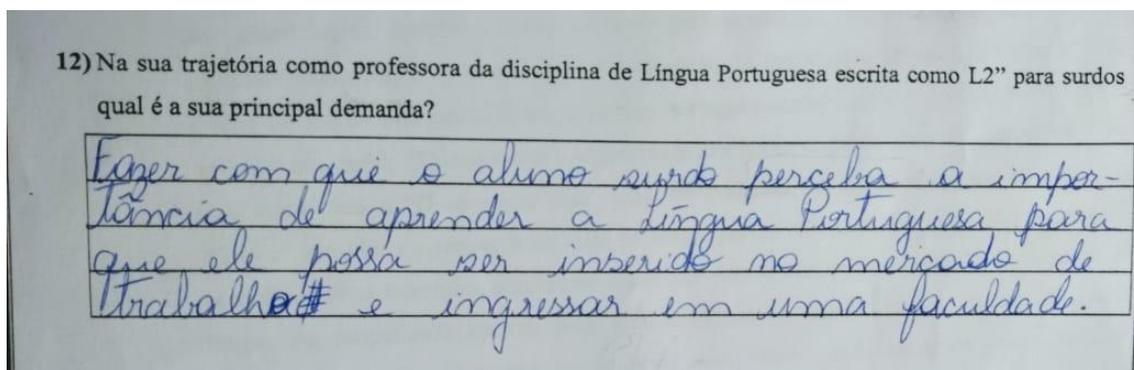
Figura 17 - Resposta da questão 10 - Professora

Em sua atuação, ao longo das aulas observadas a professora demonstra que conhece bem seus alunos e está sempre atenta aos avanços de cada um deles. O interessante é que ela só avança no conteúdo caso seja possível. Aparentemente a modalidade de educação de jovens e adultos permite isso. Já a resposta da pergunta 11 aparenta um encontro com o que postula Penycook (2006) quando afirma: “(...) devemos ter cuidado para que os próprios termos e conceitos que usamos não estejam sendo prejudiciais às próprias comunidades com quem estamos trabalhando”. Penycook, (p. 71, 2006). A seguir há um registro dessa resposta:



**Figura 18 - Resposta da pergunta 11 - Professora**

Ou seja, é preciso agir com cautela tanto para escolher o conteúdo quanto avaliá-lo. E presenciei bastante essa cautela. Recordo-me um relato da professora que foi demasiadamente honesta quando alguma outra pesquisadora a perguntou a respeito de como ela ensina figuras de linguagens aos surdos e ela confessou que não ensina. Isso pode conectar a ideia de uma visão de língua crítica e transgressiva uma vez que ela transgride as barreiras disciplinares impostas por currículos básicos. Diante disso, justifica-se mediante a resposta da última pergunta aberta que evidencia seu compromisso profissional e social como ensino de língua portuguesa para surdos:



**Figura 19 - Resposta da pergunta 12 – Professora**

Tal resposta pode demonstrar uma visão de língua alinhada à PLAc vislumbrada no Brasil pela pesquisadora (BARBOSA, 2019) que defende um ensino de língua adicional que faça sentido e seja útil para os alunos tentando diminuir os impactos de um idioma que é aprendido involuntariamente pelos alunos surdos. Assim, concretizo tal apresentação da análise de forma satisfatória com o objetivo geral da pesquisa cumprido.

Mesmo que os recursos sejam escassos para que o ensino possa ser realizado de forma mais eficaz, a professora tinha intenção sim de ensinar uma língua portuguesa

para seus alunos que fizesse sentido para eles. No subtópico a seguir faremos uma análise das gravações de algumas aulas da professora regente.

### 3.8 Análise das gravações realizadas em sala de aula

O atual subtópico destina-se a fazer uma análise da gravação de algumas aulas dos alunos das turmas do 1º EJA A e do 2º EJA A. Foram gravadas aulas com o consentimento da professora e alunos e tudo isso fora previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O primeiro vídeo é a gravação de aula em Libras da professora. A tradução<sup>17</sup> deste e de todos os vídeos analisados encontra-se nos anexos desta dissertação para apreciação. Neste primeiro vídeo, a professora sinaliza as palavras que nomeiam profissões que estão no quadro. No terceiro vídeo, intitulado *Gravação de participação de aluno em aula* o aluno sinaliza a atividade já realizada em português que está no quadro. O aluno I mostra o sinal das profissões e respectivamente a função de cada profissional. No terceiro vídeo intitulado *Gravação de participação de aluno em aula 1º EJA A* o aluno C apresenta grandes dificuldades para sinalizar o que está escrito em português na lousa. A maioria dos sinais são realizados com ajuda da professora.

O sétimo vídeo intitulado *Participação de aula - /atividade em classe 1º EJA A* há uma nítida felicidade do aluno B em participar das gravações. Neste momento recordo-me do que orienta (CAVALCANTI, 2006) sobre saber mencionar certas minorias que querem ser vistas. Esse aluno é uma pessoa com deficiência e sempre se nega a participar de atividades diferentes em sala de aula por esse motivo. Neste dia, quando viu outros colegas participando das gravações e foi convidado a fazer o mesmo, o pertencimento ao grupo com equidade foi algo que o fez vibrar. Esse foi um convite da professora regente, mais uma comprovação da postura de ensino de língua alinhada à PLaC. Já o oitavo vídeo intitulado *Relato de um aluno ouro-pretano do 1º EJA A* demonstra a postura de um aluno muito atencioso, acolhedor. Ele é fluente em Libras e português escrito aparentemente. A professora sempre fala que ele é bom, embora apresente indisciplina vez ou outra. Em se tratando de uma das identidades desse aluno

---

<sup>17</sup> Optamos por uma tradução terceirizada porque não somos tradutoras profissionais.

ser idêntica à da pesquisadora (ambos são moradores da Região dos Inconfidentes) fora possível fazer análises mais específicas.

O nono vídeo foi uma tentativa de filmagem. Foram realizadas duas tentativas para que o aluno C falasse sobre sua rotina, uma vez que é um aluno que mora em Brumadinho e se desloca diariamente para a capital em busca de ensino bilíngue. Em Libras, pedi que ele falasse da sua rotina. No entanto, em duas tentativas, ele se pousou como se fosse uma foto.

A seguir teremos uma análise das filmagens realizadas na turma do 2º EJA A. O primeiro vídeo desta turma está intitulado *Aplicação do questionário em Libras*, trata-se de uma filmagem da aplicação do questionário para uma das alunas. Em um dado momento, particularmente na hora da resposta da pergunta aberta eu a auxiliei na flexão do verbo achar, mas depois refleti sobre a veracidade da produção dos dados e a deixei registrar da sua forma. A análise da resposta dessa aluna C encontra-se no tópico 3.5 desse capítulo e independente da forma como o verbo foi flexionado a resposta dessa aluna explicando a complexidade do português a partir de palavras parônimas consolidou a dimensão do que este idioma adicional representa para ela.

O segundo vídeo dessa turma fora intitulado *Explicação do TCLE em Libras 2º EJA A*. Neste dia distribuí o TCLE impresso e em português escrito para os alunos e o traduzi para Libras. O terceiro vídeo era a respeito da *Participação de aluna – 2º EJA* na qual era uma atividade para sinalizar palavras do texto Circuito Fechado, de Ricardo Ramos. A aluna A realizou a atividade no quadro. Às vezes ela esquecia e perguntava a professora que sempre a auxiliava. Outras vezes ela perguntava os colegas da turma. Já o quarto vídeo desta turma intitulava-se *Participação de aluna em atividade da sequência didática da Luciana de Freitas*. Tal sequência foi aplicada pela professora regente, pois a professora gostaria de colher impressões da docente em relação à aplicação desta sequência didática. Algo que notadamente deu certo foi a seguinte atitude da professora: quando a aluna tinha dificuldade ou dúvidas a professora mostrava a imagem corresponde à palavra em português e o aluno compreendia. O quinto vídeo intitulado *Participação de aluno em atividade da sequência didática da Luciana Freitas* mais uma vez é registrada a atividade lúdica da sequência didática em que os alunos deveriam sinalizar as palavras em português que viam. Quando era atividades desse tipo os alunos apresentavam certa dificuldade e pediam auxílio à professora que mostrava a figura e a partir daí eles recordavam do sinal, pois ativava o

gatilho da sua memória visual. Já o sexto vídeo intitulado *Participação de aluna em SD Luciana Freitas – 2º EJA A* foi registrada a aluna C. O curioso é que em sala de aula, durante as observações, imaginava que ela era mais fluente em português. No entanto, durante essa atividade, na qual destinava a sinalizar as palavras em português que via na ficha, a aluna não reconhecia a maioria das palavras. Tratava-se de uma aluna oralizada com bastante dificuldade. No sétimo vídeo dessa turma intitulado *Participação de aluno em atividade da sequência didática da Luciana Freitas – 2º EJA A* se trata do aluno G no qual está na escola há bastante tempo e apresenta grande dificuldade no formato da atividade que está configurada no ato do aluno pegar as fichas com palavras e sinalizar. Contudo, começo a refletir: qual língua está sendo protagonizada nesta atividade?

O oitavo vídeo é intitulado *Participação de aluno na atividade em classe 2º EJA A* e o aluno G demonstra mais agilidade para sinalizar as palavras que estão na lousa. Tal atividade já foi realizada no caderno. Contudo, havia momentos que o aluno ainda pedia auxílio da professora quando surgiam dificuldades. Já o nono e último vídeo da turma intitulado *Relato do cotidiano de um aluno* temos o registro do aluno E que é oralizado e apresenta bastante fluência nas duas línguas.

Finalizamos, assim, a análise dos 18 vídeos gravados divididos em nove de cada turma. A tradução-transcrição dos vídeos foi realizada pela equipe de tradutores-intérpretes do Núcleo de Educação Inclusiva da Universidade Federal de Ouro Preto (NEI – UFOP) e encontra nos anexos dessa dissertação. Apenas um vídeo não foi traduzido uma vez que relatei que o aluno entendeu que se tratava de uma foto e não sinalizou nada no vídeo. Por fim, revelamos que essa análise foi realizada tanto pelo conteúdo dos vídeos quanto pela tradução dos vídeos.

#### 4. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo apresentarei a análise e discussão dos dados coletados para a pesquisa de acordo com alguns critérios selecionados a partir das teorias elencadas nos capítulos anteriores e dos nossos objetivos. Os *corpora* analisados serão, respectivamente: (i) questionário aplicado aos alunos; (ii) questionário aplicado à professora; (iii) diário de campo da pesquisadora e a transcrição/tradução de algumas aulas e atividades gravadas. Para cada parte do corpus foi selecionado uma amostra de acordo com os critérios de análise.

Creio que se torna oportuno retomar os objetivos iniciais da pesquisa e, a partir de tal discussão, afirmar se tais objetivos foram ou não cumpridos. Nessa pesquisa, tínhamos como objetivo geral: investigar o modelo de ensino de língua portuguesa para surdos de uma escola bilíngue em Belo Horizonte e sua relação com as múltiplas identidades surdas. Como objetivos específicos, tínhamos: estudar a bibliografia sobre Linguística Aplicada Crítica e Transgressiva – o qual foi cumprido, pois através desses estudos elencamos teorias para analisar nosso corpus. Os outros objetivos eram: levantar dados sobre as principais dificuldades de ensino de português para estudantes surdos em uma escola com proposta educacional bilíngue situada em Belo Horizonte e analisar o contexto bilíngue a partir da perspectiva etnográfica percebendo a possibilidade da adoção do conceito de língua portuguesa como língua de acolhimento (PLAc).

Assim, a partir dessa retomada das pretensões dessa pesquisa, apresento três critérios iniciais de análise que dialogam com os objetivos acima elencados e que serão instrumentos para análise das amostras de cada parte do nosso corpus. O primeiro critério destina-se a perguntar: qual é a concepção de linguagem que estão presentes nas práticas de português como segunda língua? O segundo critério centraliza-se na questão: as identidades surdas são levadas em consideração nesse ensino? E o terceiro critério questiona: qual o nível de bilinguismo do campo de pesquisa? Responderemos cada pergunta elencada por esses critérios a cada amostragem e demonstraremos o cumprimento ou não dos objetivos iniciais da pesquisa. Primeiramente, analisaremos os questionários dos alunos que foi aplicado para levantar um perfil de cada turma. Em

seguida, faremos uma discussão analisando as anotações do diário de campo e, por último, mas não menos importante, analisaremos a transcrição/tradução de algumas aulas e atividades gravadas.

#### 4.1 Questionário dos alunos

Neste tópico apresentaremos a análise da amostra que elencamos do questionário dos alunos de cada turma. Selecionamos apenas alguns dos alunos que entregaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado. Na turma do 1º EJA A, selecionamos os seguintes alunos: C, e I. Para esse *corpus* selecionamos o primeiro critério de análise, que seria: qual é a concepção de linguagem que estão presentes nas práticas de português como segunda língua?

Partimos agora para as ocorrências de perguntas que consideramos conseguir descobrir qual concepção de linguagem os alunos apresentam. A análise se dará mediante às respostas desses alunos da 12ª pergunta do questionário que foi: *Diga pontos positivos e negativos, se houver, na sua aprendizagem da língua portuguesa.* De acordo com a resposta do aluno C: “*O João foi muito saudades de você escola. Cleyton e muito você trabalha. Apae e muito feliz*”. Não foi possível identificar qual foi sua concepção de linguagem. Já o aluno I, foi possível perceber uma concepção de linguagem como interação, pois ele faz uma comparação perceptível na sua resposta: “*Por que eu estudava outra escola foi difícil. Esse ano de 2019 escola de Francisco Sales foi bom e foi fácil.*” Aparentemente, nesse contexto de ensino bilíngue (Libras-português) ele consegue se comunicar, de fato, com a comunicação adequada à sua identidade surda.

Na turma do 2º EJA A elegemos como amostra os alunos A, B, e G. Selecionamos a mesma pergunta - *Diga pontos positivos e negativos, se houver, na sua aprendizagem da língua portuguesa.* - para analisar a concepção de linguagem que esses alunos demonstram. A aluna A aparentemente apresenta uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Quando ela afirma: “*Eu acho difícil. Eu gosta escola língua portugues.Eu quero escola.*”; aparentemente ela remete às dificuldades das regras gramaticais da língua portuguesa e faz uma espécie de uma outra língua que parece ser mais possível de aprender.

A aluna B também apresenta uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação, pois ela afirma: “ Eu não aprender português.” A partir dessa resposta, é possível perceber que mesmo ela registrando sua resposta sintaticamente adequada na língua alvo, ela acredita que não sabe português simplesmente por não dominar a totalidade das regras dos signos específicos dessa língua. O aluno G demonstrou uma resposta na qual também não foi possível identificar qual é a sua concepção de língua, pois ele responde: “João<sup>18</sup> vê o bonito escola.”

Em resumo, dos seis alunos selecionados nessa amostragem, dois apresentaram conceito de linguagem como instrumento de comunicação; um como interação e três não foram possíveis identificar qual concepção eram adeptos.

#### **4.2 Questionário da professora**

A partir do questionário aplicado à professora, é possível analisar as respostas dissertativas dos critérios a seguir: qual a(s) concepção (ões) de linguagem que está (ão) presentes nas práticas de português como L2? Além disso, o outro critério será a resposta da seguinte pergunta: as identidades surdas são levadas em consideração?

A décima questão desse questionário perguntava: como você seleciona os conteúdos trabalhados durante a disciplina de Língua Portuguesa escrita como L2 para alunos surdos? A professora afirma: “Primeiro, é feita uma avaliação diagnóstica para detectar o grau de dificuldade e habilidade de cada aluno. A partir daí é selecionado o conteúdo da disciplina a ser trabalhado visando o desenvolvimento do aluno.” Nessa resposta é possível detectar o cuidado com a coleta das informações prévias desses alunos. E isso significa que as identidades específicas são levadas em consideração uma vez que ela sabia de forma detalhada a origem de cada aluno e seus respectivos desempenhos.

Seguindo para a análise das outras perguntas, temos a oportunidade de investigar qual a concepção de linguagem que a professora apresenta em suas práticas de ensino de português como L2. A décima pergunta foi assim redigida: Qual (is) é (são) o (s) instrumento (s) de avaliação na disciplina de “Língua Portuguesa escrita como L2 para

---

<sup>18</sup> Nome fictício, pois, o aluno refere a si mesmo em primeira pessoa.

alunos surdos”? A resposta da professora fora a seguinte: “Avaliação escrita, conhecimento do vocabulário da Língua Portuguesa, produção de frases na estrutura gramatical de língua portuguesa e produção textual. ” Há nessa afirmativa uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação, na qual o código é centralizado nas avaliações e as regras que regem os signos dessa língua portuguesa que serão destacadas, desconsiderando a identidade surda desses alunos que aprendem como língua adicional.

Por fim, a última pergunta se propõe a questionar: Na sua trajetória como professora da disciplina de Língua Portuguesa escrita como L2 para surdos qual é a sua principal demanda? A resposta registrada é a seguinte: “Fazer com que o aluno perceba a importância de aprender a Língua Portuguesa para que ele possa ser inserido no mercado de trabalho.” Essa resposta revela uma visão da professora mais instrumental da língua portuguesa, pois remete às finalidades específicas como ingressar na faculdade e/ou no mercado de trabalho.

Assim, podemos concluir que em um primeiro momento as identidades surdas são levadas em consideração de acordo com a intenção inicial da professora. Contudo, posteriormente, de acordo com as respostas das perguntas seguintes é perceptível duas concepções de linguagem – como instrumento de comunicação e como expressão do pensamento – as quais anulam a identidade surda das pessoas surdas aonde não é mencionado nem mesmo a língua deles para que essa inserção seja concretizada.

### **4.3 Diário de campo**

Nesse tópico abordaremos algumas recorrências das observações realizadas das aulas e registradas no diário de campo da pesquisa. Trataremos, mais especificadamente, do nosso segundo objetivo que intencionava investigar quais eram as principais dificuldades de ensino de português para estudantes surdos em uma escola com proposta educacional bilíngue situada em Belo Horizonte. Além disso, averiguaremos também o contexto bilíngue a partir da perspectiva etnográfica percebendo a possibilidade da adoção do conceito de língua portuguesa como língua de acolhimento (PLAc).

Como relatado no capítulo anterior a respeito do processo metodológico de coleta de dados, vários fatos merecem destaque. O primeiro dele diz respeito, a

Contudo, uma fala da professora que me chamou a atenção: os alunos apresentam grandes dificuldades em textos “simples” para nós ouvintes. Acredito que o problema não está na forma como o texto se apresenta, mas sim de meios para instruir o professor a trabalhar com textos que seriam mais adequados à sua identidade surda, ou seja, com elementos empíricos que trariam mais sentido a eles. Nota-se, então, que a carência de material didático específico para tal trabalho é uma grande dificuldade para a professora, uma vez que esse material não aparece nas aulas observadas.

Outro fato curioso foi que, um dos alunos mora em C.C<sup>19</sup> interagiu bastante comigo, desde o início, pois este é um distrito da cidade que moro. Houve uma identificação mediante a identidades territoriais semelhantes. Foi bastante interessante, uma vez que nesse momento ficou clara a viabilidade das múltiplas identidades surdas como afirma (GESUELI, 2006).

Outro fato notável das interações com a professora é que ela sempre justifica quando faz português sinalizado para explicar o que passou no quadro. Isso porque ela tem consciência que não está sinalizando Libras – o que seria ideal para o contexto bilíngue no par linguístico esperado. Contudo, aparentemente essa é mais uma dificuldade. Por falta de um apoio de um material didático específico, essa é mais uma das dificuldades do ensino de língua portuguesa para surdos.

Houve um dia que foi atípico. Diante de uma atividade que aparentemente seria adequada para aquele público de estudantes, a professora trouxe algo lúdico de acordo com a um teste de uma pesquisadora da área. O jogo pedagógico foi muito legal. A atividade se davam em uma forma que trabalhava o visual. Havia ilustrações do texto Circuito Fechado e a atividade parecia uma espécie de jogo da memória. A atividade foi toda gravada. Os procedimentos do jogo pedagógico foram realizados da seguinte forma: a professora mostrava a gravura, perguntava o nome e pedia para que eles sinalizassem. Nesse momento. Centralizando o código por meio da figura e não da palavra em português, foi perceptível um respeito ao contexto bilíngue educacional. Esta sim seria uma atividade que respeitava as particularidades daqueles estudantes surdos.

Houve um outro momento em que a professora identificou algo interessante: um aluno, para chegar no sinal de táxi, sinalizou primeiro branco, pois os táxis em BH são

---

<sup>19</sup> Sigla de um distrito da minha cidade.

brancos. Essa inferência realizada para lembrar tal sinal revela a identidade surda visual e a identidade local/geográfica do estudante. E, ao notar isso, a professora demonstra que leva em consideração a identidade surda desse estudante.

Ainda discutindo o fator identidade, percebi que eu mesma como pesquisadora levaria a identidade surda em consideração, contudo, na aplicação do questionário obtive dados os quais pude experimentar as diferenças linguísticas entre a minha identidade e cultura ouvinte em relação aos surdos. Tais perspectivas foram linguisticamente marcadas no questionário aplicado aos alunos.

Passando a discussão sobre qual concepção de linguagem está presente nas práticas de português como L2, certos momentos percebi reflexões epistemológicas da professora: ela afirmou que os alunos não liam e nem escreviam direito quando ela chegou na escola, em 2017. Contudo, o que seria “escrever direito” para estudantes surdos que aprendem língua portuguesa como língua adicional? Nesse momento, fica perceptível a linguagem como expressão do pensamento.

A respeito do nível de bilinguismo que a escola apresenta, é possível notar entre as relações dos alunos, reflexões sobre a língua portuguesa. Em um dado momento, a aluna C questiona o porquê da palavra “jornalista” estar separada no quadro. Ela levanta, demonstra, questiona e uma colega surda explica o motivo da separação silábica. A professora também explica que faz parte de uma mesma palavra, o trecho “lista” na outra linha faz parte da mesma palavra que foi translineada. Esta aluna reflete bastante sobre a língua porque no momento da aplicação do questionário, esta mesma aluna deu um exemplo muito bacana explicando o porquê considera português difícil. Ela deu exemplo das palavras pato e rato e explicou em língua de sinais que tudo é muito confuso porque uma letra apenas muda todo o sentido da palavra em Português. Nesse momento recordei das contribuições de Rajagopalan (2006) quando dentro da perspectiva da Linguística aplicada crítica defende as epistemologias que surgem com a voz dos nossos agentes da pesquisa. Nesse momento, essa aluna que aparentemente acha a língua portuguesa difícil é capaz de reforçar algumas epistemologias já existentes. Isso porque ela exemplifica suas dificuldades com palavras parônimas. Contudo isso não é necessariamente uma dificuldade, mas sim a ausência de consciência de um usuário de português como língua adicional.

Retornando ao quesito das identidades, há um aluno que se destaca em uma das turmas quando se nega receber atividades diferentes devido a algum tipo de deficiência motora. Esse aluno sempre se recusa a fazer atividades diferentes dos outros alunos porque não quer parecer diferente. Nesse momento, pode ser retomada as contribuições de (MUNIZ, 2009) a respeito das identidades estratégicas.

Retornando às dificuldades de ensino de português como língua adicional para surdos, um fator que percebi que concretiza tal prática é a não estabilidade concretizada da profissão docente no estado de Minas Gerais. A professora, que passou recentemente em um concurso da rede pública estadual, inicia a aula justificando sua ausência nos últimos dias da semana passada porque estava tomando posse em Sete Lagoas. Nesse momento, particularmente, percebi que seu cargo na Escola Estadual Francisco Sales não era efetivo e comecei a refletir sobre as implicações pedagógicas de o estado não oferecer tal possibilidade para que o trabalho de alunos e professores sejam permeados com um vínculo que, com certeza, traria mais efetividade no ensino-aprendizado desta comunidade escolar.

Outro ponto que merece destaque é a sua reflexão epistemológica que corrobora com (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2006) e (TOFFOLO, BERNADINO, et al., 2017)., pois, quando um aluno confunde a palavra “toalha” e sinalizou “talheres” ela discute a necessidade de associar algo relacionado a oralidade e fonologia para auxiliar o ensino de português para surdos e justifica apontando o sucesso dos alunos oralizados ao ler e compreender o português. Assim, mais uma vez ela afirma que o resultado das provas do bimestre e disse que os resultados melhores foram dos alunos oralizados.

Ao final dessas observações foi perceptível que os objetivos iniciais foram cumpridos. De acordo com o objetivo geral que tratava de investigar o modelo de ensino de língua portuguesa para surdos de uma escola bilíngue em Belo Horizonte percebemos que a professora transita nas concepções de linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação. Há um esforço para concretizar a linguagem como interação considerando as identidades surdas, mas as dificuldades percebidas ao coletar os dados – que integra um dos nossos objetivos específicos – nos mostram que a falta de material didático específico para o público impede que essa última concepção de linguagem seja adotada. Somado a isso, os outros objetos específicos foram cumpridos, especialmente o estudo da bibliografia sobre Linguística Aplicada Crítica e Transgressiva que endossa uma concepção de linguagem que

considera as variáveis contextuais, sociais, geográficas e performáticas para o ensino da língua.

Por fim, o outro objetivo específico visava analisar o contexto bilíngue a partir da perspectiva etnográfica percebendo a possibilidade da adoção do conceito mais amplo de língua de acolhimento (PLAc) e fora perceptível em vários momentos a o encontro com essa perspectiva mais ampla de ensino de língua, mesmo com os vários desafios encontrados pela professora regente.

#### **4.4 Transcrição/Tradução das aulas gravadas**

Neste tópico abordaremos as gravações de algumas aulas cedidas pela professora regente das turmas observadas. Para que tenhamos uma análise mais concentrada em pontos estratégicos de acordo com nossos objetivos iniciais, também selecionamos uma amostra. Selecionamos 5 vídeos da turma 1º EJA e x vídeos da turma 2º EJA A. Adotamos os seguintes critérios nesse corpus: Como se dá o contato por meio da língua de sinais entre os alunos? Como esse corpo é visto no ambiente escolar e nos seus arredores? Qual o nível de bilinguismo que a escola apresenta? Quais as concepções de linguagem que estão presentes em sala de aula?

No primeiro vídeo selecionado do 1º EJA A, intitulado Gravação da aula em Libras – 1º EJA A, há uma atividade sobre profissões. A professora coloca vários nomes de português no quadro e explica com classificadores e uma espécie de português sinalizado como a frase para explicar gari, por exemplo: “Pessoa que varre a cidade.”. Ela sinaliza exatamente na estrutura canônica da língua portuguesa e não em Libras. Além disso ela utiliza vários classificadores para saber se os alunos conseguem traduzir para Libras aquela palavra em português no quadro. Esses atos já respondem à pergunta de como se dá o contato por meio da língua de sinais entre os alunos? Esse contato acontece por meio do uso de classificadores e português sinalizado. Além disso, a professora faz a datilologia das palavras e até mesmo as pronuncia em voz alta como a palavra agricultor. Para a palavra padeiro ela utiliza a mesma estrutura da língua portuguesa para explicar: “pessoa que faz pão”. Mais uma ocorrência de português sinalizado. Assim, fica perceptível, que nesse momento a concepção de linguagem que reflete nesta aula é a linguagem como instrumento de comunicação.

Outro vídeo selecionado nessa amostra intitula-se “Gravação de participação de aluno em aula” em que a professora convida um aluno para participar da sinalização das atividades no quadro sobre relacionar as funções com as profissões que estão selecionadas no quadro. O aluno C apresenta dificuldades em lembrar, mas a professora o orienta. Mais uma vez esse contato da língua de sinais se dá por meio da tradução do que está registrado em português na lousa. E, a respeito de como esse corpo é visto no ambiente escolar é perceptível que é visto como um corpo que fala.

O terceiro vídeo selecionado está intitulado como “Participação de aluno – Atividade em classe 1º EJA A”. A professora novamente convida um aluno a participar sinalizando o que está no quadro. A atividade já foi realizada antes e trata-se de palavras que se repetem no texto “Circuito Fechado” de Ricardo Ramos. Mais uma vez não há uma sequência estrutural em Libras, pois há tradução de palavras soltas na lousa. O aluno demonstra que sabe algumas palavras e outras pede auxílio à professora e aos colegas. Assim, o nível de bilinguismo que é apresentado nessa imagem é mais uma vez uma espécie de português sinalizado.

O quarto vídeo selecionado tem como título: “Participação de aula – Atividade em classe 1º EJA”. Nesse vídeo, o aluno B, que nitidamente está muito feliz em participar da gravação. Esse estudante, que apresenta algum laudo com certa dificuldade motora e, por ser estigmatizado por dois fatores: quando sua linguagem manifesta e quando ele se locomove, é notória a alegria de uma atividade em que todos já participaram e ele tem a mesma oportunidade. O destaque aqui é o seu semblante satisfeito da participação da gravação da sinalização.

Por fim, o quinto e último vídeo selecionado dessa amostra intitula-se “Relato de um aluno ouro-pretano 1º EJA A”. A pesquisadora pede a ele que faça um pequeno relato do seu cotidiano. Nesse momento, o relato feito na estrutura da língua de sinais e não em português sinalizado como em sala de aula. O nível de bilinguismo é satisfatório à sua condição de surdo que necessita simultaneamente do uso da Libras e Língua Portuguesa para comunicar com seus pares. O interessante desse aluno é que ele sempre pratica a identidade estratégica (MUNIZ, 2009), ou seja, ele transita rapidamente entre Libras e o Português de acordo com a necessidade comunicativa. É perceptível no final desse vídeo, pois após sinalizar que acabou, ele ainda verbaliza.

Passamos agora para a amostra da turma do 2º EJA A. Selecionamos, também, cinco vídeos a serem analisados de acordo com os quatro critérios préestabelecidos – concepção de linguagem nas práticas em sala de aula, contato da língua de sinais entre os alunos, como esse corpo é visto e nível de bilinguismo. O primeiro vídeo é intitulado “Aplicação do questionário em Libras – 2º EJA A”. Nesse momento, como já relatei as impressões no capítulo anterior, vi de forma materializada a diferença entre a minha identidade de ouvinte ao também fazer português sinalizado e acreditar que estava traduzindo uma pergunta para a aluna surda. O mais interessante foi ver sua resposta. Quando sinalizei: “Qual o ano que você começou a estudar na Escola Estadual Francisco Sales?” Após essa sinalização a aluna sinaliza ano por ano desde quando começou. Seguindo a análise, outros fatos interessantes acontecem quando a pesquisadora apresenta dificuldades para traduzir a última pergunta do questionário e confunde os sinais parônimos “fácil” e “amanhã”. Esses dois sinais têm a mesma configuração de mão e quase o mesmo ponto de articulação, mas os movimentos são diferentes. A transcrição transcrita que se encontra em anexo alerta para esse detalhe. Isso concretiza ainda mais a experiência visual da surdez como vislumbra (MIRANDA, 2003). Outro destaque para ocorrer quando duas concepções de linguagem surgem em dados momentos no vídeo. Quando a aluna começa a responder que acha português difícil justamente por palavras parônimas como “pato-rato” ela começa a escrever “eu acha”. A pesquisadora rapidamente pensa em corrigir nesse primeiro momento de acordo com o conceito de linguagem como instrumento de comunicação. Quando falo com a aluna ela coloca a letra “o” depois do “a” e fica “achao”. Contudo, após recordar dos estudos sobre linguagem e identidade, digo que ela pode desmanchar e deixar como havia feito antes. Assim, surge o conceito de linguagem como interação. (GERALDI, 2011)

Passamos agora para o segundo vídeo selecionado da amostra dessa turma, que é intitulado: “Participação de aluna-2º EJA A”. Nesta gravação há sinalização, por parte da aluna, de atividades já realizadas na lousa. A aluna sinaliza as palavras que estão no quadro. Mais uma vez fica nítida a proposta educacional para a educação desses surdos, na qual, mais uma vez, é revelado o bimodalismo, ou seja, é:

uma proposta que permite o uso da língua de sinais com o objetivo de desenvolver a linguagem na criança surda. Mas a língua de sinais é usada como recurso para o ensino da língua oral. Os sinais passam a ser utilizados pelos profissionais em contato com o surdo dentro da estrutura da língua

portuguesa. Esse sistema artificial passa a ser chamado de *português sinalizado*. (QUADROS, 1997,p.24)

Dessa forma, com a recorrência desse tipo de atividades percebe-se a real prática educacional na sala de aula. Assim, podemos associar essa prática a uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação (GERALDI, 2011) de forma potencializada, pois os códigos que regem as regras de funcionamento da língua portuguesa são transferidos para a língua de sinais, mesmo sendo algo não funcional, pois:

Ferreira Brito (1993) critica o uso do português sinalizado observando a impossibilidade de preservar as estruturas das duas línguas ao mesmo tempo. A autora salienta que expressões faciais e movimentos com a boca na LIBRAS são impossíveis de serem usados concomitantemente com a fala (por exemplo, um dos sinais para LADRÃO. (QUADROS, 1997, p.25)

Assim, fica concretizada como o bimodalismo é limitado e não contribui consideravelmente para a educação de surdos. No contexto da atual pesquisa percebemos com mais afinco pois trata-se de turmas de educação de jovens e adultos e, como foi possível perceber durante a aplicação do questionário, vimos que o perfil etário é notoriamente diversificado. Somado a isso, os dados dessas gravações revelam uma espécie de diferenças da fala docente nos momentos de aplicação do questionário para a professora e nos momentos de conversas cotidianas. Há ressalvas e há confirmações. As ressalvas são reveladas pelas várias concepções de linguagem apresentadas e a principal confirmação é o uso do português sinalizado em alguns momentos. A novidade é que as gravações revelam uma recorrência de tal proposta educativa. Contudo, há uma antiga preocupação entre os estudiosos da área:

Duffy salienta que as pesquisas têm indicado que somente 10% das expressões em sinais são exatamente iguais às que foram faladas quando do uso do inglês sinalizado (no caso do Brasil: *português sinalizado*). Conforme o autor, alguns educadores defendem que é preferível comunicar 10 do que nada. Contudo, observando que o nível de alfabetização das crianças surdas não tem melhorado significadamente nas últimas décadas não seria mais razoável considerar novas abordagens de ensino? (QUADROS, 1997, p. 25)

Talvez essa seria a questão a ser viabilizada nesse campo de pesquisa. Contudo, novas formas e abordagens de ensino dependem de capacitação dos professores o que seria caminho para novos enquadramentos dessa pesquisa.

Direcionamos o olhar agora para o terceiro vídeo da amostra que é nomeado como: “Participação da aluna em atividade da sequência didática da Luciana Freitas”.

Essa atividade, como já mencionada no capítulo anterior, é uma espécie de experimento para obter impressões da professora regente a respeito desse material. A aluna é auxiliada a pegar fichas com várias palavras e sinalizá-las em Libras. Mais uma vez emerge o bimodalismo e a concepção de linguagem como instrumento de comunicação. A aluna demonstra bastantes dificuldades e sempre mostra a ficha para a professora, que em contrapartida mostra a imagem que representa aquela palavra em português e com essa tarefa a aluna consegue sinalizar em Libras. Outro critério possível para analisar nesse vídeo foi a interação dos alunos por meio da língua de sinais. Foi perceptível que quando a aluna A perguntava sobre o sinal daquela palavra os alunos não interagiam entre si, mas em outras situações corriqueiras haviam interações por meio da Libras. Entretanto, nesta gravação, há uma aluna oralizada que sempre lê as palavras em português, e, aparentemente – porque ela não está no foco da filmagem – ela ajuda sua colega a sinalizar. Mais uma vez aqui temos outra evidência dos estudos de (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2006) e (TOFFOLO, BERNADINO, *et al.*, 2017).

O quarto vídeo analisado nessa amostra é intitulado “Participação de aluna em SD da Luciana Freitas”. Trata-se da aluna C na qual a professora relatava que ela tinha grandes dificuldades na língua portuguesa, mas é essa mesma aluna que revela reflexões a respeito da “dificuldade” de aprender português e exemplifica com as parônimas “pato e rato”. Nessa atividade gravada, na qual ela deveria sinalizar o que via escrito nas fichas em português, ela foi uma das alunas mais assertivas, pelo menos nos minutos iniciais. Tal ocorrência revela, mais uma vez, a adesão da concepção de linguagem com instrumento de comunicação nas práticas educativas docente.

Por fim, o quinto e último vídeo selecionado dessa amostra é intitulado como: “Relato do cotidiano de aluno – 2º EJA A.” O aluno E é oralizado e fluente em Libras e português. Sua fluência é nítida na filmagem e em língua portuguesa através da interação com seus colegas em sala de aula.

Finalizando todas essas análises, retomamos aos critérios elencados e responderemos em com uma ótica mais pós análise de todo o corpus. Ao perguntar sobre qual concepção de linguagem que está presente nas práticas de português como L2 percebemos que, de acordo com as seleções de (GERALDI, 2011) e (TRAVAGLIA, 2001), o que destaca nessas gravações é a linguagem como instrumento de

comunicação. Somado a isso, quando questionamos se as identidades surdas são levadas em consideração percebemos que há uma intenção que sejam respeitadas, mas ao ver nas gravações que o bimodalismo é constante por meio do português sinalizado e/ou a língua portuguesa é centralizada nas atividades e propostas educacionais cotidianas. Entretanto, um fato curioso é revelado nas falas da professora que vai ao encontro com a perspectiva mais ampla de conceito de língua que é o português como língua de acolhimento (BARBOSA, 2019). Durante as falas da docente essas intenções são perceptíveis, mas nas práticas cotidianas ainda não é possível tal concretização.

Diante de tudo que fora exposto retomamos aos nossos objetivos da pesquisa e discutiremos de forma conclusiva tais resultados. O objetivo geral da pesquisa seria investigar o modelo de ensino de língua portuguesa para surdos de uma escola bilíngue em Belo Horizonte, assim, diante das análises das gravações percebemos que esse modelo tem como destaque a concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Partimos agora para o resultado dos objetivos específicos; o primeiro visava estudar a bibliografia sobre linguística aplicada crítica e transgressiva, no qual foi fundamental para perceber a real conexão e importância de associar linguagem e identidade para ensino de línguas. Esse estudo pautado em sua completude de como mecanismos históricos, econômicos, sociais são elementos que fazem interseção com um elemento central que é a linguagem humana fazem toda a diferença para ensino de língua para minorias. Somado a isso, interessava-nos uma linguística aplicada crítica porque acreditamos em uma prática docente indissociável da prática e teoria e, por somente esse motivo, já existe transgressão, por isso somos adeptas a essa linha de pesquisa. Por fim, o último objetivo visava analisar o contexto bilíngue a partir da perspectiva etnográfica percebendo a possibilidade da adoção do conceito de Português como língua de acolhimento (PLAc) no qual percebemos que há realmente uma intenção nas práticas docentes que têm relação com essa adoção de perspectiva mais ampla de conceito de língua, mesmo que ainda não concretizada durante as observações no momento que fizemos a coleta dos dados no nosso campo de pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dedicamos agora esta seção para tecermos as últimas reflexões dessa dissertação de mestrado. Retomaremos aos objetivos iniciais, a sua relação com os critérios para analisar os dados obtidos bem com suas limitações e possíveis caminhos longitudinais para futuras pesquisas.

O objetivo geral da nossa pesquisa era investigar o modelo de ensino de língua portuguesa para surdos de uma escola bilíngue em Belo Horizonte. Após a concretização da coleta de dados e posterior análise deles percebemos que havia uma certa intenção de concretizar a visão mais ampla de língua como acolhimento. No entanto, não foram essas precisas posturas encontradas na prática. Percebemos que tal concepção de ensino de língua adicional para estudantes surdos pode ser uma possibilidade possível.

Os objetivos específicos contribuíram bastante para a concretização dos resultados dessa pesquisa. Isso centraliza-se no primeiro objetivo específico que era estudar a bibliografia da Linguística Aplicada Crítica e Transgressiva que traz uma base epistemológica com centralidade na interação social. Isso permitiu que fossem tecidas várias costuras epistemológicas entre linguagem, identidade, performatividade, bilinguismo e ensino de língua adicional.

Outro objetivo específico que fora concretizado era o levantamento de dados sobre as principais dificuldades de ensino da Escola Estadual Francisco Sales, na qual nos deparamos com situações não previstas. Uma delas é a atual não efetividade de alguns cargos, o que corrobora para a não permanência dos mesmos professores naquele contexto, que pode impactar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, nosso último objetivo era analisar contexto bilíngue a partir da perspectiva etnográfica percebendo a possibilidade da adoção do conceito de PLAc. Tal caminho fora possível perceber que o ambiente era bilíngue no que se referia a pares linguísticos que concretizava a interação surdo-surdo. Os profissionais do ambiente em sua amplitude interagiam com os alunos em língua de sinais. Contudo, em sala de aula, havia uma intenção legitimada pelo discurso reflexivo da professora de concretizar a PLAC, mas isso não era concretizado devido às evidências das atividades que centralizavam vocabulários e classes de palavras que iriam mais ao encontro de uma

concepção de linguagem como instrumento de comunicação; o que era inversamente proporcional à concepção de linguagem da PLAc que se adequa mais à concepção de linguagem como interação social.

Direcionando, agora, as considerações finais para outros desdobramentos, destino-me a dizer sobre quais foram as reflexões que os estudos ao longo destes dois anos me proporcionaram. A minha querida orientadora, Dr.<sup>a</sup> Kassandra Muniz sempre me fez o questionamento do porquê eu escolhi esse objeto de pesquisa e me orientava a pensar a respeito de qual é o lugar da teoria na minha vida. Confesso que nos primeiros momentos essas perguntas me incomodavam, pois eu não sabia a resposta e também não compreendia a importância dessas perguntas. Dentro desse mesmo viés ela sempre me demonstrava a importância de parar para descansar e me divertir. No primeiro ano do mestrado as respostas começariam a surgir quando tive contato com os primeiros textos da linguística aplicada crítica e transgressiva e o convite a pensar na surdez com a visão de português como língua de acolhimento. Autores como (AUSTIN, 1990); (HOOKS, 2017); (PENYCOOK, 2006); (MUNIZ, 2009); (RAJAGOPALAN, 2003); (RAJAGOPALAN, 2006) e (BARBOSA, 2019) fizeram-me revisitar algumas posturas particulares que não me permitiam viver em abundância. E tal não ocorria devido a uma vontade própria somente, mas toda a uma sociedade que mantinha uma estrutura (ALMEIDA, 2020); (RIBEIRO, 2019) que me condicionava a isso.

Sendo assim, as leituras dos textos, as idas ao campo de pesquisa, as conversas com os sujeitos da pesquisa, as discussões realizadas não só na orientação, mas também no grupo de pesquisas GELCI me possibilitaram a chegar em uma resposta da pergunta que foi feita desde o primeiro dia da pesquisa e também no dia da defesa por um dos professores membros da banca. Por que se interessou a estudar justamente a comunidade surda? A resposta é: porque, como mulher negra, também faço parte de uma minoria que a sociedade racista oprime. Após compreender isso, por mais impactos delicados que isso possa trazer, certas atitudes minhas mudaram e isso é magnífico. É a comprovação de como a educação transforma. Se hoje me alimento melhor, me exercito bem, vivo melhor minhas relações, compreendo o que estou sentindo, é porque as teorias estudadas nesse mestrado me possibilitaram isso.

Diante do exposto, mesmo com algumas limitações, cremos que a atual pesquisa contribui de alguma forma para uniões epistemológicas entre a linguística aplicada crítica e transgressiva à novas possibilidades de ensino de português para surdos como

língua adicional, em particular, com a visão mais ampla da PLAc. Somado a isso, esperamos que tais caminhos iniciados incentivem possíveis e futuras pesquisas na área.

## REFERÊNCIAS

ANZADULÁ, G. **Como domar uma língua.** Caderno de Letras da UFF - Dossiê: Difusão da Língua Portuguesa, p. 297-309, 2009.

ARCOVERDE, R. D. D. L. **Dos encontros com a linguagem escrita a um encontro plurilinguístico.** In: DORZIAT, A. Estudos Surdos. Porto Alegre: Meditação, 2011. p. 105-139.

BARBOSA, J. B.; FREIRE, D. D. J. **Formação de professores e ensino de Português como Língua Adicional.** Estudos Linguísticos, São Paulo, p. 593-602, 2017.

BARBOSA, L. M. D. A. **Português Língua de Acolhimento: o que a prática nos ensina?** In: SILVA, W. M. E.; SILVA, W. R.; CAMPOS, D. M. Desafios da formação de professores na linguística aplicada. Campinas: Pontes, 2019. p. 282.

BERNARDO, M. A. D. S. **Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situações de refúgio no Brasil.** São Carlos: UFSCAR, 2016.

BLOMAERT, J. **Contexto é/ como crítica.** In: SIGNORI, I. Investigações sobre lingua(gem) situada. Tradução de Daniel do Nascimento e Silva & Clara Dorneles. [S.l.]: Parábola, 2008. p. 91-114.

BRASIL. **LEI Nº 10.436.** Planalto, 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)>. Acesso em: 12 Setembro 2018.

BRASIL. **DECRETO Nº 5.626.** Câmara dos Deputados, 2005. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>>. Acesso em: 13 Setembro 2018.

BUTLER, J. **Inscrições corporais, subversões performativas.** In: BUTLER, J. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Cap. 3, p. 185-202.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. **Leitura de estudantes surdos: desenvolvimento e peculiaridades em relação à de ouvintes.** Educação Temática Digital, Campinas, v. 7, Junho 2006. ISSN 1676-2592.

CARMO, V. **O uso de questionários em trabalhos científicos.** Ensino UFSC, 2013.

CAVALCANTE, P. F. **O X da questão no aprendizado da língua portuguesa: relato de experiência.** Revista X, Curitiba, v. 13, p. 199-205, 2018.

CAVALCANTI, M. C. **Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada.** In: LOPES, L. P. D. M. Por uma linguística aplicada indisciplinar. 1ª. ed. São Paulo: Parábola, v. 6, 2006. Cap. 10, p. 279.

CERTEAU, M. **A invenção do Cotidiano.** [S.l.]: Vozes, 1998. p. 37-53.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo : Paz e Terra, 1996.

GERALDI, J. W. **Concepções de linguagem e ensino de português.** In: GERALDI, J. W., et al. O texto em sala de aula. 1ª. ed. Campinas: Ática, 2011. p. 105.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda.** 1ª. ed. São Paulo: Parábola, v. 17ª, 2009.

GESSER, A. **Ensinar e aprender línguas.** In: GESSER, A. O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender Libras. São Paulo: Parábola, 2012. p. 16-35.

GESUELI, Z. M. **Lingua(gem) e Identidade: a surdez em questão,** Campinas, 27, janeiro/abril 2006. 277-292.

GRANDE, P. B. D. **O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em linguística aplicada.** *Eletras*, v. 23, Dezembro 2011.

HALL, S. **A identidade cultural na pós modernidade.** 11ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006. Disponível em: <<https://www.resumoescolar.com.br/literatura/resumo-noite-na-taverna/>>. Acesso em: 13 Março 2020.

HARTER, L.; BORGES, F. **A questão do bilinguismo. Uma discussão teórica sobre os conceitos de bi, multi e plurilinguismo na Educação de Surdos.** PUC SP, v. 40, p. 13, 2019. ISSN 2318-7115.

HOOKS, B. **A teoria como prática libertadora.** In: HOOKS, B. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017. p. 83-104.

HOOKS, B. **Pedagogia engajada.** In: HOOKS, B. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcello Brandão Cipolla. 2.ed. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017. p. 25-36.

KEATING, M. C. **Desxenofobando: dinâmicas materiais e movimentos dos sentidos nas oficinas biográficas.** In: LECHNER, E. Rostos, Vozes e Sentidos: uma pesquisa biográfica colaborativa com imigrantes em Portugal. [S.l.]: [s.n.], ANO.

LABORIT, E. **O grito da gaivota.** Tradução de Angela Sarmiento. Lisboa: Editorial Caminho, SA, 2000.

LACERDA, C. B. F. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência.** Caderno Cedes, Campinas, v. 26, p. 163-184, maio/agosto 2006. ISSN 69.

LINS, D. C. **"Depois de tantos anos juntas, você sequer me ensina sua língua" : narrativas sobre questões brasileiras da política linguística da comunidade surda.** Revista X, Curitiba, 2018.

LINS, D. C. **"Depois de tantos anos juntas, você sequer me ensina sua língua": narrativas sobre questões brasileiras da política linguística da comunidade surda.** , Curitiba, p. 230-250, 2018.

MIRANDA, G. P. & W. **Surdos: o narrar e a política.** Ponto de Vista, Florianópolis, p. 217-226, 2003. ISSN 5.

MONZATO, A. J.; SANTOS, A. B. **A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa.** Departamento de Ciência de Computação e Estatística – IBILCE – UNESP, 2012.

MUNIZ, K. **Sobre política linguística ou política na Linguística: identificação estratégica e negritude,** p. 25, 2009.

MUNIZ, K. D. S. **Ainda sobre a possibilidade de uma linguística "crítica": performatividade, política e identificação racial no Brasil.** Delta, 2016.

MURTA, M. A. **Eu, eu mesma e o português: experiências dos meus (des)encontros com a língua portuguesa.** Revista X, Curitiba, v. 13, p. 255-258, 2018. ISSN 1.

NUNES, S. S. et al. **Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou escolas bilíngues?** Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 19, setembro/dezembro 2015. ISSN 3.

OTTONI, P. John Lagshaw. **Austin e a visão performativa de linguagem.** Delta, p. 27, julho 2001.

PENYCOOK, A. **Uma linguística aplicada transgressiva.** In: LOPES, L. P. D. M. Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-83.

PERINE, C. M. **Linguística Aplicada: crenças e o desafio de formar professores de línguas.** Revista Eletrônica de Linguística - Domínios da Linguagem, v. 6, 2012. ISSN 1.

PINTO, J. P. **Conexões teóricas entre performatividade, corpo e identidades.** Delta, p. 26, setembro 2006.

PINTO, J. P. **O corpo de uma teoria: marcos contemporâneos sobre os atos de fala.** Cadernos Pagu, n. 33, maio 2009.

QUADROS, R. M. D. **A Aquisição da Linguagem.** In: QUADROS, R. M. D. Educação de surdos. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 94-106.

QUADROS, R. M. D. **Bilinguismo.** In: QUADROS, R. M. D. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 126.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística aplicada crítica.** XIX Semana Acadêmica de Letras UNIOESTE, Cascavel, PR, Setembro 2001.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. **Repensar o papel da Linguística Aplicada.** In: LOPES, L. P. D. M. Por uma linguística aplicada indisciplinar. 1ª. ed. São Paulo: Parábola, 2006. p. 279.

SILVA, G. M. D. **Questionário Linguístico Para Surdos Bilíngues (Qlsb): Uma Proposta Para A Avaliação De Perfis De Bilíngues Do Par Libras-Português.** (Con) Textos linguísticos, Vitória, 9 Janeiro 2019. 20.

SOUZA, A. L. S.; JOVINO, I. D. S.; MUNIZ, K. D. S. **Letramentos de Reexistência - um conceito em movimentos negros.** Revista da ABPN, v. 10, n. Edição Especial - Caderno Temático: Letramentos de Reexistência, p. 01-11, 2018.

SOUZA, S. L. D.; ANTUNES, P. T. D. S. **Ensino e aprendizagem de português como língua estrangeira, segunda língua/adicional: diálogos com estudos de língua(gens) de caráter multi/inter/trans/indisciplinar.** Muiraquitã - Revista de Letras e Humanidades, UFAC, v. 7, p. 8, 2019. ISSN 2525-5924.

TOFFOLO, A. C. R. et al. **Os benefícios da oralização e leitura labial no desempenho de leitura de surdos profundos usuários da Libras.** Revista Brasileira de Educação, v. 22, 2017. ISSN 71.

TRAVAGLIA, L. C. **Concepções de linguagem.** In: TRAVAGLIA, L. C. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001. Cap. 2, p. 243.

WALSH, C. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver.** In: WALSH, C. Educação Intercultural na América Latin: entre concepções, tensões e propostas. [S.l.]: [s.n.], 2009.

## ANEXOS

### Tradução Libras – Português dos vídeos do campo de pesquisa da Escola Estadual Francisco Sales <sup>20</sup>

#### Legenda da tradução

*Convenções utilizadas na tradução.*

*[...] = interrupção de fala.*

*[ ] = inserção de comentários dos tradutores.*

*X-Y-Z = datilologia.*

*(?) = Indica dúvida ou incerteza da pessoa que sinaliza.*

*A palavra com a primeira letra maiúscula no meio da frase refere-se a um sinal da Libras, referente à uma palavra escrita.*

#### Vídeo 1: Gravação de aula em Libras -Professora 1º EJA A

**PROFESSORA:** G-A-R-I, vocês conhecem o sinal? É a pessoa que limpa as ruas da cidade.

A-G-R-I-C-U-L-T-O-R é a pessoa que cuida da terra.

E esse aqui? V- [...] Vendedor.

Correto, pessoa que vende produtos.

P-A-D-E-I-R-O, pessoa que faz pão.

10 P-S-I-C-Ó-L-O-G-O, Psicólogo. Entendeu?

Relacione as colunas. Agora vocês, qual o sinal desta palavra? [...] limpa as ruas.

Letra C, Médico.

Letra D [...] Professor

Correto, Professor.

Vendedor, pessoa que vende produtos e trabalha em loja.

Relacione.

Advogado [...] Entende das leis.

---

<sup>20</sup> Por questões éticas, as traduções de alguns vídeos foram ocultadas.

Coloque a letra A aqui.

Qual o sinal desta palavra?

Limpa as ruas.

[...] por favor!

Não.

Certo, muito bem!

G-A-R-I limpa as ruas, qual?

Qual o sinal desta palavra? Médico.

Cuida dos pacientes.

Qual o sinal desta palavra?

Professora, professora! [...]

A-L-U-N-O-S.

Certo, professor ensina os alunos.

Letra E, Vendedor, vende produtos.

Acabou.

### **Vídeo 2: Gravação de participação de aluno em aula - 1º EJA A (2)**

**ALUNO I:** Advogado entende loja (?) ah tá, lei, isso.

Pessoa que limpa as ruas.

Médico, cuida D-O-S pacientes.

Letra D, Professor, ensina os alunos.

Vendedor, vende produtos.

### **Vídeo 3: Gravação de participação de aluno em aula - 1º EJA A**

**PROFESSORA:** Fazer em Libras.

**ALUNO C:** Em Libras? A frase toda?

**PROFESSORA:** Qual o sinal desta palavra? Advogado

**ALUNO C:** Advogado

**PROFESSORA:** Entende das leis.

**ALUNO C:** Entende das leis.

**PROFESSORA:** O sinal desta palavra?

**PROFESSORA:** Gari.

**PROFESSORA:** Pessoa que limpa as ruas.

**ALUNO C:** Qual o sinal desta palavra?

**PROFESSORA:** Médico, cuida dos pacientes

**PROFESSORA E ALUNO C:** Professor, ensina os alunos

**PROFESSORA E ALUNO C:** Vendedor, pessoa que vende produtos.

**PROFESSORA:** Obrigada.

### **Vídeo 5: Participação de aluno em atividade da sequência didática Luciana Freitas**

**ALUNO V:** Bom dia, tudo bem?

**ALUNO V:** É pra escolher uma das palavras?

**ALUNO V:** Sabonete.

**ALUNO V:** Lavar a mão. Pia? Pia! Ah tá.

**ALUNO V:** Cadeira.

**ALUNO V:** Jornal.

**ALUNO V:** Foto.

**ALUNO V:** Mesa.

**ALUNO V:** Carro.

**ALUNO V:** Chave.

**ALUNO V:** Giz.

**ALUNO V:** E esta? Escovar? Ah sim, Creme dental.

**ALUNO V:** Escova de dente.

**ALUNO V:** Pente.

**ALUNO V:** Creme para cabelo.

**ALUNO V:** Caixa? É isso, Caixa? Ah sim, Caixa de fósforos.

**ALUNO V:** Vaso.

**ALUNO V:** Cortina? Não? Toalha, isso.

**ALUNO V:** Ei, ei, esta aqui? Quadro negro.

**ALUNO V:** E esta, não sei. Ah, Maço de cigarros.

**ALUNO V:** Outra palavra, hum.

**ALUNO V:** Cortina.

**ALUNO V:** Pret [...] o que? Poltrona.

**ALUNO V:** Esta? Cinzeiro.

**ALUNO V:** Esta é? Mictório.

**ALUNO V:** Beleza, acabou!

### **Vídeo 7: Participação de aula - Atividade em classe - 1º EJA A**

**NOTA DOS TRADUTORES:** Nos primeiros segundos aluno e professora sinalizam ao mesmo tempo. As linhas abaixo em itálico referem-se à sinalização deles que acontecem simultaneamente.

**ALUNO B:** Pia

**PROFESSORA:** *Pia*

*Descarga.*

*Água.*

*Escova de dente.*

*Creme dental.*

*Creme de barbear.*

*Pincel.*

*Espuma.*

*Gilete.*

Óleo para o rosto<sup>21</sup>

**ALUNO B:** Agora esta parte do quadro?

**ALUNO B:** Pente.

**ALUNO B:** Esta parte?

### **Vídeo 8: Relato de um aluno ouro-pretano - 1º EJA A**

**ALUNO I:** Oi, tudo bem? Eu acordo 5 horas da manhã e estudo em Belo Horizonte. Assim que termina a aula eu volto pra casa. Eu moro em uma cidade que fica antes de Ouro Preto, se chama Cachoeira do Campo. Quando volto pra casa eu almoço e tiro um cochilo, porque fico cansado. Depois eu trabalho um pouco, trabalho cuidando dos animais na roça, cavalo, porco, galinha que ficam do lado da minha casa. De noite eu

---

<sup>21</sup> Nota do tradutor: a palavra apontada no quadro aparentemente não é a que ele sinaliza, no entanto, ele faz um sinal que pode ser traduzido como Óleo para o rosto.

vou pra musculação, depois da musculação eu vou pra luta. Depois, em casa, eu ajudo um pouco, lavo algumas coisas, janto, lavo as vasilhas da janta, tomo banho e vou dormir. É isso.

### **Vídeo 9: Aplicação do questionário em Libras - 2º EJA A**

**ALUNA C:** Esta filmando.

**PESQUISADORA:** Você trabalha? Sim.

**PESQUISADORA:** Quando foi o seu primeiro contato com a Libras.

**ALUNA C:** Na escola.

**PESQUISADORA:** Em qual ano você começou a estudar no Francisco Sales?

**ALUNA C:** No Francisco Sales, eu me lembro.

**PESQUISADORA:** Qual ano?

**ALUNA C:** Foi no ano 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019 que no total dá 9 anos.

**PESQUISADORA:** Então aqui no Francisco Sales você começou a estudar em 2000?

**ALUNA C:** Isso 2000.

**PESQUISADORA:** Legal, agora escreva aqui.

**PESQUISADORA:** Legal, muito bem.

**PESQUISADORA:** Agora aqui, você sempre estudou em escola pública? Entendeu?

**PESQUISADORA:** Pública?

**ALUNA C:** Sim, pública.

**PESQUISADORA:** Agora você marca ai na folha.

**PESQUISADORA:** Qual sugestão você A-C-H-A... deixa eu me acalmar, desculpa.

Fica tranquila, A-C-H..., de novo.

**PESQUISADORA:** A-C-H-A.

**PESQUISADORA:** O que você pensa sobre aprender Português.

**ALUNA C:** Você disse você A-C-H-A?

**PESQUISADORA:** Isso, qual o sinal.

**ALUNA C:** Não conheço.

**PESQUISADORA:** Pensar, pensar, qual o sinal de P-E-N-S-A-R?

**ALUNA C:** É esse, pensar.

**ALUNA C:** Entendeu?

**PESQUISADORA:** Sim.

**PESQUISADORA:** Qual o seu pensamento sobre aprender português, amanhã (fácil)<sup>22</sup> ou difícil?

**ALUNA C:** Difícil.

**PESQUISADORA:** Difícil?

**ALUNA C:** Sim.

**PESQUISADORA:** Então responda aqui.

**PESQUISADORA:** Pode responder em português.

**PESQUISADORA:** Muito bem. Letra O

**ALUNA C:** Letra O?

**PESQUISADORA:** Isso, letra O, muito bem.

**ALUNA C:** P-L-N-S.

**PESQUISADORA:** O que?

**ALUNA C:** Preciso da borracha.

**PESQUISADORA:** Obrigada, acabou!

### **Vídeo 10: Explicação do TCLE em Libras - 2º EJA A**

**PESQUISADORA:** Agora vou explicar sobre este documento. Eu escolhi vocês para participarem da minha pesquisa. Essa semana irei fazer as perguntas do questionário, certo? Vocês vão responder o questionário que eu irei usar na UFOP. Vocês vão responder pra minha pesquisa, certo? Mas quem tem menos de 18 anos de idade não pode responder, somente a mãe ou o pai pode, entenderam? Então vocês podem responder, entenderam?

**ALUNAS A, B e C:** — Quem tem 19 anos pode responder?

**PESQUISADORA:** — Quem tem 19 anos pode responder sim. O título da minha pesquisa é “Português como língua de acolhimento: uma proposta para o ensino de língua portuguesa para alunos surdos”. Vou entregar os questionários agora, ok? Obrigada!

---

<sup>22</sup> Aqui, no vídeo, o sinal utilizado foi AMANHÃ, mas supõe-se que o objetivo era sinalizar FÁCIL.

**Vídeo 11: Participação de aluna - 2º EJA A**

**ALUNA A:** Chinelo, Vaso ou Banheiro.

**ALUNA A:** Essa palavra eu esqueci, desculpa.

**ALUNA A:** Ah tá, Descarga.

**ALUNA A:** Pia.

**ALUNA A:** Esta palavra eu esqueci, desculpa.

**ALUNA A:** Sabonete, Água, desculpa esqueci.

**ALUNA A:** Escova de Cabelo.

**ALUNA A:** Aqui eu já fiz.

**ALUNA A:** Espuma.

**ALUNA A:** Creme de Barba.

**ALUNA A:** A-R já fiz.

**ALUNA A:** Esta aqui eu esqueci, Pincel.

**ALUNA A:** Esqueci esta, Gilete, mas é igual à outra.

**ALUNA A:** Esta eu não sei, esqueci.

**ALUNA A:** Cortina.

**ALUNA A:** Toalha.

**ALUNA A:** Cigarro.

**ALUNA A:** Fósforo, Caixa de Fósforos.

**ALUNA A:** O que é isso?

**ALUNA A:** C-A-N-E-T-A?

**ALUNA A:** Ah tá, Caneta.

**ALUNA A:** Telefone.

**ALUNA A:** O que é esta palavra?

**ALUNA A:** Papel.

**ALUNA A:** Carro.

**ALUNA A:** Camisa.

**ALUNA A:** Sapato.

**ALUNA A:** Sapato ou chinelo?

**Vídeo 13: Participação de aluna em atividade da sequência didática da Luciana Freitas**

**ALUNA A :** Bom dia, tudo bem?

**ALUNA A:** Vou fazer os sinais, se eu tiver dúvidas eu pergunto.

**ALUNA A:** É para começar desta fileira? Desculpa.

**ALUNA A:** Não o que é.

**ALUNA A:** Espera um pouco.

**ALUNA A:** Sabonete.

**ALUNA A:** Desculpa.

**ALUNA A:** que é isso?

**ALUNA A:** Escova de Dente.

**ALUNA A:** Desculpa, é Vaso de Plantas.

**ALUNA A:** Não sei, Pente.

**ALUNA A:** Pia.

**ALUNA A:** Ei, preste atenção, Pia de Escovar Dente.

**ALUNA A:** Desculpa eu erreí, é Escova de Dente.

**ALUNA A:** Desculpa, esqueci este.

**ALUNA A:** Gilete.

**ALUNA A:** Creme Dental.

**ALUNA A:** Outra palavra, qual é essa?

**ALUNA A:** Descarga.

**ALUNA A:** V-A-S-O.

**ALUNA A:** Vaso sanitário.

**ALUNA A:** Creme para Cabelo.

**ALUNA A:** Entendeu?

**ALUNA A:** Creme de Pentear.

**ALUNA A:** Desculpa, Creme de Barbear.

**ALUNA A:** P- [...]

**ALUNA A:** Qual o sinal desta palavra?

**ALUNA A:** Pincel.

**ALUNA A:** Essa eu não sei.

**ALUNA A:** Ah tá, Toalha.

**ALUNA A :** Mictório.

**ALUNA A:** C-O- [...]

**ALUNA A:** Cortina.

**ALUNA A:** Caixa de Fósforos.

**ALUNA A:** Nossa, são muitas letras.

**ALUNA A:** Maço de Cigarros.

**ALUNA A:** Qual é esta palavra?

**ALUNA A:** Espátula?

**ALUNA A:** Não conheço.

**ALUNA A:** Cozinheiro.

**ALUNA A:** Ah tá, é Cinzeiro.

**ALUNA A:** Não sei qual é esta palavra.

**ALUNA A:** Poltrona?

**ALUNA A:** C-A-D- [...]

**ALUNA A:** Cadeiras.

**ALUNA A:** Foto.

**ALUNA A:** Carro.

**ALUNA A:** Janela.

**ALUNA A:** Nossa [...]

**ALUNA A:** Jornal.

**ALUNA A:** Desculpa, é Jornal.

**ALUNA A:** Não sei qual é esta.

**ALUNA A:** Quadros.

**ALUNA A:** Não sei qual é esta.

**ALUNA A:** Níqueis.

**ALUNA A:** G-I-Z.

**ALUNA A:** Giz.

**ALUNA A:** Mesa.

**ALUNA A:** Chave.

**ALUNA A:** Cavalete?

**ALUNA A:** Não tem mais, acabou.

**ALUNA A:** C-A-L-Ç-A.

**ALUNA A:** Calça.

**ALUNA A:** Qual é esta palavra?

**ALUNA A:** Gravata.

**ALUNA A:** O que é isso?

[Sinalização incompreensível]

**ALUNA A:** Sapato.

**ALUNA A :** Meia.

**ALUNA A :** Roupa?

**ALUNAA:** Abotoadura.

**ALUNA A :** Camisa?

**ALUNA A:** Nossa, Chinelo.

**ALUNA A:** Camisa.

**ALUNA A:** Paletó.

**ALUNA A:** Não sei qual é esta palavra.

**ALUNA A:** Relógio.

**ALUNA A:** Carteira.

**ALUNA A:** Bom dia, beijo tchau.

#### **Vídeo 14: Participação de aluna em SD Luciana Freitas - 2º EJA A**

**ALUNA C:** Bom dia!

**ALUNA C:** Esta palavra, o sinal dela é Sabonete.

**ALUNA C:** Esta palavra é Flor.

**ALUNA C:** Só um momento, Pia, o lugar que lava a mão.

**ALUNA C:** Qual o sinal desta palavra? Ah, desculpa, Escova de Dente.

**ALUNA C:** Qual o sinal desta palavra? É Gilete.

**ALUNA C:** Qual o sinal desta palavra? É poltrona, fofinha, outra.

**ALUNA C:** Qual o sinal desta palavra? É Descarga.

**ALUNA C:** Qual o sinal desta palavra? É Pincel, para passar no rosto e ficar bonita.

**ALUNA C:** Qual o sinal desta palavra? É Fósforo.

**ALUNA C:** Qual o sinal desta palavra? Creme de Barbear.

**ALUNA C:** Ah! Agora mudo para outra mesa.

**ALUNA C:** Calça é o sinal.

**ALUNA C:** G-R-A-V-A-T-A, o sinal é este, Gravata, entendeu?

**ALUNA C:** Esta palavra, quem usa é homem né? Calça para homem.

**ALUNA C:** Qual o sinal de S-A-P-A-T-O? O sinal é Sapato social.

**ALUNA C:** Vocês conhecem o sinal desta palavra? É Bota, Meia.

**ALUNA C:** Pronto acabou?

**ALUNA C:** Qual o sinal desta palavra? Botão de camisa, entendeu?

**ALUNA C:** Acabou, Obrigada.

**Vídeo 15: Participação de aluno em atividade da sequência didática da Luciana Freitas - 2º EJA A**

**ALUNO G:** Oi! Tudo bom!

**ALUNO G:** Bom dia,

**ALUNO G:** Hum... não sei o sinal desta palavra. Ah, sim, o sinal da palavra é Sabonete.

Árvore

[Sinalização incompreensível]

**ALUNO G:** Escova de Cabelo. Não, é Escova de dente.

**ALUNO G:** Não lembro o sinal desta palavra. Ah sim, o sinal é Gilete.

**ALUNO G:** Não sei o sinal desta palavra. Ah, é Cadeira.

**ALUNO G:** Qual o sinal desta palavra? Este é Descarga.

**ALUNO G:** Esqueci o sinal desta palavra, é Pincel.

**ALUNO G:** Esqueci o sinal desta palavra, é Fósforo.

**ALUNO G:** Qual o sinal desta palavra? Ah!

**ALUNO G:** Qual o sinal desta palavra? É Espátula.

**ALUNO G:** Qual o sinal desta palavra? Ah, é Calça.

**ALUNO G:** Qual o sinal desta palavra? É Gravata.

**ALUNO G:** Qual o sinal desta palavra? É Cueca.

**ALUNO G:** Não conheço o sinal desta palavra. Ah sim, Sapato.

**ALUNO G:** Esqueci o sinal desta palavra, ah tá, desculpa é Meia o sinal.

**ALUNO G:** Esqueci o sinal desta palavra. Ah, é mesmo, Chinelo.

**ALUNO G:** Esqueci o sinal desta palavra, é Camisa.

**ALUNO G:** Esqueci o sinal desta palavra. Ah, é Paletó.

**ALUNO G:** Qual o sinal desta palavra? É Hora.

**ALUNO G:** Obrigado.

**Vídeo 16: Participação de aluno na atividade em classe - 2º EJA A**

**ALUNO G:** O sinal da palavra é Chinelo,

**ALUNO G:** Vaso.

**ALUNO G:** Descarga.

**ALUNO G:** Pia.

**ALUNO G:** Sabonete.

**ALUNO G:** Água.

**ALUNO G:** Escova de Dente ou Escova de Cabelo.

**ALUNO G:** Espuma.

**ALUNO G:** Creme de Barbear, esses dois iguais.

**ALUNO G:** Desculpa este sinal não sei, o sinal desta palavra eu esqueci. Ah, é Pincel.

**ALUNO G:** Gilete de fazer a barba quando está grande.

**ALUNO G:** Esta palavra também esqueci o sinal, é... Lembrei! O sinal é Cortina.

**ALUNO G:** Toalha.

**ALUNO G:** Esta palavra também esqueci o sinal, lembrei o sinal é Cigarro.

**ALUNO G:** Caixa de Fósforo.

**ALUNO G:** C-A-N-E-T-A, o sinal é Caneta.

**ALUNO G:** Telefone.

**ALUNO G:** Não lembro o sinal desta palavra. Ah, é Papel.

**ALUNO G:** Carro.

**ALUNO G:** Camisa de botão.

**ALUNO G:** Sapato.

### **Vídeo 17: Relato do cotidiano de um aluno - 2º EJA A**

**ALUNO E:** Oi!

Meu nome é Paulo, sou conhecido na comunidade surda por este sinal...

Eu acordo às 05h40 da manhã para ir à escola estudar, quando a aula termina eu tomo banho e escovo meus dentes. No período da tarde vou trabalhar, após o término do trabalho volto para casa e fico distraído no celular e logo em seguida vou dormir.