

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS DA FACULDADE DE
COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS**

KARLA ALEXANDRA BENITES FLORENCIANO

**BIOGRAFANDO EXPERIÊNCIAS VIVIDAS ENTRE LÍNGUAS: APROPRIAÇÕES
DO PORTUGUÊS POR SURDOS BRASIGUAIOS**

**DOURADOS – MS
2022**

KARLA ALEXANDRA BENITES FLORENCIANO

**BIOGRAFANDO EXPERIÊNCIAS VIVIDAS ENTRE LÍNGUAS: APROPRIAÇÕES
DO PORTUGUÊS POR SURDOS BRASIGUAIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (FACALE) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em cumprimento aos requisitos parciais para a obtenção do título de Mestra em Letras.

Área de concentração: Linguística e Transculturalidade (Linguística Aplicada).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Thayse Figueira Guimarães.

**DOURADOS – MS
2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

| | |
|-------|--|
| F633b | <p>Florenciano, Karla Alexandra.</p> <p>Biografando experiências vividas entre línguas : uma análise contextual das apropriações de português por surdos paraguaios. / Karla Alexandra Florenciano. – Dourados, MS : UFGD, 2022.</p> <p>Orientadora: Prof. Thayse Figueira Guimarães.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Grande Dourados.</p> <p>1. Bi/multilinguismo. 2. Performances narrativas. 3. Português para surdos. I. Título.</p> |
|-------|--|

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.

©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.

KARLA ALEXANDRA BENITES FLORENCIANO

**BIOGRAFANDO EXPERIÊNCIAS VIVIDAS ENTRE LÍNGUAS: UMA ANÁLISE
CONTEXTUAL DAS APROPRIAÇÕES DO PORTUGUÊS POR SURDOS
BRASIGUAIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (FACALE) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em cumprimento aos requisitos parciais para a obtenção do título de Mestra em Letras.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Thayse Figueira Guimarães.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Thayse Figueira Guimarães – Orientadora e Membro titular
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Prof.^a Dr.^a Edilaine Buin – Membro titular
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Prof.^a Dr.^o Tiago Ribeiro da Silva – Membro titular
Universidade Nacional de Rosário - Argentina (UNR)

Prof.^a Dr.^o Marcelo Saporas – Membro suplente
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Prof.^a Dr.^a Aryane Santos Nogueira – Membro suplente
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não foi feito sozinho, ele é fruto da contribuição polinizadora de algumas pessoas que com suas variadas ressonâncias possibilitaram a caminhada até aqui.

Agradeço primeiramente a **Deus**, que me sustentou nesse percurso tão difícil, em que vivemos, em meio a uma pandemia, que ceifou tantas vidas, foi Ele que me fortaleceu em meio ao luto.

À minha irmã **Andreia**, uma das vidas ceifadas nessa tragédia, obrigada por todo o incentivo e carinho, você não está mais aqui fisicamente, mas o seu amor continua vibrando em meu coração.

Aos meus familiares, em especial ao meu querido amigo e marido **Jeff**, seu apoio incondicional me trouxe até aqui.

Às amigas **Anay Matos Rodrigues** e **Juliana Maria da Silva Lima**, obrigada pela força e parceria, com vocês a caminhada foi mais leve.

Aos participantes desta pesquisa, **Fátima** e **Miguel**, que tornaram este trabalho tão potente e significativo.

Aos **professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFGD**, suas aulas foram fundamentais para o aprofundamento de minhas reflexões.

À professora Prof.^a Dr.^a **Edilaine Buin Barbosa** e ao Prof.^a Dr.^o **Tiago Ribeiro da Silva** que teceram reflexões valiosas durante o exame de qualificação, para a melhoria da pesquisa, foi uma honra poder contar com o olhar de vocês.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a **Thayse Figueira Guimarães**, a quem quero dedicar agradecimento especial, sua paciência e ensinamentos foram preciosos, obrigada pelo tempo e atenção dedicados em minha formação, foi um privilégio poder caminhar com você.

É com imensa alegria que compartilho com cada um de vocês esse momento tão especial, deixo aqui minha eterna gratidão!

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar as experiências de aprendizagem do português por dois sujeitos surdos brasiguaios que vivem na fronteira Brasil x Paraguai, tomando como base suas narrativas de histórias de vida. Partimos do pressuposto de que a narrativa é um instrumento ideal para investigar como esses sujeitos bilinguajantes, em contato com a Língua de Sinais Brasileira (Libras), a Língua de sinais Paraguaia (LSPY) o português, o espanhol e o guarani, aprendem e aplicam as aprendizagens da língua em sua vivência cotidiana, dando coerência à sua trajetória de aprendizagem e sentido a quem são e a quem imaginam ou aspiram ser. Inserido na perspectiva Indisciplinar da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006), o *corpus* desta investigação foi gerado mediante conversas realizadas nas plataformas *on-line Google Meet e WhatsApp*. Utilizou-se como aporte teórico autores que tratam de teorias e conceitos contemporâneos relativos aos estudos sobre bi/multilinguismo envolvendo línguas de sinais e aos estudos sobre narrativas/histórias de vida, performances narrativas, tais como: Moita Lopes (2003, 2006); Bagno (2017); Mignolo (2003); Bastos e Biar (2015); Bastos (2004, 2005, 2008); Austin (1962); Quadros (2009); Skliar (1998); Strobel (2016); e Vilhalva (2004). Acreditamos que esta pesquisa, ao dar visibilidade às experiências entre línguas desses sujeitos bilinguantes, aponta possíveis caminhos para educação linguística em língua portuguesa para os surdos. Até o presente momento, os resultados indicam significativa importância em se considerar as trajetórias individuais e as experiências coletivas de aprendizado de línguas e confirmam a importância de recursos imagéticos e materiais concretos no aprendizado do português, como também do ensino a partir da perspectiva bilingue, em que o português é aprendido como segunda língua por esse grupo .

Palavras-chave: bi/multilinguismo; performances narrativas; português para surdos.

RESUMEN

El presente trabajo se refiere a una investigación en curso y su principal objetivo es investigar las experiencias de aprendizaje del portugués de dos sujetos sordos brasileños que viven en la frontera Brasil x Paraguay, a partir de sus historias de vida. Asumimos que la narrativa es un instrumento ideal para investigar cómo estos sujetos bilingües, en contacto con la Lengua de Signos Brasileña (Libras), el portugués, el español y el guaraní, aprenden y aplican el aprendizaje de la lengua en su experiencia diaria, dando coherencia a su trayectoria de aprendizaje y significando quiénes son y quiénes imaginan o aspiran a ser. Insertado en la perspectiva indisciplinar de Lingüística Aplicada (LOPES, 2006), el corpus de datos para esta investigación se generó a través de conversas realizadas en las plataformas online Google Meet y WhatsApp. Se utilizó como aportación teórica los autores que abordan teorías y conceptos contemporáneos relacionados con estudios sobre bi/multilingüismo que involucran Lengua de Signos y estudios sobre narrativas/historias de vida, performances narrativas, tales como: Lopes (2003; 2006); Bagno (2017); Mignolo (2003); Bastos y Biar (2015); Bastos (2004, 2005, 2008); Para Austin (1990); Tablas (2009); Skliar (1998); Strobel (2016); Vilhalva (2004;). Creemos que esta investigación, al dar visibilidad a las experiencias entre lenguas de estos sujetos bilingües, apunta a posibles caminos para la educación lingüística en portugués para sordos. Hasta el momento, los resultados indican una importancia significativa en considerar las trayectorias individuales y las experiencias colectivas de aprendizaje de idiomas y confirman la importancia de los recursos de imágenes y materiales concretos en el aprendizaje del portugués, así como la enseñanza desde una perspectiva bilingüe, en el sentido de que el portugués se aprende como segunda lengua. por este grupo.

Palabras clave: bi/multilingüismo; actuaciones narrativas; portugués para sordos.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1.INTRODUÇÃO..... | 7 |
| 1.1 Dados gerais e abordagens da pesquisa..... | 8 |
| 1.2 Situando a pesquisa no campo da Linguística Aplicada contemporânea..... | 13 |
| 2. NARRATIVAS COMO PERFORMANCES IDENTITÁRIAS INDEXADAS | 19 |
| 2.1 Introdução..... | 19 |
| 2.2 Performances narrativas como território de pesquisa..... | 20 |
| 2.3 As Narrativas surdas em protagonismo | 26 |
| 2.4 O performativo identitário indexado nas narrativas dos sujeitos surdos..... | 32 |
| 3. CONTEXTUALIZAÇÃO DOS CONCEITOS ADOTADOS: BI/ MULTILINGUISMO, TRANSLINGUAGEM E BILINGUAJAMENTO..... | 42 |
| 3.1 Introdução..... | 42 |
| 3.2 Bi/Multilinguismo e a concepção não platônica da língua..... | 47 |
| 3.3 Translinguagem e a intercompreensão Bilinguajante..... | 51 |
| 3.4 Surdos como sujeitos Bilinguajantes..... | 56 |
| 4. PESQUISA QUALITATIVA INTERPRETATIVISTA SITUADA NA INDEXICALIDADE: HISTÓRIA DOS DADOS E METODOLOGIA..... | 62 |
| 4.1. Introdução..... | 62 |
| 4.2 A indexicalidade como aporte teórico-metodológico..... | 62 |
| 4.3 Pesquisa interpretativista..... | 65 |
| 4.4 De onde falamos?..... | 67 |
| 4.5 Quem somos?..... | 69 |
| 4.5.1 Intérprete ouvinte/professora/pesquisadora..... | 69 |
| 4.5.2 Surda/estudante/narradora..... | 71 |
| 4.5.3 Surdo/estudante/narrador..... | 72 |
| 4.6 Como fizemos?..... | 74 |

| | |
|---|-----|
| 4.7 Como foram feitos os procedimentos de análises?..... | 77 |
| 5. ANÁLISE DAS PERFORMANCES NARRATIVAS | 81 |
| 5.1 Introdução..... | 81 |
| 5.2 Vivendo entre línguas – experiências de aprendizagem com surdos em uma escola especial no Paraguai..... | 82 |
| 5.2.1 Narrativas de Fátima..... | 82 |
| 5.2.2 Narrativas de Miguel..... | 87 |
| 5.3 Vivendo entre línguas - Experiências de aprendizagem do português com ouvintes em uma escola inclusiva no Brasil..... | 90 |
| 5.3.1 Experiências de Fátima..... | 90 |
| 5.3.2 Experiências de Miguel..... | 102 |
| 5.4 Vivendo entre línguas - Experiências de aprendizagem do português com a família..... | 110 |
| 5.3.1 Experiências de Fátima..... | 110 |
| 5.3.2 Experiências de Miguel..... | 117 |
| 6. CONSIDERAÇÕES..... | 122 |
| 7. REFERÊNCIAS..... | 126 |
| 8.ANEXOS..... | 137 |

1 INTRODUÇÃO

Onde essa história começou...

Já passava das 20h30min da noite daquele sábado do mês de maio de 2011, e eu ainda não havia encontrado o local da festa. Já estava a ponto de descer do carro para pedir informação, mas meu marido, paciente que é, resolveu dar mais algumas voltas por aquelas ruas pouco conhecidas e já um tanto distantes do lado brasileiro da fronteira, Ponta Porã. Confesso que eu não era acostumada a transitar durante a noite por aquele bairro do lado paraguaio de Pedro Juan Caballero –essas duas cidades citadas fazem fronteira seca e separam-se apenas por uma rua. Depois de algumas voltas, encontramos um lindo salão decorado com luzes e tecidos coloridos, típicos de uma festa de debutante. Na entrada, havia um grande *banner* com a foto da aniversariante, a qual estava na recepção dos convidados bem no *hall* de entrada. Seu vestido era rosa *pink*, usava uma maquiagem leve e uma tiara brilhante. Fátima estava muito elegante para sua festa e recebia seus convidados com um sorriso e um “gracias” quase inaudível para quem não conhece sua voz e sua maneira de pronunciar as palavras. Ao seu lado estava sua mãe, que lhe dava apoio para agradecer e recepcionar os convidados.

Eu a conhecia há algum tempo, era sua professora da sala de recursos em uma escola pública de Ponta Porã e fui convidada para participar do aniversário e interpretar o momento das homenagens e ritos que ocorrem em uma festa de 15 anos. Quando cheguei no *hall* de entrada, Fátima me recepcionou com um “oi”, sinalizado em Língua Brasileira de Sinais (Libras). Eu lhe entreguei um presente e ela agradeceu sinalizando em Libras e, em seguida, pronunciando “gracias”. Ao adentrar na festa, sentei em uma mesa no canto e observei que, do outro lado, havia uma mesa com uns 10 jovens que conversavam em línguas de sinais – não é comum ver tantos surdos juntos de uma vez – e isso me chamou a atenção. Tentei entender o que eles estavam conversando, mas não consegui compreender direito, imaginei que era pelo fato de eu estar sentada distante, por isso, não entendia os sinais.

Passado algum tempo, depois de comer uns aperitivos, as cerimônias da festa começaram e fui chamada pelos pais de Fátima para ficar ao lado do cerimonialista que falava em espanhol e eu precisaria realizar a interpretação para Libras – para quem mora nessa fronteira, saber o básico do espanhol, do português e do guarani é bem comum, por isso consegui fazer a interpretação tranquilamente – confesso que foi emocionante, o momento em

que as luzes do salão diminuíram e o cerimonialista começou a falar e a única luz mais forte foi direcionada para minha interpretação. Percebi que aqueles jovens surdos olhavam atentamente para mim. Observei que dentre eles, um eu conhecia, era um ex-aluno, mas os demais eram rostos desconhecidos e fiquei me perguntando quem eram eles, por onde andavam, eu nunca os havia visto pelas escolas onde trabalhei.

Após toda a parte formal da festa, perguntei para Fátima quem eram aqueles surdos, e ela respondeu que eram seus colegas e amigos de infância de uma escola do Paraguai. Gentilmente, ela me levou até a mesa e, chegando lá, cumprimentei meu ex-aluno e, para minha surpresa, Fátima me apresentou utilizando em sua comunicação outra língua de sinais: a Língua de Sinais do Paraguai (LSPy). Me senti uma estrangeira entre aqueles surdos. Refleti, como pude nunca pensar nessa possibilidade de haver uma outra língua de sinais do outro lado da fronteira – nós que vivemos nessa região e, na maioria das vezes, consideramos as duas cidades como se fossem uma só – fiquei pensando: como em uma “mesma” cidade há duas línguas de sinais? Perguntei para meu ex-aluno, que estava naquela mesa, se ele sabia se comunicar em LSPy e, com naturalidade, ele disse que sim e ainda se ofereceu para ser meu intérprete, caso eu quisesse conversar mais com seus amigos.

Após aceitar o convite, passei bons momentos interagindo com aquele receptivo grupo de surdos, percebi que vários sinais eram bem diferentes dos do Brasil. Tentei aprender alguns sinais em LSPy, observei que, em alguns momentos, eles também oralizavam em espanhol para pedir bebidas ou falar alguma coisa com os outros convidados. Mais tarde, todos eles foram para a pista de dança – é isso mesmo, os surdos também dançam, pois sentem a vibração da música e observam o movimento dos demais e dançam – eu fiquei em minha mesa observando todo aquele enredo e refletindo sem parar sobre o repertório e experiências linguísticas desses jovens, sobretudo, daqueles que se comunicam nas duas línguas de sinais (Libras e LSPy) e nas três línguas orais (espanhol, guarani e português). Esse evento foi o marco inicial desta pesquisa, porque minha curiosidade sobre esse contexto me trouxe até aqui e espero que esta investigação também instigue você nessa leitura.

1.1 Dados gerais e abordagens da pesquisa

As questões e discussões sobre o monolinguismo no Brasil precisam ser aprofundadas, pois tal perspectiva ainda está muito presente na sociedade e, dessa maneira, invisibiliza e trata

diversas línguas, presentes nas vozes de muitos brasileiros, como subalternas, desprestigiadas, marginalizadas e, conseqüentemente, acabam por apagá-las e censurá-las. É necessário que haja um rompimento com o pensamento naturalizado das línguas e saberes subalternos, e isso está intimamente ligado com uma libertação do poder hegemônico, que por tanto tempo negou a existência da impureza das línguas. Nesse sentido, esta pesquisa parte da perspectiva do bilinguajamento, trazido por Mignolo (2003), o qual apresenta o bilinguajar como uma forma de pensar a partir da diferença colonial, considerando as línguas marginais e suas misturas, isto é, um lugar entre línguas, que considera também a mente bicultural do sujeito deste contexto. “Enquanto o estado-nação promove o amor para com as línguas nacionais, o amor do bilinguajamento nasce das e nas periferias das línguas nacionais e nas experiências transnacionais” (MIGNOLO, 2003, p. 371).

Assim, essa perspectiva reconhece o multilinguismo e o transculturalismo desses grupos minoritários. Esse reconhecimento torna-se necessário, uma vez que tais línguas, quando se distanciam das línguas hegemônicas, não são consideradas línguas (CAVALCANTI, 1999). Em muitas dessas situações, os falantes não se consideram bilíngues, pois não têm perfeito domínio das duas línguas. Tal pensamento é herdado do estruturalismo, do conceito de língua pura e perfeita, mas o que é considerado língua? Seu próprio conceito ainda é impreciso, apesar das discussões teóricas em torno do tema, ela continua fixa e estática, dificultando a valorização e compreensão dos contextos transculturais e híbridos.

Tais circunstâncias tornam-se ainda mais evidentes em cenários de fronteira, como é o caso do presente trabalho, que tem como proposta inicial realizar um estudo de caso com dois surdos brasiguaios, analisando suas performances narrativas sobre o aprendizado do português em seu cotidiano. As narrativas performam identidades através de pistas indexicais (GUMPERZ, 1998) que nos permitem entender a trajetória escolar desses sujeitos bilinguajantes, na forma de uma experiência individual, e são uma porta de entrada para as situações implicadas no ensino e aprendizagem de línguas, ajudando a compreender o modo como tais sujeitos atuam nesse processo, ao mesmo tempo em que dão coerência à sua trajetória de aprendizagem e sentido a quem são ou a quem imaginam ou pretendem ser.

Assim, o estudo pretende documentar as implicações linguísticas no referido cenário. Para detalhá-lo, é preciso pontuar quem são esses sujeitos: uma jovem e um rapaz, ambos são surdos e residentes na fronteira: Ponta Porã, no Brasil, e Pedro Juan Caballero, no Paraguai. São sinalizantes da Libras e da LSPy, falantes do português, espanhol e guarani, e estudantes

do ensino médio em uma escola no Brasil. Apesar das semelhanças entre os dois participantes, é preciso pontuar que as identidades das pessoas surdas é plural, assim, perceberemos ao longo do texto como ambos se diferenciam em muitos pontos e posicionamentos, pois, são sujeitos formados por uma constelação de saberes diversos.

As motivações que contribuíram para a escolha desses sujeitos partem da experiência vivida há alguns anos, como professora de Atendimento Educacional Especializado de Libras, em uma escola pública, onde os dois indivíduos iniciaram sua vida escolar no Brasil. Ambos não dominavam o português escrito e nem falado, no entanto, apresentavam um rendimento acadêmico excelente, pois se comunicavam em Libras com facilidade, às vezes, faziam sinais que diziam ser próprios do Paraguai, escreviam muitas palavras em espanhol e oralizavam alguns vocábulos em guarani. Nesse espaço transcultural, bi/multilíngue e potencialmente híbrido há uma complexidade, uma fluidez nas identidades, o que motivou meu desejo em aprofundar meus conhecimentos nessa área, uma vez que a complexidade que envolve esse contexto com tantas línguas em uso, muitas vezes, é sobreposta por uma ideologia colonial de estado-nação que possui somente uma língua e cultura puras, livres de misturas. Sendo assim, para contrapor tal perspectiva, trago as afirmações de Hall (2006, p. 62) “as nações modernas são todas híbridas culturais”. Desse modo, delimitar fronteiras de identidades, não é possível pois estão em constante fluxo. Portanto, a temática desta investigação localiza-se dentro do contexto da linha de pesquisa Linguística Aplicada e Estudos de Fronteira, tendo em vista que o foco central está voltado para as narrativas sobre o aprendizado de línguas, de uma minoria linguística, situada na fronteira sul-mato-grossense com o Paraguai.

O estudo parte da análise do aprendizado do português na visão dos novos letramentos, ou seja, leva em conta o desenvolvimento social, pensando na pluralidade e na diferença de cada indivíduo. Desse modo, o letramento pode ser considerado um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico (KLEIMAN, 1995). Nesse sentido, trata-se de uma pesquisa qualitativa interpretativista situada no performativo da indexicalidade, produzida por meio de conversas com os participantes que narraram suas biografias e experiências de vida entre línguas no aprendizado do português. De acordo com Lechner (2018), as histórias de vida ou narrativas biográficas não são apenas textos, mas novas formas de produzir conhecimento, em coprodução com os sujeitos da pesquisa. É um meio de construção de identidade e subjetividade, construção de si, uma forma de dar coerência à sua trajetória por meio das performances narrativas de cada ator social, participante desta pesquisa. Dessarte, tais

performances são estudadas por meio das pistas indexicais que, sendo um conjunto de traços linguísticos e paralinguísticos, tais como as expressões faciais e/ou corporais realizadas durante a sinalização das narrações dos estudantes surdos, apontam para os sentidos que estão em construção naquele momento interacional. Posto isso, esta é uma pesquisa que respeita, dignifica e não objetifica o sujeito, e que vai muito além de um trabalho sociológico com dados biográficos, pois, à medida em que o sujeito narra suas experiências, também vai refletindo sobre elas, produzindo conhecimento.

A pesquisa justifica-se partindo da ideia de que é instigante analisar uma circunstância de migração bi/multilíngue, para verificar como se constroem como sujeitos do português, considerando uma abordagem em que o falante é o centro da aprendizagem, e não a língua. Assim, os estudos culturais vêm apoiar a investigação, para que novos pontos de reflexão possam surgir. O Brasil se vê como um país monolíngue em suas dimensões continentais, mas possui em seu território inúmeros sujeitos bilíngues e multilíngues, como: imigrantes, surdos, indígenas, entre outros, que são apagados ou vistos como “problemas” para a sociedade hegemônica colonial, que não aceita a diversidade e a impureza das línguas. Destarte, aprender o português padrão, puro, sem misturas, que é cobrado pelas escolas, que insistem em acreditar no mito do monolinguismo e que não aceitam que o bi/multilinguismo escolar não é uma exceção, mas sim uma regra.

Para Cavalcanti (1999), acreditar no ideal de sujeito monolíngue permite que nos espaços escolares as línguas (gens) híbridas dos alunos brasiguaios sejam vistas de maneira estigmatizada, causando a construção de um estereótipo negativo dessas pessoas, e ignorando a complexidade identitária presente no contexto. Desse modo, os surdos têm encontrado dificuldades no êxito do aprendizado do português, pois, além do problema do aprendizado desse padrão de língua pura exigido nas escolas, em geral, eles se comunicam usando uma língua de modalidade visuoespacial, e não oral auditiva. Por isso, o aprendizado do português falado ou escrito torna-se ainda mais complexo, porque demanda treino e habilidades que não são naturais das pessoas surdas. Diante dessas limitações e dificuldades, esses sujeitos, em muitas situações, acabam sendo marginalizados e excluídos (QUADROS, 2009).

De acordo com Moita Lopes (2002), é necessário ouvir as vozes dos povos que estão à margem e, com elas, pensar em soluções sociais que possam melhorar suas condições de vida. Por esse motivo, a pesquisa foca nas performances narrativas de experiências pessoais do

aprendizado do português pelos dois surdos brasiguaios. Santos (2008) utiliza uma metáfora dos “povos do Sul” para se referir aos sujeitos que estão à margem da sociedade.

Para o autor, eles surgem como protagonistas contra a globalização hegemônica que tenta, a todo custo, invisibilizar todo aquele que não é o padrão. Assim, a população de surdos precisa ser vista para que políticas sociais, educacionais e linguísticas contemplem suas necessidades básicas, pois o apagamento desse grupo e a minimização de sua importância são um marco histórico de suas lutas. Sendo assim, a documentação das performances narrativas nas biografias e experiências de vida entre línguas no aprendizado do português desses sujeitos é um campo rico para que tais investigações possam se iniciar, porque é o seu lugar de fala, sua vivência como indivíduo subjetivo. Sendo os participantes sujeitos surdos bilinguajantes, pensamos no aprendizado do português, pois é uma escolha metodológica que nos ajudará a compreender os objetivos do presente trabalho. Porquanto, é pelas narrativas sobre experiências com o português que tais sujeitos constroem seus espaços de identidade, sua relação com as línguas.

A perspectiva de observar as narrativas de experiências com a língua portuguesa, não significa exatamente que o trabalho, é um trabalho apenas sobre aprendizagem de português. Ao focar na experiência dessa aprendizagem escolhemos como um caminho metodológico a partir do qual observamos a trajetória de vivência entre línguas desses sujeitos. O português se torna o lugar comum de reflexão, mas não é só do português mas também da aprendizagem das outras línguas de maneira geral, foi uma estratégia escolhida para observar as trajetórias individuais que esses sujeitos possuem e performam em suas narrativas quando falam dessa experiência com o português nos diferentes contextos sociais. Muito mais do que sobre o português, a pesquisa indica outras coisas, como a necessidade de considerar essas trajetórias individuais, a relevância de pensar para além da língua alvo e pensar e na complexidade dessas experiências, assim é importante destacar que o português é um ponto a partir do qual observamos essas trajetórias individuais.

De acordo com Bastos (2005), as performances narrativas são manifestações culturais contextualizadas, em que o sujeito, ao narrar sua história, está construindo sentido de quem ele é e de como compreende o mundo. Para tanto, pensamos na seguinte pergunta: **quais são as experiências vividas de aprendizagem e de uso do português por dois sujeitos surdos brasiguaios?**

Posto isso, como objetivo geral, temos:

- investigar as experiências de aprendizagem do português por dois sujeitos surdos brasiguaios que vivem na fronteira Brasil x Paraguai, tomando como base suas performances narrativas.

Além disso, os objetivos específicos são:

- refletir acerca das identidades produzidas nas performances.
- compreender, pelas narrativas individuais, como esses sujeitos dão coerência à sua trajetória escolar;
- identificar as estratégias utilizadas por esses sujeitos para a aprendizagem da língua;

Nesta pesquisa, empregamos como método de geração de registros, conversas, as quais foram feitas totalmente a distância, de maneira virtual, uma vez que ocorreu entre os anos de 2020 e 2022, durante a pandemia de covid-19. Todos os contatos e interações com os participantes foram efetuados e registrados em Libras, com o apoio de aplicativos e plataformas digitais, tais como: WhatsApp, Google Meet, OBS Studio, Du Recorder e YouTube. A partir dos registros gerados nas narrações, foi possível organizar as análises das informações por algumas marcações sociais que foram divididas em pelo menos três contextos sociais distintos, são eles: 1. as experiências de aprendizagem na vivência entre línguas com surdos em uma escola especial do Paraguai; 2. as experiências de aprendizagem do português na vivência entre línguas com ouvintes em uma escola inclusiva do Brasil; 3. as experiências de aprendizagem do português na vivência entre línguas com a família. É preciso enfatizar que as análises e interpretações observam os possíveis significados dos discursos (MISHLER, 1986), portanto, partem dos meus contornos interpretativos que estão ligados aos posicionamentos sociais e ideológicos dos quais faço parte.

1.2 Situando a pesquisa no campo da Linguística Aplicada contemporânea

O mundo contemporâneo está em constante movimento e observa-se transformações social, econômica e política. Dentre essas mudanças, destaca-se a crise sanitária, pois estamos vivendo desde 2020 uma pandemia causada pelo novo coronavírus (covid-19), a qual assola o mundo, provocando um número imenso de óbitos, deixando famílias desoladas e desamparadas, principalmente, aquelas economicamente desfavorecidas, as quais o Estado insiste em desassistir, pois a política econômica adotada em grande parte do globo terrestre, denominada capitalismo neoliberal, não permite ações governamentais que diminuam a desigualdade da população. Pelo contrário, estimula o enriquecimento cada vez maior dos ricos e o

empobrecimento ainda maior dos que já são pobres. “Desde a década de 1980— à medida que o neoliberalismo se foi impondo como a versão dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do sector financeiro—, o mundo tem vivido em permanente estado de crise” (SANTOS, 2020, p. 5).

De acordo com Bauman (2000), o mundo contemporâneo globalizado, ao mesmo tempo em que une pessoas a partir das tecnologias desenvolvidas, também divide os sujeitos, pois colabora para a desigualdade social. Infelizmente, a partir dessa realidade que vivemos na pandemia, é que podemos recordar e pensar que historicamente as transformações sociais surgem de crises que a população enfrenta e precisa resolver, por isso a necessidade de construir uma sociedade mais humana é uma agenda urgente e desafiadora. É nesse sentido que Bauman (2000) tem como foco de estudo a discussão da ideia de sociedade líquida, em que a humanidade passa a se relacionar de maneira mais fluida e flexível. Assim, valores e conceitos que outrora eram sólidos e inquestionáveis, tornam-se líquidos e questionadores, consequência direta da globalização.

Por isso, precisamos refletir sobre o surgimento necessário de um novo paradigma social e político, em que os povos minoritários tenham a possibilidade de se tornarem protagonistas em uma luta anti-hegemônica e contra o capitalismo neoliberal, nesse mundo globalizado e fluido (SANTOS, 2008). É por essa direção que a Linguística Aplicada (LA) tem construído sua teoria contemporânea, que podemos exemplificar com alguns autores, tais como: Cavalcanti (1999); Moita Lopes (2006, 2009); Celani (1998); Pennycook (2006); Rajagopalan (2003); Signorini (1998), os quais vamos tecer algumas reflexões a partir de suas contribuições conceituais.

Os discursos que construíram esse campo do conhecimento são diferentes em cada momento e lugar. Moita Lopes (2009) enfatiza tais discursos que, como em qualquer área, formaram o campo e sofrem alterações a depender da época em que operam. Nos anos 40, início de sua constituição como área, a LA concentrou seu interesse no ensino/aprendizagem da língua inglesa, buscando aperfeiçoar as técnicas usadas em sala de aula, e era vista apenas como consumidora de teorias linguísticas. Tal visão foi reformulada nos anos 70, em sua primeira virada epistemológica, que parte da construção de um campo independente de sua disciplina mãe, com teorias próprias e com perspectiva voltada para o usuário da língua. Deixa de ser pensada como aplicação da Linguística para ser compreendida como área autônoma, tal como descreve Moita Lopes (2009, p.16):

Essa discussão vai, então, estabelecer um campo de investigação que começa a se formular como área mediadora, reconhecendo ainda que os tipos de conhecimentos que podem ser relevantes para a investigação dos processos de ensino de línguas necessitam ir além daqueles formulados pela Linguística (tanto da Linguística do sistema como da do discurso). O objeto de investigação, porém, passa a ser também construído com base na relevância que teorias de outros campos do conhecimento possam ter para sua compreensão.

E foi na caminhada para se tornar uma área inter/transdisciplinar que a LA percebe a necessidade de uma separação da hegemonia da Linguística. Essa virada é um marco histórico importante, uma vez que faz críticas à visão mercantilista das pesquisas para o ensino de inglês e sobre a limitação espacial dos estudos feitos apenas em ambientes escolares.

A LA que já foi pensada como uma área necessariamente multi/pluri/interdisciplinar, recentemente se constrói com base em uma postura de Trans/Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006). A postura transdisciplinar não pode ser vista apenas como uma justaposição de campos do saber, mas deve envolver a participação ativa de pesquisadores de áreas envolvidas, a fim de dar conta da problematização provocada em cada uma. A postura Indisciplinar, transgressiva ou crítica acrescenta à produção de seu conhecimento problematizações sobre visões modernistas de sujeito, pesquisa e conhecimento, distanciando-se de qualquer ideal de neutralidade e objetividade. Com uma abordagem teórica e metodológica híbrida no sentido de ser essencialmente informada por outras áreas das Ciências Sociais e Humanas, a LA Indisciplinar apresenta-se como um campo de investigação da vida social pela perspectiva dos conhecimentos dos sujeitos que vivem suas práticas. Na metáfora desenvolvida por Faure (1992 apud CELANI, 1998), a LA é um rei sem reino, pois se comunica com a coletividade de áreas, com o intuito de resolver problemas individuais e sociais, portanto, é teórica e aplicada.

Assumir a postura Trans/Indisciplinar é estar em uma posição de mudança e compreender a incerteza e o risco que se corre ao se colocar em outros campos, desse modo, é tão necessária a cooperação e parceria com os outros campos. “Quanto a ser nômade, sim, significa liberdade, mas não falta de direção. A Linguística Aplicada está bem marcada como a mediadora de mudanças na sua comunicação com a coletividade e com a participação desta” (CELANI, 1998, p.126).

As pesquisas na LA Trans/Indisciplinar buscam investigar qualquer campo em que a linguagem está presente. Por esse motivo, não se restringe mais aos conhecimentos produzidos em contextos escolares, uma vez que a reflexão sobre a linguagem no mundo social deve ser

estudada também em seus diferentes contextos, tais como: delegacia, consultório médico, mídia, empresas, entre outros. Centrando o foco nas questões problematizadoras da prática do uso da linguagem, valorizar essa área de investigação é necessária, pois seus efeitos colaboram com a construção de uma sociedade mais reflexiva.

É uma LA que deseja, sobretudo, falar ao mundo em que vivemos, no qual muitas das questões que nos interessavam mudaram de natureza ou se complexificaram ou deixaram de existir. Como Ciência Social, conforme muitos formulam a LA agora, em um mundo em que a linguagem passou a ser um elemento crucial, tendo em vista a hiperssemiotização que experimentamos, é essencial pensar outras formas de conhecimento e outras questões de pesquisa que sejam responsivas às práticas sociais em que vivemos (MOITA LOPES, 2009, p.16).

Atualmente, a LA preocupa-se com as questões sociais do mundo contemporâneo globalizado. Pennycook (2006) corrobora afirmando que a LA é transgressiva, híbrida e reflexiva, pois não está presa em uma disciplina, mas transgride limites e fronteiras, se vê mutável e dinâmica em contextos múltiplos, por isso não é fixa e está aberta para muitas outras influências que a conduzem para uma evolução que vai além dos conceitos, elementos que a torna Trans/Indisciplinar.

Para Moita Lopes (2006), essa área do saber é mestiça e ideológica, porque está em constante mistura, fluidez e movimento, uma vez que é pensada para ação e mudança, tratando, sobretudo, dos atravessamentos de problemas de relevância social que estão imbricadas as questões políticas. Torna-se necessário pensarmos nos questionamentos propostos por Moita Lopes (2009) sobre: quem é o sujeito da LA? Em quais práticas discursivas tal sujeito é construído? O que é a produção de conhecimento? Como não separar política de pesquisa? Por que é crucial pensar a questão ética? Partindo dessas questões, podemos compreender a LA trans/indisciplinar assumindo uma postura reflexiva indagadora (RAJAGOPALAN, 2003), que está em constante crítica em suas produções teóricas e práticas, pois os estudos linguísticos são relevantes, tendo em vista que a linguagem é um importante palco de intervenção política. Sendo assim, não há neutralidade na pesquisa científica, da mesma forma como é um paradoxo tentar separar o poder científico do político.

A consciência crítica começa quando se dá conta do fato de que é intervindo na linguagem que se faz valer suas reivindicações e suas aspirações políticas. Em outras palavras, toma-se consciência de que trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta (RAJAGOPALAN, 2003, p. 125).

É preciso reconhecer que nossas produções discursivas estão atravessadas por conotações político-ideológicas e que fazer ciência está intimamente ligada às práticas sociais que carregam tais conotações. E para que tais práticas tenham sucesso, torna-se imprescindível estreitar o diálogo entre o acadêmico e o leigo, pois pensar na vida é poder pensar em vida. A contribuição desse sujeito leigo é significativa para um fazer científico social que cumpra seu papel que é de cooperar para a melhoria de condições de vida de populações marginalizadas na sociedade.

No quadro teórico que esta pesquisa se situa, não é possível separar indivíduos da sociedade. Ambos são um só, sendo assim, o que precisa ser feito é uma conscientização sobre o papel da linguagem enquanto meio de dominação dos sujeitos, considerando que a linguagem é uma política de representação e que o conhecimento produzido está carregado de interesses. Assim, para dar conta dessas imbricações, a LA Trans/Indisciplinar assume uma postura crítica em relação às pesquisas positivistas e estruturalistas (PENNYCOOK, 2006).

Desponta dessa revisão epistemológica a necessidade de um diálogo com os estudos pós-modernos e pós-coloniais, que buscam entender e problematizar o mundo contemporâneo, com temáticas sobre teorias fronteiriças, imigratórias, feministas, *queer* e antirraciais. Questionando, sobretudo, a lógica ocidental, nas palavras de Venn (2000), é tentar pensar o mundo por um olhar não ocidentalista, que desconstrua a ideia de que o colonizador é o detentor da verdade.

É inadiável a construção de novas epistemes que problematizam os modos de produção de conhecimentos, que não consideram as mudanças avassaladoras da globalização na vida contemporânea. Para que se construam respostas coerentes, torna-se imprescindível que a teoria e a prática estejam unidas, pois a maneira de produzir conhecimento mudou, justamente porque o mundo também se modificou (MOITA LOPES, 2006). As novas maneiras em que a sociedade vive e se relaciona, atualmente, contribui para as novas estratégias utilizadas para produzir conhecimento e também para reorganizar a vivência social (BAUMAN, 2000).

Tais alterações provocadas, especialmente, pelo capitalismo e pela globalização acabam por naturalizar a desigualdade principalmente em países periféricos. É nesse ponto que conhecer os povos marginalizados em sua própria voz faz todo o sentido, porque: “a construção de um novo projeto emancipador deve conciliar as políticas sociais de redistribuição, a cultura e a economia” (CANCLINI, 2003, p.103 apud MOITA LOPES, 2006, p. 95).

As perspectivas dessas pessoas colaboram diretamente para a reinvenção de uma emancipação social, na qual a LA Trans/Indisciplinar está imbricada, nos problemas em que a linguagem tem um papel central, pois é uma área que precisa dizer algo ao mundo no campo das ciências sociais e humanas. Por isso, sua aproximação com áreas do conhecimento que debatem questões políticas, históricas, econômicas e sociais, a caracterizam também como mestiça e ideológica, de acordo com Moita Lopes (2006, p. 17),

Sou de opinião de que vamos continuar a ser vistos como “o outro” no vasto campo dos estudos lingüísticos, e, na verdade, cada vez mais assim, devido à natureza do que fazemos e de como o fazemos, uma vez que uma das características da LA contemporânea é o envolvimento em uma reflexão contínua sobre si mesma: um campo que se repensa insistentemente (cf. Pennycook, 2001: 171). Tal característica pode ser bastante problemática para campos cristalizados, seguidores de visões de conhecimento como construção de verdade. Essa dificuldade é principalmente maior para aqueles que atuam no campo dos estudos lingüísticos sem familiaridade com muito da discussão nas humanidades e nas ciências sociais, onde a pesquisa em LA está situada (cf. Cavalcanti, neste volume). Em outras palavras, isso é especialmente um problema para aqueles que trabalham com definições muito claras (fundamentalistas ou essencialistas, talvez?) do que o campo de estudos da linguagem é e faz, ainda que eu seja de opinião de que tal distinção é cada vez mais difícil de fazer, no Brasil e em outras partes do mundo, mesmo no campo do que é chamado de lingüística atualmente.

A LA Trans/Indisciplinar não propõe a resolução de todos os problemas, na verdade, problematiza ou cria inteligibilidade para além dos resultados de pesquisa. A LA, enquanto área do conhecimento, está preocupada com a relação entre linguagem e vida social, e convoca os sujeitos que vivem as práticas sociais para opinar sobre o resultado de tais estudos e validar ou não os resultados a partir de seus pontos de vista (MOITA LOPES, 2006).

Nessa perspectiva, o sujeito da pesquisa deixa de ser um mero fornecedor passivo de dados e passa a ser ativo e a ter voz na construção dos resultados dos estudos, trazendo, assim, para o centro de atenção vidas marginalizadas (SIGNORINI, 1998), como é o caso dos participantes da presente investigação, uma vez que são sujeitos surdos e residentes em uma área de fronteira. Essa aproximação de indivíduos e suas práticas sociais é enfatizada por Makoni e Meinhoff (2006), quando afirmam sobre a necessidade da construção de teorias locais, que vão de encontro à realidade das pessoas e que dizem algo, ao invés de teorias globais que nada falam ao cotidiano desses sujeitos.

Portanto, é nesse contexto teórico que o trabalho que apresento tenta problematizar e construir questões sobre o aprendizado de língua portuguesa de dois sujeitos surdos brasileiros,

a partir das suas narrativas de história de vida. As narrativas são fundamentais na elaboração dos sentidos de quem somos, imaginamos ou aspiramos ser. É nas práticas narrativas que os sujeitos performam suas identidades (BASTOS, 2004) e o fazem utilizando pistas indexicais que marcam suas intenções comunicativas (GUMPERZ, 1998). Os participantes desta pesquisa são sujeitos surdos e tais pistas podem ser observadas nas marcações não manuais, sejam elas as expressões faciais e/ou corporais realizadas durante a sinalização de suas narrações.

Outra especificidade desses indivíduos é que eles residem em uma fronteira onde duas cidades, do Brasil e do Paraguai, se separam por apenas uma rua. O termo de fronteira adotado aqui é baseado em Campigoto (2008), que realiza uma análise sobre as narrativas e culturas de fronteira. De acordo com o autor, o aqui e lá são a mesma coisa, somente um espaço para grupos transeuntes, altamente caracterizada por um hibridismo em que as culturas puras inexistem. Além disso, evidenciar tais sujeitos, como protagonistas na construção de uma possível teoria aqui desenvolvida, é um trabalho relevante que dialoga diretamente com a LA Trans/Indisciplinar.

2. NARRATIVAS COMO PERFORMANCES IDENTITÁRIAS INDEXADAS

2.1 Introdução

Feito a contextualização inicial na introdução, partimos para as discussões teóricas que embasam a presente pesquisa, iniciamos o primeiro capítulo ancorados na perspectiva de que as narrativas são performances que indexam as identidades, pois as práticas narrativas vivenciadas no cotidiano permitem que os sujeitos pensem em suas histórias e naquelas ouvidas por outros narradores, a partir da maneira como percebem a realidade em que estão inseridos, possibilitando pensar e criar novos significados para aspectos de sua vida, como também indicando pistas de quem são ou imaginam ser. Blommaert (2014) postula que a indexicalidade no discurso é que vai apontar elementos que são significativos para os narradores, em todo o processo narrativo há signos que dizem muito sobre as identidades de seus interlocutores.

Bagno (2017) define, inicialmente, que pelo olhar da sociolinguística as narrativas podem ser consideradas como uma maneira de recapitular uma experiência anterior, unindo orações com uma sequência de eventos. Tais concepções foram desenvolvidas pioneiramente

por Labov e Waletzky (1968 apud BASTOS; BIAR, 2015) e Labov (1972 apud BASTOS; BIAR, 2015) que dedicaram seus estudos às questões estruturais e características formais, considerando a sequência como uma propriedade de ordem cronológica dos eventos. Todavia, investigações mais recentes sobre as narrativas têm criticado e ampliado as definições elaboradas por Labov (1972 apud BASTOS; BIAR, 2015). “Por exemplo, as narrativas não precisam estar no tempo passado: também podem ser hipotéticas, habituais ou inferencialmente futuras” (BAGNO, 2017, p. 302). Desse modo, esta pesquisa parte de uma perspectiva que vai além da abordagem de Labov (1972 apud BASTOS; BIAR, 2015) e se aproxima de uma concepção trazida por Goffman (1974), na qual a narrativa é um relato que, ao ser apresentado, é revivido e reelaborado ao ser contado a alguém, gerando, assim, reflexão sobre tais experiências e indicando por meio de pistas indexicais as identidades de tais narradores surdos brasiguaios, que estão inserido em um contexto multilinguístico complexo.

O relato narrativo remete a um acontecimento específico e não a hábitos recorrentes, por isso está intimamente relacionado ao ato de contar histórias, outras características importantes são as seguintes: a narrativa precisa ser contável; requer um motivo central para ser contada e deve fazer referência a algo extraordinário, ou seja, precisa gerar interesse em seus ouvintes (BASTOS, 2004). Essa maneira de pensar as narrativas está alinhado com o presente estudo, uma vez que a pesquisa com narrativas é uma forma de pensar a experiência do outro, a partir de suas histórias relatadas, que serão ouvidas – no caso dos sujeitos surdos, serão vistas, pois serão narradas em Libras, uma língua de modalidade visuo-gestual – e analisadas. De acordo com Clandinin e Connelly (2000), esse tipo de pesquisa é uma forma de estudar e se aprofundar nas experiências das pessoas e perceber como estas podem ser influenciadas por questões sociais, culturais e ambientais. Tais estudos compartilham da ideia de que as experiências trazidas nessas narrativas estão carregadas de novas possibilidades de produção de conhecimento (LECHNER, 2018). No entanto, muitas vezes, nas investigações científicas as histórias não são valorizadas, resultando em um distanciamento abissal entre sociedade e ciência.

Assim, é relevante reportar a reflexão tecida por Rajagopalan (2003, p. 13), na qual afirma que “é preciso ouvir mais o leigo e prestar mais atenção à sabedoria popular, se quisermos manter um diálogo profícuo no qual contextos aparentemente diferentes – leigo e acadêmico – possam mostrar interação – que, aliás, existe, apesar de algumas controvérsias”. Para o autor, o oxigênio vital da ciência é a vida, então não há porque se distanciar desse

elemento tão importante. Nesse sentido, há um campo de investigação, rico em dados sociais, quando pensamos nas narrativas como performances identitárias, conforme veremos nos tópicos a seguir.

2.2 Performances narrativas como território de pesquisa

Acreditamos que pesquisar narrativas de histórias de vida faz muito sentido, pois permite estudar as experiências das pessoas e o modo como elas externalizam seus pensamentos e, a partir dessas informações, refletir sobre os fenômenos sociais de extrema importância em nossa sociedade. É contando experiências que os sujeitos desenvolvem a capacidade de refletir e transformar sua realidade de vida, porque é no ato narrativo que é possível tomar consciência de suas vivências, resgatando e criando novas interpretações (VALENTIM, 2009). “Muitas vezes uma breve referência a uma história, [...] pode funcionar como um importante ícone de construção de sentidos para a interação como um todo, principalmente quando o que se busca é construir facetas de identidades” (BRUNO, 2010, p. 33).

Essa possibilidade de construir novos sentidos de quem o sujeito é, ou projeta-se ser, propicia também a modulação de sua identidade, de acordo com Bastos (2005, p. 75):

[...] procuro introduzir o estudo de narrativa como uma prática social, tratando de histórias contadas por pessoas comuns, em conversas espontâneas e institucionais, e em entrevistas de pesquisa. Em consonância com uma visão sociointeracional do discurso (cf. Gumperz, 1982), argumento que, ao contar histórias, co-construímos, ao mesmo tempo, o sentido de quem somos e o sentido do mundo em que estamos. Isso significa que a análise interacional do discurso narrativo pode nos ajudar a compreender como os indivíduos, na interação com os outros, co-constroem tanto suas identidades quanto a ordem que os cerca.

Essas construções identitárias que as investigações com narrativas oportunizam são de grande importância para as pesquisas das ciências sociais e humanas, pois, como já posto anteriormente, são áreas que dialogam diretamente com questões políticas, históricas e econômicas, como também ideológicas. Segundo Pêcheux (1997), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido.

Por isso, não é possível analisar narrativas de pessoas sem pensar qual é o seu lugar de fala, e seu contexto social e histórico nesse discurso. Esses elementos são indissociáveis e fazem

parte da subjetividade do indivíduo. É por essa razão que no momento das narrativas algumas informações são ocultadas e outras são evidenciadas, são escolhas que permeiam as características e ideologias singulares do sujeito. Durante as narrativas, o sujeito faz referência a eventos futuros ou até mesmo hipotéticos, bem como se abstém de narrar determinados acontecimentos e “essa organização de eventos e ações, ao serem contadas e recontadas, em diferentes situações e com diferentes propósitos, passam a se constituir na memória do que ocorreu, favorecendo e cristalizando certos nexos em detrimento de outros” (BASTOS, 2008, p. 77).

Nesse prisma, Bastos e Biar (2015) pontuam que na análise de narrativas é preciso pensar sobre quem é o sujeito que conta a história, para quem e onde a história é contada. Esses questionamentos conduzem as observações das construções subjetivas das pessoas, pois as narrativas sempre estão se reportando a algo, e cada reportabilidade tem uma justificativa que está imbricada com a sua construção identitária.

O ato de narrar histórias, de acordo com Bastos (2008), é uma ação social. Ao narrar, fazemos coisas com nossas palavras, inclusive, diversas coisas ao mesmo tempo, e uma dessas coisas é a construção de nossas identidades, pois à medida em que organizamos os cenários, os personagens e o encadeamento das ações, ao mesmo tempo, nos posicionamos nesse enredo marcando nossa existência. “A narrativa pode ser considerada uma forma de auto interpretação, fundamental na elaboração do sentido de quem somos” (AUAREK; NUNES; PAULA, 2014, p. 21).

Por isso, é importante que o sujeito da narrativa perceba seu protagonismo ao contar sua história, para que suas performances identitárias possam ser expressas, porque é isso que se faz ao contar histórias. Bastos (2004, p. 122) afirma que

Nessa performance, o narrador se utiliza de recursos avaliativos diversos [...], ao construir um mundo, num determinado tempo e lugar, no qual circulam pessoas (entre as quais pode estar o próprio narrador) que conversam, pensam, brigam etc., e em relação às quais o narrador se posiciona. Tais construções se constituem também em performances identitárias, na medida em que nelas são construídos os sentidos que os narradores têm de quem são.

É no instante em que um sujeito está narrando uma história é que precisa situar os espectadores em suas relações sociais, crenças e valores, e esses elementos contribuem para a construção de sua identidade. Além disso, a prática de narrar histórias é uma performance, em

que o sujeito transmite o que sente e atrai o ouvinte para as emoções contidas na história, é nesse contexto que contador e espectador são envolvidos (BASTOS, 2005).

Ao contarem suas histórias de vida, os narradores relatam situações que demonstram como eles se enxergam e se constroem em determinados contextos. Acreditamos que esse ponto é muito importante na presente pesquisa, pois é um campo fértil que permite recuperar as vivências e experiências que os surdos brasiguaios, nessa contexto complexo, tiveram e quais são suas visões em relação à apropriação e ao aprendizado do português. Como também apontam para projeções futuras e também.

Deve-se considerar, ainda, que a escuta provoca o diálogo, que remete a subjetividades, a sentimentos, a realidades, a identidades e, também, a escutas teóricas. Escutar o que nos contam os sujeitos sobre o que lhes passa é, em algum, sentido, ouvir nossas narrativas, nossos sentimentos e subjetividades, além de nos deslocarmos e retermos nossas teorias e explicações do vivido (AUAREK; NUNES; PAULA, 2014, p. 122).

Dessa maneira, notamos que narrar uma história não está limitada simplesmente em relatar um fato, pois, à medida que o sujeito conta e o pesquisador observa as narrações, ambos vão tecendo reflexões sobre aquela experiência vivida, como também criando projeções para o futuro. Valentim (2009, p. 12) afirma que é possível “possibilitar quer ao sujeito que narra a história, quer ao sujeito que a ouve, aceder à inteligibilidade de práticas sociais a partir da forma como a vivência é recordada, gerida e atribuída de sentido pelos sujeitos que a verbalizam”. Tais sentidos indexam para as posições que o sujeito assume em determinadas dinâmicas sociais, considerando seu modo de viver, sentir, pensar e agir.

Esses posicionamentos vivenciais estão intimamente relacionados à construção da cultura, uma vez que o discurso narrativo é uma prática social em que não são apenas dados que falam por si, mas são práticas que elaboram sentidos culturalmente relevantes (BASTOS; BIAR, 2015). Por isso, analisar narrativas de vida, na perspectiva da Linguística Aplicada contemporânea, é dignificar e não objetificar os indivíduos pesquisados, tendo em vista que se valoriza o conhecimento local a fim de construir novos conhecimentos (MAKONI; MEINHOF, 2006). Para Auarek, Nunes e Paula (2014, p. 124), é necessário pensar nessa relação entre os sujeitos envolvidos na construção da investigação, pois é uma relação de cumplicidade, não no sentido de confusão um com o outro, mas “no sentido do reconhecimento do ‘território’ do outro, da sua ‘verdade de vida’”. Trata-se de negar a postura neutra, cientificamente “objetiva”.

Muitas vezes é também através de narrativas que mostramos nosso envolvimento e pertencimento a diferentes grupos sociais. Basta lembrar das narrativas de família, que gostamos de contar a novos amigos; ou narrativas de colegas de turmas escolares, que costumam se reunir para contar e recontar as mesmas histórias. Num sentido mais amplo, podemos também ver que estamos sempre mostrando pertencimento a diferentes categorias sociais (e não pertencimento a outras) e nossos afetos em relação a esse pertencimento (BASTOS, 2005, p. 83).

Depreende-se a necessidade de fazer ciência de dentro para fora, considerando a perspectiva do sujeito que vive em seu cotidiano os fenômenos sociais sob estudo, de tal maneira que ele se constitui pesquisador (CAVALCANTI, 2006). Reconhecer e respeitar a coprodução desses novos conhecimentos é, sem dúvida, repensar e questionar as fórmulas tradicionais de fazer pesquisa, que não cabem mais nas investigações da perspectiva da Linguística Aplicada contemporânea. As pesquisas narrativas ressignificam os sujeitos que não são mais vistos como objetos, pois têm voz e vez, inclusive, possuem gênero, cor, idade e visões de mundo (AUAREK; NUNES; PAULA, 2014). Quando eles narram suas histórias relembram eventos e ações passadas e, assim, tentam mostrar e construir suas identidades (RIESSMAN, 1993 apud BRUNO, 2010).

A construção dessas identidades por meio das narrações é permeada por emoções subjetivas do sujeito. Assim, quando contamos uma história, utilizamos muitos filtros afetivos (BASTOS, 2005). Tais filtros é que colaboram para que as narrações sigam uma determinada sequência e para que alguns eventos sejam prestigiados e outros sejam ignorados. Não significa que as narrações são incoerentes, mas que o conjunto dessas histórias é que contribuem para a história de vida de cada pessoa e, com o passar do tempo, estas vão se transformando em novas histórias ou em outras que acabam por ser esquecidas (BASTOS, 2005). Percebemos que elas não são estáticas, assim, estão em uma constante reinterpretação. Essas reinterpretações ou recontagens são performances narrativas, em que o sujeito ocupa um espaço de visibilidade e protagonismo que se modificam de acordo com o contexto e com os ouvintes envolvidos (BASTOS, 2005).

Nossa identidade como sujeito é construída a partir desses contextos em que vivemos ao longo do tempo. De acordo com Prestes e Tunes (2012, p. 334),

A palavra vivência, segundo o Dicionário Houaiss (2001), tem vários significados. Entre eles está a seguinte definição: "coisa que se experimentou vivendo, vivenciando; conhecimento adquirido no processo de viver ou vivenciar uma situação ou de realizar alguma coisa; experiência, prática".

No mesmo dicionário, encontra-se a definição da palavra *vivenciar* como "*viver (uma dada situação) deixando-se afetar profundamente por ela*".

Segundo Liberali e Fuga (2018), a palavra *vivência*, ou vida em transformação, tem como característica a valorização da emoção. Baseados na teoria de Vygotsky, Liberali e Fuga (2018) destacam a importância do ambiente no desenvolvimento do sujeito, pois os fatores externos não determinam, mas influenciam o sentir e agir de cada um.

Vygotsky enfatizava o processo histórico-social e o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Para o teórico, o sujeito é interativo, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, a partir de um processo denominado mediação (RABELO; PASSOS, 2010, p. 1).

É por isso que se torna importante ouvir as experiências vividas pelo sujeito, pois refletem a interação de pessoas com o mundo. Esse fenômeno tem uma relevância subjetiva única em cada um, que deve ser valorizado no campo das ciências.

Na teoria desenvolvida por Vygotsky (PRESTES; TUNES, 2012), percebemos que a partir das experiências vivenciadas de modo subjetivo é que a imaginação pode ser construída, e este é elemento fundamental para nossa compreensão das informações que nos rodeiam. Isso porque a imaginação nos permite ler uma notícia ou uma carta e subsidiar nossa percepção de tais experiências e emoções produzidas a partir da leitura desses textos. Por isso, um mesmo fato objetivo pode ser interpretado com sentidos múltiplos, uma vez que os sujeitos são subjetivos e compreendem o mundo a partir de suas construções e interações sociais, influenciados pelo ambiente em que estão inseridos.

Mais uma vez, é necessário enfatizar o lugar de fala desse sujeito e todas as imbricações que o permeia, por isso nossa perspectiva, ao analisar as narrativas de pessoas surdas, é tentar fazer emergir, junto com esses sujeitos, suas vivências entre línguas. Assim, tentamos seguir um caminho proposto por Riessman (1993 apud OLIVEIRA; BASTOS, 2015, p. 275), no qual: a pergunta norteadora nesse tipo de investigação consiste na seguinte: Por que a história foi contada desse modo?

A forma como as narrativas se organizam está intimamente relacionada ao que Vygotsky chamou de *vivência* (em russo, *perejivanie*) e com o qual concordamos e nos ancoramos:

Perejivanie, para ele, não diz respeito a uma particularidade da criança, nem ao ambiente social em que ela se encontra, mas à relação entre os dois. O ambiente tem sentidos diferentes para crianças em fases de vida diferentes. Do ponto de vista psicológico, numa determinada situação social de desenvolvimento, duas crianças – uma de cinco meses e outra de cinco anos – embora estejam no mesmo espaço, não vivenciam de modo equivalente o ambiente, porque as suas especificidades estão em jogo; a criança de cinco meses percebe a situação de uma forma e a de cinco anos de outra; portanto, cada uma tem a sua vivência, e o ambiente social não é equivalente para ambas. Ou seja, o ambiente não existe em absoluto; para compreender e estudar o desenvolvimento humano, é preciso conhecer o ambiente na sua relação com as especificidades de cada indivíduo. Não existe ambiente social sem o indivíduo que o percebe e o intérprete. O ambiente social é uma realidade que envolve o ambiente e a pessoa, é o entre (PRESTES; TUNES, 2012, p. 333).

Notamos a importância que o ambiente possui no desenvolvimento do aprendizado e na construção de conhecimento do sujeito, que é subjetiva e depende de fatores sociais, econômicos, linguísticos e familiares, se pensarmos nos sujeitos surdos, veremos que o desenvolvimento linguístico e a compreensão dos diversos conhecimentos de um filho surdo de pais surdos, ocorre de maneira favorável devido a um ambiente social e linguístico que tem como língua de comunicação a língua de sinais (QUADROS, 2009). Por esse prisma, os estudos narrativos, ao considerar, respeitar e dar voz e ouvir a pessoas concretas e suas diversidades e atravessamentos vivenciais, consegue desenvolver um trabalho de transformação social. De acordo com Lechner (2018, p. 43),

E cumprindo a coerência teórico prática que procuramos através da pesquisa biográfica, consideramos que esta ação é mesmo uma necessidade no mundo de hoje, se não quisermos ser cúmplices de uma cultura da impermeabilidade e do conflito. O intercâmbio narrativo favorece o encontro de mundivisões e experiências da vida diferentes que, no nosso entender, não devem servir apenas o propósito intelectual de produzir um saber descritivo sobre o estado das coisas, mas assumir e incorporar os efeitos formadores e transformadores da pesquisa biográfica.

Pensamos na relevância do ato de fazer pesquisa, como algo que resulta em respostas que podem influenciar positivamente a sociedade atual, uma vez que o mundo vive uma problemática tão complexa imposta pela globalização, da qual cria-se uma homogeneização cultural. Para Venn (2000), essa globalização surge a partir do momento em que o continente europeu tenta se expandir pelo mundo, por isso o autor pontua a necessidade de questionar a lógica ocidentalista, inclusive tentando ver o mundo por um olhar não ocidentalista.

Corroborando essas propostas de reflexões, podemos citar os apontamentos trazidos por Santos (2008), quando defende a necessidade de reinvenção de uma emancipação social, em que os valores modernos de liberdade, igualdade e solidariedade também sejam possíveis, para os grupos sociais que estão à margem da sociedade e que sofreram e sofrem exclusão por consequência do capitalismo. Apresentaremos no próximo tópico, com mais detalhes, as concepções trazidas por Santos (2008), bem como tentaremos delinear um paralelo de tais ideias com as questões relacionadas aos sujeitos surdos brasileiros dessa pesquisa que são oriundos de um contexto multilíngue complexo, observando os desdobramentos como sujeitos subjetivos.

2.3 As Narrativas surdas em protagonismo

Figura 01 – Língua de Sinais/Narrativas



Desenho 16: Língua de sinais: Nossas narrativas nativas em língua de sinais não têm o "caos" que atinge as nossas narrativas em uma língua oral.

Fonte: Perlin (2003, p. 53).

Uma das características das pessoas surdas é que elas se utilizam da visualidade para expressar seus pensamentos, assim, é comum encontrar expressões visuais na escrita dos surdos. Por isso escolhemos apresentar esse desenho produzido e destacado da tese de Perlin (2003), pois trata de narrativas dos sujeitos surdos e, assim, exemplifica a experiência visual surda.

Conforme dito, as contribuições de Santos (2008) sobre emancipação social são significativas para pensarmos nos sujeitos surdos brasileiros e, em seus desdobramentos, como sujeitos subjetivos em um contexto multilíngue. Em seu ponto de vista, Santos (2008) defende

que a emancipação dos sujeitos que estão à margem da sociedade só será completa se ouvirmos as experiências dessas vítimas sociais. É nesse sentido que surge a metáfora sobre aprender com o sul global, ou seja, aprender com todos aqueles que são vítimas do sofrimento causado pelo capitalismo, pois essa população tem muito a dizer e a teorizar, uma vez que podemos pensar que a produção de conhecimento não precisa mais ser importada da Europa, e que o colonialismo científico precisa ser questionado. “Nos últimos anos tenho-me convencido que aprender com o sul é uma exigência que, para ser levada a sério, obriga a algumas reformulações na teorização que venho propondo” (SANTOS, 2008, p. 17).

É nessa perspectiva que esta pesquisa se desenvolve, quando se propõe a discutir as apropriações do português pelas experiências reais, vividas por dois sujeitos surdos. Dois participantes surdos, em interação com esta pesquisadora, narradores de suas próprias histórias de vida, pessoas que fazem parte desse sul global - dois sujeitos surdos brasileiros residentes em uma região de fronteira- e que podem desenvolver contribuições significativas para a melhoria da qualidade de vida de todo um povo surdo, que vive problemas semelhantes aos que tais indivíduos enfrentam. Destacamos que o termo povo surdo foi escolhido embasado na definição proposta por Strobel (2016, p. 38):

Surdos... Um povo? Que tipo de povo seríamos nós?
Quando pronunciamos “povo surdo”, estamos nos referindo aos sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independentemente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais seriam referências do povo surdo.

Acreditamos que é possível fazer um paralelo entre a metáfora que Santos (2008) propõe e entre os contextos das pesquisas realizadas no/sobre o povo surdo, que por um longo período histórico foram feitas majoritariamente por ouvintes. Os surdos eram vistos apenas como objetos de estudo, por isso os resultados obtidos eram sempre a visão do outro sobre este povo, pois eram compreendidos e vistos a partir de um olhar clínico terapêutico, em que a falta de audição sempre era destacada como um problema que precisava ser resolvido. Assim, a ideologia ouvintista, nesse contexto, pode ser comparada ao norte global e os surdos ao sul global. Para Skliar (1998, p. 15), o ouvintismo “é um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”. No entanto, no mundo contemporâneo em que vivemos, é pulsante nas lutas surdas o posicionamento

decolonial dessa visão opressora que tenta normalizar e homogeneizar a todo custo tais sujeitos, assim, observar as narrativas surdas torna-se significativo (PERLIN; MIRANDA, 2003).

Trazer as narrativas de dois sujeitos surdos como ponto a partir do qual discutimos as apropriações do português é, para Xavier (2018, p. 35), “muito mais amplo do que falar de vozes específicas, pois elas podem estar articuladas em um emaranhado de teia de vozes, resultantes do confronto das vozes dos diversos atores sociais”. Desse modo, quando narram suas vivências, as pessoas surdas evidenciam trajetórias cruzadas e construções identitárias, que muitas vezes, estão alicerçadas em resistência e luta para sobreviver em um mundo que, na maior parte do tempo, ignora ou estigmatiza os diferentes.

Ilustramos a necessidade de espaço para as narrativas surdas por meio de um trecho poético produzido pela pesquisadora sul-mato-grossense surda Shirley Vilhalva (2004, p. 5):

Sabe...
 Quantas vezes cheguei perto para falar e não consegui
 Quantas vezes meus olhos falaram e você nem ligou
 Quantas vezes minhas mãos chamaram e você nem se importou
 Minha vontade de contar coisas bonitas ia morrendo...
 Meus olhos iam se apagando...
 Minhas mãos iam silenciando...
 E eu me sentia só, num mundo que não era meu...

Aos poucos fui nascendo novamente...
 Aceitando seu mundo...
 E descobrindo nele coisas maravilhosas:
 A existência do som, da palavra, das cores...
 Só não consegui identificar a sua voz...
 Aprendi que as folhas falam quando o vento sopra...
 Aprendi que a água canta quando cai...
 Sozinha, nunca liguei o ruído à fonte sonora,
 Só descobri tudo isso quando alguém me contou...
 Que maravilha!

Mas...

Sinto muito por quem:
 - nunca teve tempo...
 - nunca olhou para uma criança para ver algo diferente...
 - não percebe que ela precisa:
 - da sua atenção,
 - da sua palavra,
 - da sua compreensão e do seu AMOR.

A obra de onde foi retirado esse poema é um claro exemplo sobre a pertinência existente nas pesquisas narrativas, pois é um livro pioneiro, referência em todo o Brasil, publicado em

2004, intitulado *Despertar do Silêncio*, que apresenta a autobiografia da autora, provocando profundas reflexões sobre as vivências e diferenças culturais das pessoas surdas, além de ser uma leitura dinâmica e prazerosa, pois é possível visualizar as cenas e o cotidiano descritos com muita clareza. Desse modo, revelam com riqueza de detalhes dificuldades inimagináveis no mundo ouvinte.

Por exemplo, a experiência visual, que é vital para comunicação surda com o mundo, é comumente ignorada pelo ouvinte. Vejamos um exemplo a partir da narrativa da professora surda Karin Strobel:

Uma vez meu namorado ouvinte me disse que iria fazer uma surpresa para mim pelo meu aniversário; falou que iria me levar a um restaurante bem romântico. Fomos a um restaurante escolhido por ele. Era um ambiente escuro, com velas e flores no meio da mesa. Fiquei meio constrangida porque não conseguia acompanhar a leitura labial do que ele me falava, por causa de falta de iluminação e pela fumaça de vela que desfocava a imagem do rosto dele, que era negro; e para piorar, havia um homem no canto do restaurante tocando música que, sem que eu pudesse escutar, me irritava e me fazia perder a concentração por causa dos movimentos dos dedos repetidos de vai e vem com seu violino. O meu namorado percebeu o equívoco e resolvemos ir a uma pizzaria! (STROBEL, 2016, p. 44).

Essas experiências visuais são impensáveis para os ouvintes, pois sua percepção de mundo não é puramente visual, é também auditiva. Logo, percebe-se a relevância das narrativas surdas na construção de reflexões e teorias que podem contribuir para sua própria qualidade de vida. Vejamos um outro exemplo de narrativa que nos ajuda a compreender os sujeitos surdos e a sua experiência visual:

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).

No trecho acima, destacamos os elementos relacionados à cultura, pois contribuíram para o amadurecimento das ideias, em especial, as questões relacionadas à leitura que direcionaram a proposta da presente pesquisa, que tenta investigar as experiências de

aprendizagem do português de dois sujeitos surdos brasiguaios, oriundos de uma região de fronteira multilingue, tomando como base suas narrativas de histórias de vida.

Para Quadros e Schmiedt (2006), o ensino-aprendizagem do português na modalidade escrita para crianças surdas ainda hoje é baseado em metodologias de ensino de português para ouvintes. Sendo assim, parte do princípio do português oral. Desse modo, crianças surdas e ouvintes são alfabetizadas em português, de modo similar. Muitas já foram as tentativas e estratégias de ensino, mas apesar dos esforços e das idas e vindas nesse percurso, o fato é que a maneira de ensinar o português para surdos continua sendo discutida e repensada. Dessarte, acreditamos que a presente pesquisa pode, em alguma medida, colaborar para o amadurecimento dessas discussões, pois serão os surdos contando suas experiências nesse caminho de aprendizado.

Para Perlin e Miranda (2003), as narrativas surdas são importantes, pois são contadas a partir da perspectiva do Ser Surdo. Nem todas as narrativas são semelhantes, mas todas fazem parte integrante da maioria que vive na comunidade surda. De acordo com Josso (2008), as narrações de histórias de vida são consideradas um elemento essencial para a formação do autor, pois é a partir da narração é que se cria consciência e respeito de sua própria existência como indivíduo social, conduzindo a questionamentos sobre como e por que o sujeito tornou-se o que é. É possível, ainda, perceber e se conscientizar de seus múltiplos registros de expressão e de representações de si, bem como de suas fragilidades e inconstâncias de desejos.

As narrativas surdas também caminham nesse sentido, uma vez que expressam a identidade e a cultura do Ser Surdo. Como corroboram Perlin e Miranda (2003, p. 220):

Duvido que algum surdo conhecedor de sua cultura e vivedor nestes ambientes de cultura surda se sinta bem. As narrativas primam pela essencialidade dessa diferença de ser. Não dizemos diversidade, pois diversidade leva a encarar a deficiência como uma questão de identidade como fazem os surdos da periferia que negam, não conseguem captar, ou ainda não tem consciência das questões de essencialidade.

Historicamente, as pessoas surdas sempre foram estigmatizadas e colonizadas pelo ouvintismo que narra a vida dos surdos como seres deficientes. Para Strobel (2016, p. 13) “tem muitos autores que escrevem bonitos livros sobre os surdos, mas eles realmente nos conhecem? Sabem sobre a cultura surda? Eles sentiram na própria pele como é ser surdo? Para ela, o desconhecimento da cultura surda provoca desvalorização e conflito de identidade entre os

próprios surdos. Sobre a cultura surda, Nakagawa (2012, p.50) reforça a pluralidade, a riqueza e a imensidão que há nas culturas surdas.

Ao contrário de uma programação surda universal instalada sobre espíritos surdos aqui e alhures, invariável em qualquer país ou continente, as culturas surdas (e suas teias de significações, produções e instituições) intercambiam-se com as culturas locais majoritárias, e delas emergem como novas possibilidades de realização coletiva, criando uma enorme variedade de culturas surdas dispersas (mas em muito conectadas) ao redor do mundo.

Assim, é de grande relevância registrar narrativas de histórias de vida desses sujeitos, pois expressam suas vivências, suas culturas e resistências contra essa opressão, “similar a um autêntico povo que luta pela sua cultura, pois é através dela que os sujeitos asseguram a sua sobrevivência e afirmam as suas identidades” (STROBEL, 2016, p. 13).

Outro exemplo de como as narrativas surdas são essenciais, de acordo com Xavier (2018), é encontrada na obra da francesa Emmanuelle Laborit, uma atriz e diretora de teatro surda, que escreveu sua autobiografia *O Voo da Gaivota*. Dessa maneira, sua história de vida ficou conhecida em muitos lugares do mundo, pois o livro foi traduzido em mais de nove línguas. A autora narra acontecimentos que marcaram sua vida, como: os gritos agudos que produzia, porque queria falar, pois desejava ser ouvida, no entanto, seus gritos não tinham significado, eram gritos como de uma gaivota planando sobre o oceano (XAVIER, 2018).

Laborit foi alvo diversas vezes de uma comunicação que não se estabelecia com êxito, ela tentava reproduzir as mímicas que visualizava. Ora, por meio de letras visuais tentavam lhe ensinar palavras compostas de uma ou duas sílabas, como “mamã” e “papa”. Porém, os conceitos continuavam incompreensíveis, incluindo os mais simples que lhe eram impostos no dia a dia. Uma noção que fugia da sua compreensão era a respeito da morte: quando seu gato adoeceu e morreu, ela ficou sem entender a fala do seu pai: “Acabou” (LABORIT, 1994, p. 32 apud XAVIER, 2018, p. 31).

Quando se discute identidades surdas, logo é preciso pensar nas relações de poder que estão intimamente ligadas a elas, uma vez que acreditamos no ouvintismo como algo estrutural em nossa sociedade. De acordo com Medeiros et.al (2021) assim como há modos de opressão estruturadas, tais como: machismo e racismo, o mesmo ocorre com o ouvintismo estrutural, uma vez que impõe a ideia de um corpo ideal, sem defeitos, fortalecendo a narrativa clínico-terapêutica, que busca a cura da surdez.

Nas palavras de Skliar (1998), os ouvintes tecem redes de poderes de maneira disfarçada, sobre o discurso, da fala, da integração e do colonialismo, que podem ser observados, em diversos espaços sociais como, por exemplo, na escola, quando as filosofias de ensino se baseiam nos seguintes modelos: oralistas, bimodais ou de comunicação total, focando em práticas da ouvintização. Outro exemplo ocorre quando “na família, a desinformação é total e geralmente predomina a opinião do médico, e as clínicas de fonoaudiologia reproduzem uma ideologia contra a diferença” (SKLIAR, 1998, p. 68). Em geral, os ouvintes não consideram os sujeitos surdos enquanto diferentes e não deficientes, pois os ouvintes enxergam os surdos a partir de um olhar provocativo e excludente (XAVIER, 2018).

Podemos pontuar o quanto é fundamental dar visibilidade às narrativas dos sujeitos surdos para que esse tipo de colonialismo seja combatido, contribuindo, assim, para um futuro em que as crianças surdas não sejam mais forçadas a falar, mas respeitadas, a partir de sua diferença. Essa é uma ação de resistência que os surdos vivenciam há muito tempo, por meio de seus movimentos e construções políticas, pois

O movimento surdo é responsável direto pelo novo impasse na vida do surdo contra a coesão ouvinte, pelo sentir-se surdo: em resumo, é o local de gestação da política da identidade entre poder surdo e poder ouvinte de ideologia em que surge uma possibilidade dinâmica da identidade surda que denominamos política de identidade, que tem sua força na alteridade e que guarda as fronteiras da identidade surda como tal (SKLIAR, 1998, p. 69).

É nessa direção que uma pesquisa, como a que trazemos aqui, tenta caminhar. Acreditamos que visibilizar as narrativas desses indivíduos surdos brasileiros e as identidades imbricadas nelas, têm potencialidade para contribuir em alguma medida na decolonialidade e no protagonismo de tais sujeitos. As narrativas estão conectadas às performances dos sujeitos. Sendo assim, no próximo tópico pontuaremos as performances narrativas dos sujeitos surdos, pois citamos como pressuposto a importância da corporalidade que trazem informações em conjunto com as narrações e que constroem sentidos de quem somos.

2.4 O performativo identitário indexado nas narrativas dos sujeitos surdos

Entender a corporalidade nos atos de fala nos ajuda a perceber os efeitos nos discursos produzidos, que podem variar dependendo do contexto em que ocorrem, pois, nossos atos performativos refletem nossa identidade e se alteram de acordo com os sujeitos presentes, o

lugar e o momento em que acontecem. Um dos primeiros autores que propôs a problematização sobre enunciados performativos foi Austin (1990), o autor critica a concepção de que um discurso é basicamente um relato ou descrição de enunciados verdadeiros ou falsos, o que ele denomina como falácia descritiva, a linguagem não é puramente descritiva, pois em muitos contextos as ações não são descritas, mas sim praticadas. (AUSTIN 1962, p.3).

Em suas conferências iniciais, o autor dividia os atos de fala em performativos e constataivos. Os enunciados constataivos eram aqueles que descreviam, relatavam ou fazia uma constatação da realidade, ou seja, estavam na ordem dos enunciados que poderiam ser avaliados como verdadeiros ou falsos, por exemplo, quando alguém diz “hoje o dia está ensolarado”. Já os performativos são aqueles que realizam um ato quando são enunciados, por exemplo, quando uma pessoa declara uma sessão solene aberta. O performativo é um ato de fala, pois possui uma determinada força de realizar uma ação ao ser enunciado, por exemplo, “eu vos declaro marido e mulher”, dito pela pessoa certa que realiza o casamento (AUSTIN, 1990). Para Austin (1990), determinadas expressões, em dados contextos, não servem apenas para descrever algo, mas sim para realizar um ato, o que o autor denomina de expressões performativas, em que ao dizer já está fazendo algo. Austin (1990) apresenta uma reflexão sobre os enunciados que nunca seriam nem falsos e nem verdadeiros, seriam somente enunciados performativos, que existem para fazer algo, ou seja, é quando as palavras ao mesmo tempo são ações.

Austin, ao fazer essa distinção entre performativo e constataivos, desenvolve seu foco de interesse no performativo, desse modo:

Já que os performativos não podem ser avaliados por sua condição de verdade, o autor defende que eles têm ou não sucesso – são felizes ou infelizes, nas palavras do filósofo – dependendo dos fatores presentes na “situação total de fala”: respeito a procedimentos convencionais, uso das palavras certas pelas pessoas certas nas circunstâncias certas e a realização do efeito esperado. Austin lança, com isso, uma nova proposta epistemológica para o estudo da relação entre linguagem e sociedade: considerar a linguagem como ação implica entender sua atuação sobre o real, como ela constitui o real e, assim, deve se deixar de lado a visão de linguagem como um simples instrumento para representar uma realidade existente a priori (BORBA, 2014 p. 462).

Quando Austin fala sobre o sucesso de um ato de fala ou da felicidade de um performativo, é importante destacar que tais fatores dependem de questões pragmáticas que

envolvem o contexto e as consequências do ato. Corroborando com a ideia, Derrida (1988) acredita que o enunciado performativo vai muito além do simples transporte de conteúdos semânticos.

No decorrer de sua reflexão, em suas conferências, Austin acaba por deixar de lado a distinção feita inicialmente entre constativos e performativos, pois quando se observa enunciados tais como: [...] “a porta está aberta” e “faz muito calor” deixam de meramente representar uma realidade quando se considera que eles contêm estruturas performativas implícitas: [...] “eu aviso que a porta está aberta”, “eu reclamo que faz muito calor” (BORBA, 2014 p. 462). Austin, desse modo, estende a noção do performativo para toda a linguagem.

Os estudos sobre o performativo foram, posteriormente, atualizados por Derrida (1988) e Butler (2004). Derrida amplia a compreensão de Austin e o critica por adotar, em sua compreensão do performativo, a ideia de um sujeito intencional por trás do ato, consciente da totalidade de seu ato. Para Austin (1962, p. 14-15), para a ‘felicidade de um ato de fala’ é preciso que haja condições adequadas para que de fato, esse ato produza efeitos, o que inclui certa intenção por parte das pessoas que o fazem.

Para Derrida (1988), uma característica de todo o tipo de enunciado é sua *iterabilidade* e *citacionalidade*, ou seja, a capacidade que todo enunciado tem de ser repetido, citável e transmitido para outros. Para Derrida, é preciso que o enunciado seja *iterável* para que possa ser reconhecidos como tal por seus interlocutores, e assim citado por terceiros.

A performatividade tem como ideia central a possibilidade de repetição e citação de enunciados que ao serem resgatados, podem resgatar muitos outros que em determinados contextos de interação são reatualizados (DERRIDA, 1988). Corroborando com essas ideias, Butler (2004), pontua que no momento dos atos de fala os sujeitos já estão produzindo uma linguagem que é performativa, uma vez que, tais sujeitos constroem suas identidades nas situações corpóreo-discursivas (GUIMARÃES, 2014).

Nas narrativas dos sujeitos surdos, o uso corporal está imbricado em sua língua, uma vez que é uma língua visual espacial (QUADROS; KARNOPP, 2004). Se tomarmos a compreensão de performatividade de Butler (2004), o corpo está sempre imbricado na linguagem, não só para os sujeitos surdos. É sempre corpo, linguagem e identidade. Assim, isso está mais visível e latente na comunicação em uma língua visual espacial.

A realidade do sujeito que diz, do corpo que fala e age, é performativamente produzida *in situ* pelo que é dito e feito. Com isso, Butler defende um modelo performativo da identidade no qual nossas ações, repetidas incessantemente, constituem a identidade *como se fosse* algo natural; a essência é, assim, um

efeito de performances repetidas que reatualizam discursos histórica e culturalmente específicos (BORBA, 2014 p.448).

Para Butler (1993), é preciso esclarecer a diferença entre performance e performatividade, pois ao considerar que o sujeito pode escolher suas performances, é preciso pensar na regulação da performatividade, pois: “performatividade não é um jogo livre nem uma auto-apresentação teatral; não pode também ser igualada à performance” (BUTLER, 1993 p. 93) para a autora a regulação não limita a performatividade, na verdade ela é que a sustenta, assim, o que pode ser exemplificado de acordo com a autora, nas performances de gênero que são reguladas por uma estrutura heterossexual rígida. Desse modo, é preciso pensar na performance como algo muito além do sentido teatral, pois a performatividade é produzida na performance e pela performance, Butler acredita que a identidade é produzida e regulada a partir da linguagem presente nas dinâmicas sociais (BORBA, 2014). Corroborando com a afirmação, Pennycook (2007), acredita que a linguagem produz as próprias condições que descreve, portanto a linguagem é performativa.

Pensando por essa perspectiva, podemos refletir que no contexto da língua de sinais, a escolha de determinados sinais e expressões marcam seus atos performativos, conseqüentemente, suas construções identitárias e ideológicas. Isso porque no momento em que um surdo sinaliza, por exemplo, a expressão “Eu sou surdo”, utilizando uma expressão facial de intensidade, indexa para a maneira enfática e destacada que este sujeito atribui para seu posicionamento como pertencente a uma identidade.

O mesmo pode não ocorrer quando um sujeito, em seu discurso, utiliza a mesma expressão “Eu sou surdo”, mas não usa nenhuma expressão de intensidade, mantendo uma expressão neutra, demonstrando que há a possibilidade desse sujeito se identificar como surdo, mas sem o desejo de enfatizar essa identidade. Dito por um ouvinte também, a depender da expressão facial, pode ser entendido de diferentes maneiras. Tudo indexa (aponta) para algo. Para Bauman e Briggs (2006), é preciso observar os discursos dos sujeitos e tecer reflexões metapragmáticas de suas construções e identificações sociais, pois tais elementos contribuem com informações que muitas vezes não são ditas.

É importante esclarecer, de acordo com Paiva *et al.* (2018), que nas Línguas de Sinais as expressões faciais e corporais, denominadas como expressões não-manuais, desempenham diferentes funções nas construções sintáticas, na diferenciação de léxicos e nos processos de

intensificação. Desse modo, as expressões não-manuais contribuem na significação das Línguas de Sinais.

Para ilustrar algumas das alterações ocorridas na forma intensificada, observe as Figuras 11 (neutra) e 12 (intensificada) de Paiva *et al.* (2018) que mostram o sinal Bonit@ na modalidade assertiva.

Figura 11 – Bonit@



Figura 12 – Bonit@-muito



Fonte: Paiva *et. al.*, 2018 p. 1153.

Pode-se notar na forma intensificada que o gesto circular tem maior amplitude, apresenta boca aberta e olhos arregalados (PAIVA *et. al.*, 2018 p. 1153).

O mesmo pode ocorrer na expressão “Eu sou surdo”, quando o sujeito utiliza ou não a intensificação. Nesse sentido, ele está dando forma, ou seja, performando sua identidade, pois “as identidades são, de outra forma, interpretações de uma complexa rede de características sustentadas em nossas práticas sociais” (GUIMARÃES, 2009, p. 64). O termo performance parte do pressuposto de que toda a ação é performativa, porque quando o sujeito age no mundo, nessa ação se torna quem pretende ser, desse modo, algumas de nossas ações podem ter alto

grau de previsibilidade. Butler (1990 apud GUIMARÃES, 2009), pontua que a performatividade se une a uma história de repetição e de efeitos sedimentados. Para Bauman e Briggs (2006, p. 186), “na verdade, performance oferece um enquadre que convida à reflexão crítica sobre os processos comunicativos”

Desse modo, quando uma história é narrada estamos também em performance, uma vez que ao dizer algo, o sujeito está construindo sua identidade como sujeito, pois narrar não é somente contar um evento organizado em uma ordem de tempo e causa, mas principalmente é fazer relação entre o outro e os atos performativos que constroem suas identidades (OLIVEIRA; BASTOS, 2015). A ação narrativa passa por dois aspectos interligados: o de descontextualização e o de recontextualização do discurso (BAUMAN; BRIGGS, 2006). Dessa forma, ao enunciar, o narrador descontextualiza eventos/discursos passados e os atualiza no momento narrativo. Uma vez que os textos são construídos e utilizados a partir do contexto social em que estão inseridos, quando um texto é descontextualizado é preciso observar o que ocorre com ele, pois: “Textos tanto dão forma quanto são moldados pelos contextos situacionais em que são produzidos” (BAUMAN; BRIGGS, 2006 p. 210). Nessa perspectiva, o ato de descontextualizar e recontextualizar proporciona o surgimento de um novo contexto para o discurso, Bauman e Briggs (2006) postulam também que um texto pode ser percebido como uma ação de controle, estando ligado ao poder social e às ideologias imbricadas, o que justifica valores diferenciados para determinados textos e que se reflete nas construções identitárias e nas relações sociais de tais sujeitos.

É importante pontuar que as construções das identidades não são únicas e estáticas, o que nos ajuda a compreender a complexidade que há nessas subjetividades, como é o caso, por exemplo, das identidades surdas que são múltiplas. Para Godoy e Ribeiro (2021 p. 3), “formamo-nos, sempre e ininterruptamente, com as histórias que ouvimos e as que deixamos de ouvir, com os outros, tantos outros: gentes, lugares, experiências... com o mundo, a arte, a literatura, as presenças e ausências”. Somos sujeitos coletivos constituídos por narrações, desse modo, para realizarmos uma pesquisa com narrativas de dois sujeitos surdos brasiguaios residentes em uma fronteira multilíngue é preciso observar suas ações performativas, pois elas poderão indexar quem são eles, como eles se veem e se constroem, a partir de que contexto identitário, tendo em vista que cada detalhe da narração tem sua importância, desde opções de reportabilidade de algum evento, até a maneira como o narrador constrói o curso dos

acontecimentos, dentro de seus valores, o que justifica certos atos performáticos (COUPLAND, GARRETT; WILLIAMS, 2005 apud OLIVEIRA; BASTOS, 2015).

A pesquisa centrada na performance pode gerar uma maior compreensão de diversas facetas do uso da linguagem e suas interrelações. Já que as contrastantes teorias da fala, e suas preposições metafísicas correlatas, abarcam mais do que apenas o evento de discurso em si, os estudos de performance podem abrir um campo mais amplo de perspectivas sobre como a linguagem pode ser estruturada e quais papéis pode exercer na vida social (BAUMANN; BRIGGS, 2006, p. 189).

A performatividade implica ação, é o dizer-fazer, pois é na repetição de atos de fala que ganham estabilidade e status de naturalidade com o tempo. Para Pinto (2007), as identidades são performativas, pois os efeitos de ações é que fomentam marcações em determinados conjuntos de comportamentos, como: fala, escrita, vestimentas, alimentação, entre outros. No contexto dos sujeitos surdos, de acordo com Strobel (2016), esses comportamentos são marcados, em especial, pela possibilidade de acesso à língua de sinais e à comunidade surda, uma vez que a construção identitária do povo surdo tem como marca principal a língua de sinais. “Os sujeitos surdos que têm acesso à língua de sinais e participação da comunidade surda possuem maior segurança, autoestima e identidade sadia” (STROBEL, 2016, p. 54). Desse modo, observa-se a importância e a simbolização que a língua de sinais tem para os sujeitos surdos como pertencentes a um grupo, a um povo específico, o que marca sua construção identitária.

No conjunto de ações que garantem identidades, a linguagem é sem dúvida elemento fundamental, porque as ações não linguísticas que postulam o sujeito, quando descritas, são ao mesmo tempo repetidas nos atos de fala que as descrevem. A linguagem não reflete o lugar social de quem fala, mas faz parte desse lugar. Assim, identidade não preexiste à linguagem; falantes têm que marcar suas identidades assídua e repetidamente, sustentando o 'eu' e o 'nós'. A repetição é necessária para sustentar a identidade precisamente porque esta não existe fora dos atos de fala que a sustentam (PINTO, 2007, p. 16).

Acreditamos que é por esse motivo, de necessidade de repetição para sustentar a identidade, é que os discursos e as performances surdas reforçam constantemente alguns aspectos como: língua de sinais, visualidade e comunidade surda, por exemplo. Desse modo, “ouvir” as narrações surdas, têm grande relevância, pois o ato de contar uma história expressa e reflete crenças e valores, cria padrões sociais, porque a cada performance o sujeito modifica

a história a depender das circunstâncias da situação, o que possibilita interferência na estrutura social normativa (OLIVEIRA; BASTOS, 2015).

A maneira como as narrações são contadas indexam como o narrador constrói sentido para determinadas vivências. No entanto, “Riessman (1993) nos lembra que o fato de as histórias serem contadas por seres humanos implica na presença da agência humana em i) o que será incluído e excluído da narração, ii) como os eventos serão organizados em enredos, e iii) o que os eventos supostamente significam” (OLIVEIRA; BASTOS, 2015, p. 275). Corroborando esse pensamento, Austin (1990) afirma que as circunstâncias dos atos de fala é que produzem as performances do sujeito. Assim, para analisar atos de fala é necessário conhecer qual é o contexto em que os sujeitos estão inseridos no momento de suas narrações.

Tais conjunturas envolvem narrador e interlocutor que estão envolvidos nas construções dos atos de fala, produzindo, desse modo, um jogo de escolhas linguísticas e estratégias performáticas e retóricas que o narrador utiliza ao contar uma história em determinada situação, o que sustenta a ideia de que as identidades são alcançadas a partir das construções discursivas de dados momentos (DE FINA, 2003 apud OLIVEIRA; BASTOS, 2015).

No ato de fala dos sujeitos surdos há uma marcação especialmente importante que é o movimento do corpo. Sobre esse aspecto, Pinto (2007, p. 11) afirma que:

A presença material e simbólica do corpo na execução do ato é uma marca que se impõe no efeito linguístico. Uma ameaça se materializa pelo enunciado performativo que a opera, mas também pelo efeito do movimento do corpo que executa o enunciado. Essa afirmação não cria, como se poderia esperar, uma dicotomia corpo/linguagem, mas, ao contrário, mostra que o efeito do ato de fala é operado ao mesmo tempo pelo que é dito, pelo quem diz e pelo como é dito – como o corpo diz, como o enunciado diz. Os elementos que impulsionam sua marca no ato de fala operam numa imbricação irreduzível. O corpo diz mais que o enunciado? O enunciado diz mais que o corpo? Ambos dizem sempre o mesmo? Ambos nunca dizem o mesmo? Essas perguntas podem ser respondidas integralmente? Para respondê-las temos que definir um limite intencional para o ato de fala: o que queria ser dito foi dito pelo corpo, pelo enunciado, por ambos?

No contexto das performances narrativas dos sujeitos surdos, essas afirmações e indagações são ainda mais provocantes, pois se trata de uma língua visual que utiliza o corpo para se comunicar. Nessa perspectiva, é preciso ter um olhar atento para observar as performances surdas produzidas nos atos de fala, pois o corpo, ao mesmo tempo em que está sinalizando um discurso, também pode estar performando algo.

Voltando às expressões facial e corporal, elas também podem desempenhar outro papel de suma importância na conversação em língua de sinais, como uma forma de transmissão de mensagens através de um contexto que não procede da oralidade, mas do corpo e de expressão do rosto, que funciona algumas vezes como meio de reforçar uma ideia que está sendo transmitida. Por exemplo, para constituir tipos de frases na oralidade, percebe-se quando a frase está na forma afirmativa, exclamativa, interrogativa, negativa ou imperativa, através da entonação da voz; no caso de língua de sinais, precisamos estar atentos às expressões facial e corporal que são feitas simultaneamente com certos sinais ou com toda a frase (STROBEL, 2016, p. 51).

A percepção visual na língua de sinais é uma habilidade de grande relevância, em especial, quando se analisam os atos de fala e as performances imbricados nessas ações. Nas palavras de Austin (1990), pode-se fazer afirmações ou negações com a cabeça, como também é possível demonstrar que se supõe algo simplesmente pela maneira como o indivíduo se senta em um canto em silêncio. Destarte, no momento de seu ato de fala, o sujeito produz um ato corporal, uma vez que o ato de fala exige o corpo. Compreender esse agir do corpo no ato de fala nos leva a discutir a relação entre linguagem e corpo (PINTO, 2007). Acreditamos que corpo e linguagem estão intimamente relacionados com as vivências sociais do sujeito e, conseqüentemente, com as relações de poder presentes nesse contexto. Para Bhabha (2007, p. 107 apud GUIMARÃES, 2014) “o corpo está sempre e simultaneamente (mesmo de modo conflituoso) inscrito tanto na economia do prazer e do desejo como na economia do discurso da dominação e do poder”.

Quando situamos os corpos surdos nessa relação de poder e dominação, podemos citar o longo período histórico em que esses sujeitos, no mundo todo, foram proibidos de utilizar seus corpos para se comunicar por meio da língua de sinais (SKLIAR, 1997). Uma imposição do grupo linguístico majoritário, os ouvintes, sobre o minoritário, os surdos. Para Foucault (2009), o poder sobre o corpo é investido para que o sistema de assujeitamento permaneça, e isso é uma estratégia que além de proibir, produz comportamentos que ficam infiltrados na sociedade.

Atualmente, o povo surdo tem lutado para um reconhecimento na sociedade, como mais uma forma diferente de estar no mundo. Assim, a surdez ultrapassa o campo das deficiências e da patologia e passa a ser vista em um lugar privilegiado na área da cultura, da linguística, das ciências sociais e da educação como um novo objeto de pesquisa.

A resistência é referida como “luta” e pode-se, a partir daí, compreendê-la como integrante das relações de forças e fonte da instabilidade perpétua da

batalha. Se o poder é relação de forças, a resistência é o que se opõe ao exercício do poder, com maior ou menor intensidade, mas sempre presente. Se o poder é dinâmico e atua em várias frentes, a resistência é a possibilidade de inversão da relação, desafiando a estabilidade que o poder procura manter (BRANCO, 2013, p. 20).

É nessa perspectiva de resistência que os sujeitos surdos tentam deixar antigas visões e crenças sobre as limitações comunicativas que precisavam ser superadas e normalizadas, assumindo, de maneira positiva, a identidade de Ser Surdo. Segundo Perlin (2004), Surdo com a letra inicial maiúscula aponta para o sujeito que utiliza língua de sinais e faz parte das comunidades surdas, partilhando de suas experiências visuais e fortalecendo sua cultura. Portanto, discutir as performances ligadas às narrações de tais sujeitos é coerente para compreender suas vivências e construções identitárias.

Para Guimarães (2014, p. 36), as teorias da performance podem contribuir significativamente na compreensão dos sentidos atinentes às práticas sociais, com ganhos epistêmicos e éticos em um mundo que precisa se repensar e ensaiar novas identificações. Pinto (2007, p. 22) afirma que o ato performativo que o sujeito instala em um efeito de gênero, por exemplo, é um ato “como quem interpreta para/no outro e lembra o outro/para o outro/para si: marca e opera sua posição na alteridade, apresentando um efeito que excede a intenção do sujeito”. Então, percebemos que no ato de fala o corpo também diz algo com significados sobre nossas identidades como sujeitos.

Conforme Moita Lopes (2009), quando o sujeito narra uma história, não está simplesmente fazendo um relato, mas está envolvido na performance de quem ele é, naquela experiência de contar o evento narrado. O que torna possível a construção de si próprio, do outro e do mundo que o cerca, possibilitando uma performance identitária.

No cenário que envolve os sujeitos surdos não é diferente. O olhar do outro sobre a surdez sofre uma ruptura quando os próprios surdos se veem a partir de outra perspectiva que não se baseia na falta de audição. Desse modo, “os surdos são reinventados a partir dos próprios surdos construindo outra história a partir da cultura” (QUADROS, 2016, p. 17).

Essa é uma das justificativas para o caminho escolhido para esta pesquisa, pois observamos que as narrações de histórias de vida podem dizer muito, mesmo quando não ditas explicitamente. Inserir os surdos como protagonistas em suas narrativas pessoais contribui significativamente para compreendermos sua subjetividade a partir do seu ponto de vista, uma vez que, a identidade dos surdos é plural e diversa. Ratificando nossa afirmação, Oliveira e

Bastos (2015) pontuam que uma investigação interpretativista do uso da linguagem, que entende a linguagem como uma ação produzida pelos sujeitos, revela os sentidos das identidades e do mundo que são coconstruídos nas práticas narrativas. Os contadores e os ouvintes da narrativa constroem a vida social uns dos outros, a partir do que o narrador decide focalizar e como se posiciona nesse evento narrativo (MOITA LOPES, 2009).

Nesse prisma, sustentada nas teorizações analisadas até o momento e nas características dos dois sujeitos surdos brasiguaios que fazem parte desta pesquisa e que foram apresentados na introdução deste trabalho, pretendemos trazer no próximo capítulo reflexões sobre bi/multilinguismo e seus desdobramentos na vida das pessoas surdas.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS CONCEITOS ADOTADOS: BI/ MULTILINGUISMO, TRANSLINGUAGEM E BILINGUAJAMENTO

3.1 Introdução

Para compreender as questões que trataremos no capítulo, é preciso ponderar primeiro o significado e a ideia que constrói o que chamamos de língua e linguagem discutidos no Círculo de Bakhtin (BAKHTIN;VOLOCHINOV, 1995 [1929]), que tem como objeto a concepção de língua e linguagem cujo centro está na ideia de que a linguagem, como a vida, é, por natureza, dialógica, e se realiza efetivamente por meio de enunciados concretos - produzidos no âmbito de práticas sociais historicamente situadas- para cuja construção são mobilizados simultaneamente e em íntima articulação saberes e recursos linguísticos e extralinguísticos. Assim, a noção de língua e linguagem não é desenvolvida de maneira linear, mas dialógica, uma vez que a palavra está diretamente ligada às transformações sociais, pois está aglutinada nas manifestações humanas verbais ou não-verbais.

Qualquer enunciado concreto é um ato social. Por ser também um conjunto material peculiar – sonoro, pronunciado, visual – o enunciado ao mesmo tempo é uma parte da realidade social. Ele organiza a comunicação que é voltada para uma reação de resposta. Ele mesmo reage a algo: ele é inseparável do acontecimento da comunicação (MEDVIÉDEV, 2012, p. 183)

Os signos linguísticos fazem parte do processo histórico das ideologias que se desenvolvem e são criadas ao longo do tempo, uma vez que são manifestados individualmente ou coletivamente, todo discurso está vinculado a coerções enunciativas (BAKHTIN, 1992). A língua tem estreita relação com a construção da identidade individual e da cultura de uma sociedade, tendo, assim, o poder de provocar tensões e manipulações políticas, psicológicas e ideológicas, das quais as línguas se tornam as bandeiras de grupos que defendem e reivindicam seus direitos (BAGNO, 2017).

Sendo assim, para refletir sobre o conceito de língua, por exemplo, é necessário se desprender da ideia que nos foi imposta de que só existe língua com escrita e ortografia padronizadas, pois muitas línguas existentes no mundo são ágrafas, o que não retira destas seu *status* como língua, considerando-se que cumprem seu papel de expressar a cultura, permitindo a comunicação entre um grupo social. Câmara Jr. (1955, p. 54) afirma que: “[...] as aquisições culturais são ensinadas e transmitidas em grande parte pela língua. Assim a LÍNGUA, em face

do resto da cultura, é — o resultado dessa cultura, ou sua sùmula, é o meio para ela operar, é a condição para ela subsistir”.

Portanto, a partir dessa perspectiva, faz sentido afirmar que língua e cultura estão intimamente ligadas. Por isso, refletir acerca da definição de língua, logo, é pensar em cultura. Um estudo com povos africanos realizado por Timbane (2015) pontua que os valores culturais desses povos são transmitidos através de gerações, por meio de línguas orais que resistem ao tempo e à modernidade. O entrecruzamento de língua e cultura também é observado pelas pesquisas de Bagno (2011, p. 356):

Na clássica separação entre *natura* e *cultura*, onde se situa a língua? Há razões para se acreditar que a linguagem humana é um dado biológico, é uma das faculdades do nosso cérebro e, portanto, pertenceria ao reino da natureza. Mas também é incontestável que as línguas são o elemento mais importante de uma cultura, de uma sociedade. Seu vínculo estreito com a identidade individual, comunitária e nacional converte a língua ou as línguas [...] em poderosos fatores de tensão política, de sofrimento psicológico, de manipulação ideológica e toda a sorte de dinâmica social.

Dito de outra forma, a língua funciona como ferramenta de transformação e percepção. Por conseguinte, língua é sinônimo de poder. O contrário também se aplica: uma comunidade ou indivíduo que desconhece, ou não se comunica por meio da língua oficial de determinado contexto, não consegue ter poder para se posicionar e defender seu ponto de vista e suas crenças. Vejamos o exemplo dos sujeitos surdos, que em 1880, em razão da filosofia do Oralismo, foram proibidos no mundo todo de utilizar a língua de sinais para se comunicar, na tentativa de “normalizar” esse sujeito e apagar sua língua (STROBEL, 2016). Consequentemente, durante muitos anos, eles foram marginalizados e ignorados como indivíduos capazes de atuar na sociedade e produzir conhecimento e cultura por meio de sua língua.

Cabe ressaltar que o Oralismo tenta estimular o resíduo auditivo e o treino da fala. De acordo com Skliar (1997), esse modelo clínico terapêutico foi uma imposição do grupo linguístico majoritário, os ouvintes, sobre o grupo minoritário, os surdos. Para Foucault (2009), o poder sobre o corpo é investido para que o sistema de assujeitamento permaneça, e esse poder é uma estratégia que, além de proibir, produz comportamentos que ficam infiltrados na sociedade. Vemos que tal filosofia contribuiu para o atraso no reconhecimento da língua de sinais, a Libras, no Brasil e no mundo. Somente no ano de 2002, depois de muita luta e reivindicação é que os sujeitos surdos tiveram sua língua oficialmente reconhecida (BRASIL, 2002).

Dessa forma, podemos perceber que a língua não é somente um objeto abstrato ideal, um sistema sincrônico e homogêneo, como a teoria saussuriana propõe. A língua precisa ser vista como uma atividade social. Desse modo, o que é relevante não é o enunciado em si, mas sim a enunciação, a fala dos sujeitos nas diversas necessidades e estruturas comunicativas sociais (BAGNO, 2012). Nesse contexto, precisamos pontuar sobre a ideologia que está imbricada nessa trama, pois, para Bakhtin (1997), a ideologia ocorre a partir dos valores que cada sujeito adquire pela interação social, de modo que todo o enunciado discursivo está carregado dessa ideologia.

Segundo Bagno (2012), as estruturas sociais produzem a ideologia e, por sua vez, quando esta se altera, provoca mudanças na língua. Assim, as variações linguísticas refletem as variações ocorridas na sociedade. Podemos citar como exemplo os fluxos migratórios que ocorrem entre as nações, na atual globalização, que contribuem com a alteração do repertório linguístico e com a construção de variações e dialetos. Pinto (2016, p. 22) afirma que:

Os desenhos de fluxos migratórios atuais colocam em evidência, portanto, o entrelaçamento entre fluxos de corpos e fluxos de línguas e a mobilidade das próprias categorias de espaço e tempo, aquilo que pode ser pensado como língua-em-movimento de corpos-em-movimento.

Nessa compreensão, o conceito de língua não pode ser analisado como algo fixo e parado, pois se constitui a partir das relações e necessidades dos sujeitos na sociedade. No entanto, as variações e dialetos linguísticos são aceitos como uma realidade folclorizada que enriquece a nação, mas que não deve ocupar os mesmos espaços do idioma oficial, estabelecendo-se em um lugar subalterno em relação à língua legítima (LAGARES, 2018).

Diante dessa afirmação, é perceptível que a língua está em constante disputa, pois se constitui a partir de sujeitos e seus respectivos interesses. Para Bagno (2012), inspirado nas reflexões do círculo de Bakhtin, a língua é essencialmente dialógica, tendo em vista que só é possível que ela exista a partir do momento em que há interação social, é um trabalho em conjunto com falantes.

Quando consideramos o efeito provocado por tais representações, observa-se como a ideologia está totalmente imbricada com a língua, uma vez que esta é um artefato social. Podemos aprofundar na problematização que as ideologias produzem na concepção de língua, quando observamos a discussão que Lagares (2018) apresenta sobre a invenção da língua nacional, pois:

“As línguas nacionais são sempre, portanto, construtos semiartificiais e, às vezes, virtualmente inventados, como o moderno hebraico”, diz Hobsbawm (2002 [1990]: 70), contradizendo o que considera ser um argumento recorrente das mitologias nacionalistas. É isso porque não são os problemas de comunicação, ou mesmo de cultura, que estão no coração do nacionalismo da língua, mas sim os de poder, status, política e ideologia” (Hobsbawm 2002: 134). O exemplo do hebraico é realmente significativo. O movimento nacionalista judeu optou, atendendo a motivos ideológicos e religiosos, por ressuscitar uma língua que ninguém falava, ao invés de aproveitar a grande língua de comunicação empregada pela maioria dos judeus do mundo, o iíche, uma língua de base germânica com ampla tradição literária e mais de dez milhões de usuários (LAGARES, 2018, p. 52).

A pretensão de tais políticas linguísticas é tentar, a um alto custo, homogeneizar uma nação nos aspectos culturais, religiosos e ideológicos. Porém, constatamos que esse ideal de língua pura, atrelado ao pensamento de Estado-nação, favorecem ideologias preconceituosas que inferiorizam determinadas línguas e seus falantes. Sobre ideologia linguística, Bagno (2017) afirma que esse conceito está relacionado com as ações e crenças sobre uma língua dentro de uma sociedade, construindo alguns valores culturais e sociais, elevando o *status* da variedade linguística das classes elitizadas e rebaixando as variedades de falantes das camadas sociais inferiores.

Tais práticas são determinantes para o desenvolvimento de políticas linguísticas e para definir o que é padrão ou não da língua. “A língua da elite, da administração e da cultura escrita funciona como um importante elemento de coesão social” (LAGARES, 2018, p. 50). Assim, há muito tempo, os Estados utilizam as línguas como uma maneira de controlar a sociedade, seja reprimindo uma dada língua, seja valorizando e, até mesmo, oficializando outra (BAGNO, 2017). A invenção de uma língua nacional impulsionou a ideia de Estado-nação, com uma só língua e uma só cultura, livre de impurezas e misturas.

Entretanto, em um mundo global não há sentido permanecer com tais concepções. Moita Lopes (2013) pontua que características como hibridismo, mestiçagem, superdiversidade e misturas linguístico-identitárias estão cada vez mais visíveis no século XXI, sendo necessário pensar na linguística em suas práticas e contatos. Nos fluxos migratórios, por exemplo, a nacionalidade, a etnia, a língua e a religião “se diversificam e fragmentam suas zonas de sedimentação em interação com uma variedade de motivos, padrões e processos de integração” (PINTO, 2016, p. 21).

Corroborando esse discurso, Bagno (2011, p. 359) relata que uma língua é naturalmente:

Heterogênea, cambiante, variável, maleável e flexível. O processo de padronização agarra a língua e a reitera de sua vida íntima, privada, comunitária, e a transforma numa instituição, num monumento cultural, em veículo de uma política nacional e, em várias ocasiões ao longo da história, de uma política imperial, colonial.

Essas características indicam que a conceituação de língua é uma construção complexa, emaranhada de multiplicidade. Contudo, vemos uma constante interferência de Estados que tentam ocultar tal pluralidade. De acordo com Bagno (2012, p. 25), a língua é usada “como instrumento de controle social de uma parcela da sociedade sobre as demais, como arma empregada para o exercício da violência simbólica de uns cidadãos contra os outros, como palco de disputas de poder e de conflitos entre grupos sociais”.

No entanto, mesmo com essa disputa de poder que tenta forçar a língua a se tornar uma “forma pura” e ideal, inevitavelmente, ela apresenta características das variedades reais que circulam no ambiente social que estão inseridas, não há como fugir disso (BAGNO, 2012). Seria mais cabível pensar na língua não como um sistema fechado e autônomo que despreza seus usuários e as variantes produzidas por eles, mas sim como uma trama móvel de fluxos que só tem vida quando considera os indivíduos e suas práticas sociais múltiplas e situadas em que constroem seus significados e subjetividades, pois vivemos em uma sociedade porosa, em que pessoas, línguas e textos se movimentam constantemente, impulsionados pelos meios digitais (MOITA LOPES, 2013).

É preciso repensar a necessidade laboratorial de pesquisar a língua como um experimento, passível de análises que estudam e tentam descobrir sua essência, como quem estuda um pedaço de carne morta (BAGNO, 2011). “Não se trata de negar o valor e a importância das teorizações, mas, ao contrário, de acentuar a necessidade de incluir nelas não só o ‘sistêmico’, o ‘estrutural’, mas igualmente, e na mesma proporção, o sociocultural, o sociocognitivo e o político ideológico” (BAGNO, 2017, p. 227).

Não faz sentido, continuar recusando e evitando as mestiçagens e variações presentes nas línguas na atual sociedade globalizada, uma vez que a desterritorialização e a fluidez são características marcantes da globalização que invade a humanidade e suas relações que estão cada vez mais transitórias (BAUMAN, 2001). Assim, é necessário construir uma ideia de língua que não esteja mais pautada em algo fixo, imutável, como desejavam os Estados-nacionais.

Podemos ver que a discussão sobre língua e seu conceito é problemática e está em constante disputa. No entanto, a partir das reflexões apresentadas, é possível concordar com

Bagno (2017) quando ele afirma que a língua, ou as línguas, podem ser representações simbólicas compartilhadas por uma comunidade, que possibilitam interação por meio de convenções de comunicação historicamente construídas e que se modificam de acordo com o desenvolvimento cognitivo e cultural dessa comunidade, sendo, então, um processo inacabado, que a caracteriza como variável e mutante.

Ao considerar que a língua é passível de influências que provocam mutações contínuas, torna-se, dessa maneira, instigante buscar os caminhos que contribuem para tal fato. Acreditamos que o bi/multilinguismo tem relação direta com isso. Portanto, procuramos discutir nos próximos tópicos teorias desenvolvidas sobre o bi/multilinguismo; a translanguagem e o bilinguajamento, pois dialogam intimamente com a presente pesquisa que trazemos aqui.

3.2 Bi/Multilinguismo e a concepção não platônica da língua

Refletir sobre a temática do bi/multilinguismo nos remete, em um primeiro momento, a um ideal de indivíduo que utiliza duas ou mais línguas fluentemente, para interagir em determinados ambientes. Essa visão de bi/multilinguismo pauta-se ainda no ideal do falante monolíngue que, aciona uma das línguas para comunicação, enquanto a outra ou outras ficam inativadas no ato comunicativo. Entretanto, se observarmos os sujeitos em práticas de comunicação bi/multíngue, podemos observar a mistura entre línguas, a translanguagem em ação. O que ocorre é que, frequentemente, imaginamos estar vivendo em uma sociedade que possui apenas uma língua, pois diversas outras são fortemente invisibilizadas e subalternizadas, devido ao fato de vivermos políticas e ideologias linguísticas fomentados por um Estado que tem interesse em continuar com discursos nacionalistas, de uma língua imperial e colonial (BAGNO, 2011).

No Brasil, a Língua Portuguesa, implantada pelos portugueses, foi imposta e difundida a tal ponto de ser reconhecida como a língua oficial do país, inaugurando, assim, a ideia de que o nosso país seria monolíngue resultado de muitas políticas nacionalistas. Para Oliveira (2009), o Brasil durante toda sua história, teve políticas linguísticas homogeneizadores que reprimiam e assassinavam línguas de falantes que não eram do Império, como foi o caso da legislação denominada Diretório dos Índios de Marquês de Pombal em 1757 que impôs a substituição do Nheengatu falada na Amazônia, pela Língua Portuguesa, uma vez que era a língua do Rei a quem todos deveriam desenvolver afeto (OLIVEIRA, 2020). Mais adiante, no regime de

Getúlio Vargas a repressão às línguas dos imigrantes alemães e italianos na região Sul do Brasil, torna-se ferrenha por meio da criminalização dos usos dos idiomas que não fossem o português, em Santa Catarina, nesse período foi construído um campo de concentração para os descendentes de alemães que insistiam em falar sua língua (OLIVEIRA, 2009).

Esses exemplos de repressão linguística, contribuíram em grande medida para a ideia de que a língua portuguesa é a única língua no Brasil, pois exclui os demais falantes de outras línguas que vivem aqui. Corroborando com nossa discussão, temos o conceito desenvolvido por Calvet (2007), em que a política linguística é compreendida como uma imposição do Estado para um povo, onde uma maioria muitas vezes é obrigada a utilizar a língua de uma minoria, fenômeno que ocorre devido ao poder político que elege quais línguas serão prestigiadas ou marginalizadas. Corroborando com essa afirmação Olmo e Escudé (2019) pontuam que o monolinguismo presente na sociedade é fruto das imposições do poder estatal. De acordo com Oliveira (2020) há no mundo mais de 7.000 línguas, no entanto, somente 195 são oficiais e outras 2680 estão correndo perigo de desaparecer, para o autor, as línguas e as comunidades estão no campo das relações de poder, ligadas a questões étnicas, religiosas, empresariais, escolares entre outras e estão em permanente intervenção e regulação (OLIVEIRA, 2020).

Apesar disso, as práticas de sujeitos bi/multilíngues e de suas respectivas línguas de interação, no Brasil, estão presentes em diversos lugares, conforme Cavalcanti (1999) exemplifica: comunidades indígenas; comunidades imigrantes; comunidades de brasileiros descendentes ou não de imigrantes em regiões de fronteira, em sua grande maioria, com países hispano-falantes; e comunidades de surdos. Percebemos que em nosso país não é uma exceção o bi/multilinguismo, no entanto, ele acaba sendo invisibilizado. Acreditamos que isso se deve aos estigmas que a sociedade cria em torno de tudo o que não é padrão, pois vivemos em um contexto em que a necessidade de padronização é constante, Bagno (2012), por meio de sua concepção não platônica da língua faz uma crítica às ideias permeadas que temos sobre língua e identidade, para o autor não existem apenas polos dicotômicos e teorias essencialmente dualistas.

O sistema e o uso, a gramática e o discurso, o linguístico e o social compõem um todo indissociável: uma vez separados, a língua simplesmente deixa de ser língua, assim como não se pode dissociar o oxigênio do hidrogênio na água — descombinados, deixam de ser água (BAGNO, 2012 p.79).

Ao considerarmos que língua e sociedade são indissociáveis e são resultados das práticas humanas, é preciso pensar nas múltiplas variedades linguísticas presentes nos diversos contextos sociais, no entanto, a ideia de língua padrão imbricada na sociedade, desconsidera esse fato e estigmatiza o que não corresponde a esse ideal de língua. O conceito de estigma foi descrito por Goffman (1988), no qual o indivíduo é estigmatizado a partir do olhar da sociedade que identifica diferenças nas características desse sujeito, pois ela cria maneiras de convencionar e categorizar definições que seriam padronizadas nas pessoas, gerando exigências e expectativas rigorosas nos padrões físicos, psíquicos e sociais dos indivíduos, gerando comportamentos discriminatórios e preconceituosos a todos aqueles que, em algum aspecto, se apresentam com características diferentes, que fogem da concepção da “normalidade”. Desse modo, tais pessoas são inferiorizadas perante a maior parte da sociedade.

Para Goffman (1988), o estigma se diferencia em três tipos: abominações do corpo ou deformidades físicas; as culpas de caráter individual, como: o distúrbio mental, a prisão, o vício, a homossexualidade; e os estigmas tribais de raça, nação e religião. Esta análise dialoga com dois desses tipos: o primeiro, uma vez que os indivíduos que nascem surdos, na visão clínica terapêutica, são vistos como deficientes; e o terceiro, pois a pesquisa se situa em uma região de fronteira entre duas nações com dois sujeitos brasiguaios residentes no Paraguai estudantes no Brasil.

Acreditamos que tais estigmas sociais contribuem para a continuidade de discursos e políticas monolíngues, que subalternizam línguas minoritárias e seus falantes, visto que preservam o “padrão” linguístico imposto por um grupo social dominante. De acordo com Cavalcanti (2011), apesar de suas dimensões continentais, o Brasil sempre cultuou o monolinguismo, assim, se considera monolíngue, mas têm vozes bi/multilíngues. Nesses cenários, as pessoas não se percebem como bilíngues, pois partem da ideologia do falante ideal, criticada por Bagno (2012) o autor considera que uma língua homogênea em um país do tamanho do Brasil é um fato longe de ser concretizado. Por esse prisma, é possível romper com o paradigma da fluência linguística ideal, pois a partir do momento em que o indivíduo se comunica e se faz entender em mais de uma língua pode ser considerado bilíngue, mesmo que ele não saiba ou não se assuma como tal. O conceito atual de bilinguismo (GROSJEAN, 1985, 1997) é baseado na ideia de um *continuum* que vai do monolinguismo ao bilinguismo ou multilinguismo, no qual há vários níveis de processamento linguístico, e não um ponto exato em que uma pessoa se torna bilíngue. Esse pensamento dialoga com a abordagem da

intercompreensão trazido por Olmo e Escudé (2019) em que a diversidade linguística e a consciência plurilíngue é valorizada e a prioridade na comunicação é a interação social, desse modo, o falante pode utilizar sua língua materna e a língua estrangeira para tentar compreender o outro, nesse contexto, os autores desconstruem o mito de que não é correto misturar línguas.

A intercompreensão representa uma prática comunicativa constitutiva do espaço latino-americano, onde há cinco séculos três línguas neolatinas hegemônicas (espanhol, português e francês) convivem com línguas locais indígenas, crioulas e alóctones – trazidas pelos imigrantes – nos mais diversos contextos de bilinguismo, diglossia e contato. Assim, a possibilidade de se estabelecer a comunicação entre interlocutores de línguas distintas, cada um fazendo uso de sua própria língua e procurando entender a do outro, é um recurso historicamente usado em nosso território, principalmente nas regiões de fronteira, entre comunidades migrantes e em locais de grande afluência turística (OLMO; DA CUNHA, 2021 p.245).

No atual mundo globalizado em que vivemos, não faz sentido continuar com discursos homogêneos que não aceitam a diversidade que está presente na maior parte do planeta. De acordo com Bagno (2017), apesar do limitado número de cerca de 150 línguas oficiais no mundo, o absoluto monolinguismo é raríssimo, pois há muitos países com enorme quantidade de línguas nativas e de imigração. De acordo com Cavalcanti (1999), no Brasil havia em torno de 180 línguas indígenas, cerca de 30 línguas de imigrantes e pelo menos duas línguas de sinais, Vilhalva e Andreis Witkoski (2014, p. 265) afirmam que:

[...] apesar de historicamente já ter sido registrada a existência da Língua de Sinais Kaapor Brasileira (LSKB), desenvolvida nas selvas amazônicas por uma comunidade indígena de vários índios surdos e ouvintes, conforme foi atestado por Brito (1995), o reconhecimento oficial da Libras, conquistado em 2002, não se estende à LSKB, o que contribui para que permaneça pouco conhecida

Além de todas essas línguas citadas, não podemos esquecer dos fluxos migratórios forçados que ocorrem atualmente no Brasil e no mundo, situação em que pessoas em situação vulnerável procuram refúgio em outros países por problemas sociais e econômicos. Assim, na configuração do mundo contemporâneo globalizado, as pessoas estão em constante fluxo e movimento e não há um único caminho ou direção. Vivemos em uma sociedade que se caracteriza como híbrida e múltipla, mesmo que os Estados-nacionais não aceitem e inclusive contribuam para a permanência de tensões de reconhecimentos ou apagamentos linguísticos.

Cavalcanti (2013) propõe um rompimento com a ideologia monolíngue e tece reflexões sobre práticas sustentadas na translanguagem da qual considera o repertório do sujeito bi/multilíngue como plural.

Nesse mesmo contexto, Moita Lopes (2013) afirma que o mundo atual está repleto de diásporas e hibridizações. Por isso, a língua (gem) precisa ser vista a partir do desmantelamento das fronteiras e da eliminação da soberania dos Estados-nacionais que são consequências diretas da globalização institucionalizada e perversa, uma vez que se fundamenta na pobreza e desigualdade social. O autor pontua também que não há como aceitar qualquer tipo de pureza dialetal, pois atualmente o mundo vive em constantes fenômenos de emigrações e hibridismos. Sendo assim, as identidades são cambiantes e existe o que se chama de transidiomaticidade. Por esse prisma, percebemos a importância de discussões alternativas ao monolinguismo, como é o caso da teoria da translanguagem e da intercompreensão, dedicamos o próximo tópico a reflexões que tratam dessas alternativas em articulação com a decolonidade da língua.

3.3 Translanguagem e a intercompreensão Bilinguajante

Será possível determinar fronteiras em contextos de línguas em contatos? Não acreditamos que essa possibilidade ocorra, uma vez que partimos da problematização do conceito da(s) língua(s) e da desconstrução do pensamento do bilinguismo tradicional. Desse modo, observamos que o ser humano está constantemente em busca de objetificar, delimitar e mensurar tudo o que for possível com um único propósito, que é de possuir e se apropriar de tais “objetos”, como a língua, por exemplo. Discordando desse ponto de vista, Maturana e Varela (1987) afirmam que língua é um processo em constante construção, assim, não se trata de um objeto. Todavia, a(s) língua(s) foram objetificadas para determinar poder e controle sobre os mais vulneráveis como, por exemplo, no período da colonização das Américas. Vemos que o colonialismo, o capitalismo e o patriarcado, de acordo com Santos (2020), caminham necessariamente articulados, existem desde o século XVII e são os três principais modos de dominação da vida humana e das sociedades.

Nessa perspectiva, entendemos os motivos que impulsionam a sociedade a permanecer com discursos incompreensíveis e negacionistas a tudo que lhe é diferente e que não corresponde ao padrão ideal, imposto por esses três modos de dominação. O conceito da

translinguagem sob a perspectiva decolonial, surge da necessidade de romper com essa colonialidade que se detém em fronteiras delimitadas, em um imaginário de Estado-nação, com uma única língua nacional (MIGNOLO, 2003). Nesse contexto, as outras tantas línguas sempre existiram, mas na condição subalterna e marginalizada, porquanto naturalizada pelos modos de dominação, pois: “todos os seres humanos são iguais (afirma o capitalismo); mas, como há diferenças naturais entre eles, a igualdade entre os inferiores não pode coincidir com a igualdade entre os superiores (afirmam o colonialismo e o patriarcado)” (SANTOS, 2020).

A translinguagem concebida sob o prisma decolonial tem como ideia a libertação desse poder hegemônico que há séculos censura e apaga os sujeitos e suas línguas, uma vez que pensa a partir das línguas marginais ao invés das línguas nacionais e se situa na interação entre os sujeitos. Mignolo (2003) cita o bilinguajar como uma condição e uma possibilidade de vida, em que o indivíduo supera o medo e a vergonha de sua língua (MIGNOLO, 2003). Portanto, as práticas translíngues são importantes formas de luta contra as práticas coloniais, pois os sujeitos bilinguajantes buscam o protagonismo de sua língua e cultura. Para Souza; Marinez e Figueiredo (2019) um dos aspectos principais da teoria da decolonialidade, é o fato de que sempre estamos falando a partir de um determinado lugar, que é atravessado por histórias. Para ilustrar, apresentamos as reflexões de Vilhalva (2004, p. 39) que relata sua vivência em uma sala de aula no ensino superior: “ao entrar na sala procurei melhor local para sentar, em silêncio e constrangida não olhava muito para o lado com medo que alguém pudesse chegar para conversar e eu nada entender”.

A partir dessa narrativa, podemos comparar que, assim como as línguas europeias são usadas como instrumentos de dominação e as línguas latinas são oprimidas e marginalizadas, o mesmo ocorre com as línguas orais e as de sinais. De acordo com Strobel e Perlin (2006), após o Congresso de Milão em 1880, a língua de sinais foi perseguida e banida da educação e da vida do povo surdo. Foi lhes imposto o oralismo, que se fundamenta na ideia de que a única maneira desejável de comunicação para o sujeito surdo é a oralidade e, por isso, a língua de sinais deve ser evitada a todo custo, considerando-se que atrapalha o desenvolvimento das práticas orais.

No Brasil, a Língua Portuguesa foi e continua sendo a língua de colonização e opressão para os sujeitos surdos, enquanto que a Libras é subalternizada e invisibilizada. O conceito de translinguagem, trazido por Mignolo (2003), propõe romper com essas ideias naturalizadas de línguas hierárquicas e dominantes, parte de um projeto decolonial que rompe com o pensamento

excludente, e não apenas aceita, mas cultiva amor pela convivência entre e com as diferenças. De acordo com Souza; Marinez e Figueiredo (2019) a teoria da decolonidade é contra a ideia de universalidade. Assim, a impureza das línguas não é vista como um obstáculo, como é o caso do portunhol. Nesse contexto, a abordagem da intercompreensão faz sentido, uma vez que, busca uma compreensão entre várias línguas nas interações dos sujeitos que se comunicam em seus próprios idiomas, pois tenta perceber proximidades de elementos linguísticos para aprender e compreender a outra língua (ARAÚJO; SÁ, 2014).

O bilinguajamento é um estilo de vida, pois ultrapassa as habilidades linguísticas e atravessa a existência do sujeito que vive e ama o lugar entre línguas, onde a minha língua e uma nova língua dão origem às línguas de fronteira. “Esta ‘outra língua’ – do entre-lugar – é híbrida e transculturada por excelência e, igualmente, construída por meio de inúmeras e incontáveis ‘contaminações’ linguísticas” (MORAES; BARZOTTO, 2019, p. 49). Assim, a intercompreensão colabora para a abertura ao plurilinguismo, em especial nos contextos educacionais, pois valida o conhecimento de outras línguas e suas hibridações (ARAÚJO; SÁ, 2014). Como estamos vivendo tempos em que afirmar a vida é tão importante, apesar das autoras utilizarem o termo contaminação, escolho a palavra polinização linguística, pois acredito que também possa dar conta de nossas discussões aqui.

Essas polinizações linguísticas, consequências diretas dos contatos entre línguas são consideradas positivas no aprendizado de novas línguas de acordo com a perspectiva da intercompreensão, como também, naturais para o bilinguajamento, uma vez que é um estilo de vida dialógico e coletivo:

Ora, já que o linguajamento interage *dentro* da língua e a língua é o que permite descrever e conceber o linguajamento, então o bilinguajamento seria precisamente um estilo de vida entre línguas, um processo dialógico, ético, estético e político de transformação social, e não *energeia* emanando de um falante isolado (MIGNOLO, 2003, p. 359).

É preciso considerar o trânsito natural entre línguas que ocorre entre os sujeitos bilinguajantes, pois as línguas são vivas e estão em constante movimento. É possível observar a importância da translinguagem que vê o bilinguismo como algo flexível, dinâmico e de contínuo aprendizado em que as línguas não tem fronteiras definidas (GARCIA; WEI, 2014).

Desse modo, torna-se complexo tentar delimitá-las e separá-las, tendo em vista que esse tipo de separação não ocorre no pensamento de tais sujeitos. A translinguagem sob a lente decolonial ocorre naturalmente, e inclusive, faz parte de práticas pedagógicas no ensino do

multilinguismo (CANAGARAJAH, 2011). Podemos exemplificar, a partir das afirmações trazidas por Yip e García (2018, p. 170), que

As crianças bilíngues terão uma compreensão mais completa da leitura de textos escritos em inglês, se eles tiverem autorização e estímulos para discutir ideias profundamente usando a linguagem nas formas que preferem, independentemente de ser ou não o mesmo idioma que o texto. Estudantes bilíngues são escritores melhores se tiverem autorização para pré-escrever com todos os recursos de linguagem que podem usar. Estudantes bilíngues são melhores pensadores se encorajados a pesquisar tópicos em qualquer idioma.

Os sujeitos bilinguajantes não possuem pureza em suas línguas, ao contrário, são caracterizados por suas mestiçagens e seu pensamento bicultural, pois suas memórias são duais e articuladas em duas ou mais línguas. Nesse caso, o papel do/a professora de línguas é importante, pois é alguém que colaborativamente vai traçando hipóteses, retornando a língua dos alunos, voltando para a língua-alvo. Assim, a translanguagem como ferramenta pedagógica é poderosa para mudar o ensino de línguas nas escolas, pois, oportuniza aos alunos utilizarem em seu repertório, tanto sua L1 como sua L2, flexibilizando o ensino aprendizagem dos conhecimentos (GARCÍA, 2012). A ideia de utilização de duas ou mais línguas não se limita à visão de línguas separadas em momentos distintos (GARCIA; WEI, 2014). Os autores afirmam que os sujeitos empregam seu vasto repertório linguístico de maneira dinâmica e simultânea. A translanguagem pode ser vista como uma prática comunicativa e como uma metodologia mais plural para ensino de línguas. O que conta não é só a competência linguística e sim a competência intercultural.

Dessarte, práticas escolares translíngues decoloniais, que valorizem a intercompreensão e o bilinguajamento, abre espaço para ouvir a voz de tais estudantes e estimular a decolonialidade. Para Mignolo (2003), o conceito liminar que propõe a construção de saberes a partir das margens, luta contra qualquer tipo de subalternização ou colonialidade de poder e de saber, por isso valoriza suas histórias e os sujeitos locais, rompe com a dominação da produção de conhecimento eurocêntrico colonial e valoriza o conhecimento, o local e os sujeitos da América Latina (MIGNOLO, 2003).

Corroborando essas afirmações, Santos (2008) pontua que a partir da voz dos sujeitos marginalizados e periféricos é que as estruturas de poder e saber são mais evidentes. Por essa perspectiva é importante observar quem produz o conhecimento, em que circunstância e para quem produz. Sabendo que todo discurso é ideológico, precisamos refletir a respeito do que

está por trás de cada conhecimento produzido em determinados contextos. Para Moraes e Barzotto (2019, p. 50),

A colonialidade do poder é ambiciosa e estratégica, busca controlar a economia, a autoridade, a natureza, o gênero e a sexualidade, a subjetividade e o conhecimento dos mais diversos pontos do planeta. Alia-se a uma diretriz de posicionamento neoimperial do mundo. Assim sendo, a epistemologia das margens necessita ser igualmente ambiciosa e estratégica, revertendo a diferença colonial e a geopolítica do conhecimento. Quando a América Latina lança sujeitos vencedores do prêmio Nobel de Literatura para o mundo todo tomar conhecimento, executa com sucesso esta proposta. O pensamento liminar existe para libertar os indivíduos e suas mentes assim como para revelar, de dentro do olho do furacão, soluções criativas e performances inovadoras, já que conhecimento é poder.

O pensamento liminar é concebido entre duas línguas e suas relações históricas, assim, torna-se fundamental estabelecer conexões entre os sujeitos e seus lugares de fala. Para Mignolo (2003), o estabelecimento político de “uma outra língua” como uma maneira de romper com os projetos globais para desenvolver “um outro pensamento”, um entre-lugar, é uma estratégia que serve para incluir línguas não dominantes que podem lutar por seu espaço e poder em uma perspectiva decolonial, em que os saberes subalternos são valorizados e reconhecidos em suas hibridizações naturais.

Essa característica se aproxima do conceito chamado de hibridismo e apropriação de linguagem, trazido por Canagarajah (2013). No hibridismo, aparentemente não há separações fixas e precisas em contextos exatos e únicos, uma vez que seu uso ocorre em práticas socialmente situadas com uma alta fluidez e variação. Para Canagarajah (2013), a translíngua aponta para as variadas possibilidades que temos de recursos linguísticos e semióticos para nossa comunicação cotidiana, assim, a intercompreensão dialoga diretamente com estas práticas comunicativas.

A intercompreensão também, se aproxima do bilinguajamento que é um estilo de vida atual, pois parte de perspectivas e práticas comunicativas multilíngues em um mundo globalizado. Vivemos em uma época em que a intensidade migratória e a acelerada explosão digital provocam no mundo o surgimento de uma multiplicidade de recursos e repertórios linguísticos (GARCIA; FLORES, 2014). Lucena e Cardoso (2018) também afirmam que o desenvolvimento tecnológico e a mobilidade intensa de pessoas por todo o mundo contribuem para que trocas comunicativas transnacionais fiquem em maior evidência, estimulando a busca pela compreensão de como esse processo é organizado pelos indivíduos que convivem com

mais de uma língua, provocando, conseqüentemente, o debate sobre heterogeneidade e monolinguismo.

Considerar os sujeitos bilinguajantes imbricados por suas formações ideológicas e suas práticas comunicativas locais é uma ação que rompe com paradigmas que imperaram por um longo período histórico, e que vêm em consonância com as teorizações apresentadas aqui, nas quais os sujeitos marginalizados têm a oportunidade de protagonizar e assumir um espaço de fala. De acordo com Leroy (2018, p. 4),

Devemos considerar também quais são as ideologias linguísticas que estão por trás das práticas translíngues. Portanto, considerar práticas locais translíngues e suas respectivas ideologias já é uma quebra ou ruptura de paradigma. Rompimento este que desconstrói e descoloniza o status quo colonizador, dominante, predominante e monolíngue no que se refere às linguagens e às políticas e ideologias que as definem, encaixando-as dentro de um modelo estático e estanque.

Esse caráter decolonizador presente na translinguagem é um elemento crucial para a compreensão da proposta trazida aqui por esta pesquisa, pois o objetivo da valorização das práticas translíngues, dos sujeitos bilinguajantes, apontado por García e Wei (2014), é ouvir as vozes apagadas pelo colonialismo moderno, propiciando prestígio de fala para que esses trans-sujeitos possam ser transformados socialmente, uma vez que historicamente foram e são invisibilizados pela sociedade.

Para García e Wei (2014), a translinguagem está intrinsecamente relacionada às práticas sociais e ações que pensam na possibilidade de um processo político de transformações sociais e subjetivas que, de igual modo, relembra o processo de criação do linguajamento, produzindo as translinguagens. Por isso, desafiar a ideologia das línguas como autônomas e puras, posiciona a translinguagem como um produto do pensamento liminar/fronteiriço, de um saber considerado subalterno e marginalizado, concebido a partir de um entre-lugar bilíngue, provocando alteração do local de enunciação e resistindo às assimetrias de poder que os “códigos bilíngues” geralmente propagam (LEROY, 2018).

As práticas bilinguajantes trazidas por Mignolo (2003) promovem o amor nas periferias das línguas nacionais e nas experiências transnacionais, pelo lugar entre línguas, pelas línguas subalternas e a impureza que as constitui. Nesse contexto, dedicaremos o enfoque do próximo tópico aos sujeitos desta pesquisa que são os surdos bilinguajantes.

3.4 Surdos como sujeitos Bilinguajantes

A partir das reflexões do bilinguajamento, conseguimos perceber que os sujeitos surdos são bilinguajantes, uma vez que geralmente vivem em contato com duas ou mais línguas, ou seja, na fronteira no lugar entre línguas. Podemos ilustrar essa afirmação com algumas narrativas de sujeitos surdos e suas vivências nesse entre-lugar que, muitas vezes, provocam conflitos e insegurança. Vejamos, por exemplo, o que a pesquisadora surda Gladis Perlin pontua em sua tese com o desenho e a legenda abaixo:

Figura 02 – A escrita dos surdos



Desenho 4: A escrita dos surdos será sempre na língua de fronteira, não em português política e epistemologicamente correto como escrevem os ouvintes.

Fonte: Perlin (2003, p. 53).

Destaco acima a legenda escrita por Perlin (2003), sobre sua experiência surda que nos provoca a refletir sobre a maneira como o surdo escreve, compreender e aceitar essa escrita é uma prática decolonial que tem muito a contribuir, Perlin (2003) demonstra sua angústia em relação ao aprendizado do português e afirma que a “Experiência visual significa a utilização da visão, (em substituição total à audição), como meio de comunicação” (Perlin; Miranda, 2003, p. 218 apud Strobel, 2016, p. 45).

Outro exemplo de expressão visual e vivência surda nessa fronteira entre línguas é observada na dissertação do professor surdo Rimar Segala (2010), quando ele escolhe apresentar os agradecimentos de seu trabalho em forma de fotos, o autor faz seu agradecimento

em Libras e para cada sinal utilizado ele registra uma foto do sinal em Libras, vejamos o que ele afirma: “faço a escolha de apresentar o agradecimento em forma de fotos porque expressei meu agradecimento melhor em Libras, por ser minha primeira língua, do que em Língua Portuguesa, que é minha segunda língua” (SEGALA, 2010, p. 4).

Além disso, podemos mostrar a experiência de aprendizado de língua portuguesa da professora surda Karin Strobel (2008, p.15) a partir de suas palavras:

Na minha inclusão em escola de ouvintes tenho poucas lembranças, somente me recorde de algumas situações e de poucas pessoas que realmente me valorizaram e também que me magoaram, por exemplo: havia uma freira professora, na primeira série do curso primário, sabendo da minha dificuldade com relação à língua portuguesa, dava atividades para o resto da turma, sentava-me no seu colo e pacientemente me ensinava através de gestos e desenhos os símbolos da escrita, aprendi muita coisa e por isto não me esqueço da solidariedade dela por mim.

Observamos o quanto é relevante considerar o bilinguajamento surdo, uma vez que permite pensar a partir das línguas marginais em que a impureza das línguas é respeitada e, principalmente, rompendo com a colonização e dominação da língua portuguesa escrita sobre a língua de sinais. O bilinguajar tem como proposta refletir e produzir conhecimento a partir da diferença colonial (MIGNOLO, 2003). Essa perspectiva pode trazer contribuições sociais e linguísticas para a melhoria da qualidade de vida das pessoas surdas.

[...] o viver entre línguas não se apresenta como uma escolha para os sujeitos surdos. Ao contrário do que ocorre com um brasileiro ouvinte que opta por aprender outra língua e assim se tornar bilíngue, os sujeitos surdos não têm a aprendizagem do Português escrito como uma opção, mas como uma imposição. Esta imposição se comporta de maneira colonial, uma vez que o grupo que está em vantagem social, o ouvinte, determina as regras de atuação e de sobrevivência do grupo que está em minoria ou em desvantagem, o surdo. Agir contra este comportamento é agir contra a colonialidade do poder; é buscar formas de agenciamento e de protagonismo social para o sujeito surdo; é incluí-lo de forma justa e digna nos meios educacionais e sociais (MORAES; BARZOTTO, 2019, p. 53).

Esse poder colonial imposto na vida dos sujeitos surdos é evidenciado no Artigo 4º da Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, pois ao mesmo tempo em que o Estado reconhece a Libras como língua, afirma que “a libras não pode substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”. Dessa maneira, o Estado consegue manter sua colonialidade linguística. Para Lima e Rezende (2009), o sujeito surdo permanece subalternizado, por meio de políticas linguísticas que, ao colonizar a língua de sinais, impõem o português escrito como forma de definir o lugar

desse indivíduo na sociedade. Veremos mais adiante, nos detalhes miúdos de nossa pesquisa, de que a Libras para os participantes, é muito mais do que sua primeira língua, é na verdade condição vital de suas existências.

Strobel (2008) afirma que os surdos se sentem inferiorizados perante os ouvintes, por não dominarem a escrita e a leitura, e por serem sempre vistos como sujeitos que precisam ser “normalizados” aos padrões dos ouvintes. De acordo com Quadros e Stumpf (2018, p. 23), o monolinguismo presente desde a colonização do Brasil permite que a supremacia do português permaneça, mesmo quando reconhece a existência de outra língua nacional, como é o caso da Libras.

A Lei n.º 10.436/2002 reconhece a Libras, mas não significa que ela é dotada do mesmo poder e valor que a língua oficial do país. “O fato do Estado declarar uma língua minoritária oficial, garantindo sua presença, por exemplo, nos formulários administrativos, não significa, porém, que ela seja realmente língua de trabalho governamental” (LAGARES, 2018, p. 63). Desse modo, apesar de sua contribuição histórica para a comunidade surda, a referida Lei também ajuda na manutenção da soberania do português como a língua do Estado sobre a Libras, mantendo a ideologia do monolinguismo.

Por sua vez, Mignolo (2003) acredita que o bilinguajamento acaba por revelar a ideologia monolíngue que preserva a ideia de línguas nacionais dos Estados modernos, ou seja, a colonialidade e dominação da língua e da produção de conhecimento. O autor ainda pontua que o bilinguajamento está intimamente relacionado à uma questão política, pois tenta denunciar a colonialidade do poder e do saber.

Dessarte, os surdos bilinguajantes precisam ser vistos e valorizados a partir de sua perspectiva e de sua língua, o que atualmente ainda não ocorre. Moraes e Barzotto (2019) afirmam que, apesar do aumento de interesse nos últimos anos por pesquisas acadêmicas sobre a Libras e sobre os sujeitos surdos, para serem validadas as produções devem ser feitas na modalidade da Língua Portuguesa escrita, evidenciando a relação de poder entre essas línguas e implicando na organização do discurso dos sujeitos surdos.

Como são duas línguas em modalidades diferentes, oral auditiva e gestual visual, a produção e organização dos discursos também são distintas. Consequentemente, mais uma vez, para serem vistos e reconhecidos, os sujeitos surdos precisam se aproximar da língua oral, o que destaca o quanto o ouvintismo ainda está presente. Para Skliar (2013), é necessário refletir sobre as várias formas de colonização desenvolvidas pela ideologia dominante do ouvintismo,

da qual o sujeito surdo é obrigado a olhar-se e narrar-se como se um fosse ouvinte que precisa de medicação e terapias para alcançar a normalidade.

Como toda ideologia dominante, o ouvintismo gerou os efeitos que desejava, pois contou com o consentimento e a cumplicidade da medicina, dos profissionais da área da saúde, dos pais e familiares dos surdos, dos professores e, inclusive, daqueles próprios surdos que representavam e representam, hoje, os ideais do progresso da ciência e da tecnologia – o surdo que fala, o surdo que escuta (SKLIAR, 2013, p. 17).

É necessário que a luta contra discursos hegemônicos que colocam os surdos na posição de deficientes, portanto, inferiores e incapazes, seja encastelada pelo protagonismo surdo que vêm afirmando sua identidade não como deficientes, mas como diferentes (PERLIN, 2013). Por essa razão, a ideia do bilinguajamento surdo pode contribuir no fortalecimento desse discurso decolonial. Segundo Mignolo (2003), o bilinguajamento é uma maneira de viver entre duas ou mais línguas, de existir e resistir, para conseguir se estabelecer politicamente e sobreviver em um mundo globalizado em que o sistema colonial impera.

Dessa forma, o bilinguajamento surdo nos incentiva a refletir muito além do bilinguismo proposto para os surdos, visto que Mignolo (2003) acredita que os projetos educacionais bilíngues apenas arranham a superfície do problema. Skliar (2013) problematiza o contraste binário existente nas propostas educacionais bilíngues para surdos em que as oposições Ouvinte/Surdo e Língua Oral/Língua de Sinais estão impostas, uma vez que esse modo de representação contribui para um projeto assimétrico de poderes e saberes.

A defesa do português do(a) surdo(a) como língua, diferente de outras práticas em português, é, a nosso ver, chamar para o enfrentamento teórico necessário para enfraquecer os posicionamentos preconceituosos e discriminatórios das mentalidades monolíngues no Brasil, que sustentam a cultura do monolinguajamento, por séculos. Dessa maneira, faz-se necessário criar e fortalecer políticas linguísticas que promovam atitudes de valorização de todas as línguas, das diferentes práticas sociolinguísticas do português e, conseqüentemente, a aceitação de todos os povos, em suas diferenças. No caso dos(as) surdos(as), propor atitudes políticas que reconheçam e valorizem o seu português, bem como assegurem seus direitos linguísticos (LIMA; REZENDE 2019, p. 15).

A ideologia colonial hegemônica imposta na escrita dos surdos que os coloca em posição subalterna precisa ser questionada por meio do bilinguajamento surdo, que rompe a concepção monolíngue. Embora tenha ocorrido a concessão do uso da Libras como primeira língua, na educação dos surdos no Brasil, não há um movimento de rearticulação de valores e

de decolonização do conhecimento (MORAES; BARZOTTO, 2019). É preciso ponderar que a legalização da Libras como primeira língua para surdos e o português como segunda, foi um importante marco histórico de uma conquista política, mas que não reflete um pensamento decolonial, pois legalmente obriga o surdo a escrever em português e, apesar do termo bilíngue, o Estado deixa clara sua sustentação colonial monolíngue (LIMA; REZENDE, 2009).

Repensar as práticas que colaboram para a manutenção deste colonialismo, é a pauta trazida pelo estilo de vida bilinguajante, pois é no bilinguajamento onde situa-se projetos educacionais que buscam lutar pela descolonização do conhecimento (MIGNOLO, 2003). Conceber o bilinguajamento dos sujeitos surdos é significar a surdez como estilo de vida e não como uma falta nos corpos; é significar a Libras como língua e não como linguagem ou como instrumento; é entender que a vida dos sujeitos surdos, envolta em uma sociedade norteada pelo som, pela fala e pela palavra escrita, acontece nas fraturas da língua hegemônica; é perceber a organização política dos movimentos de resistência e de transformação social (MORAES; BARZOTTO, 2019, p. 60).

O bilinguajamento surdo é significativo, pois expressa a condição de vida desses sujeitos que (re) existem historicamente entre línguas. Por esse prisma, é possível caminhar em direção a um discurso educacional capaz de romper com ideologias ouvintistas, uma vez que é preciso entender que a cultura ouvinte não é a cultura do surdo e que ele não vai e não precisa utilizar signos ouvintes, como “a pronúncia do som das palavras. Não adianta insistir nesse ponto. [...] A escrita dos surdos não vai se aproximar da escrita dos ouvintes [...] não há que se exigir do surdo uma construção simbólica tão natural como a do ouvinte” (PERLIN, 2013, p. 57).

Estas são apenas algumas possibilidades discursivas que poderiam fazer muita diferença na qualidade de vida dos sujeitos surdos. Acreditamos que o pensamento bilinguajante pode contribuir para o processo de decolonização da soberania hegemônica imposta na vida desses indivíduos historicamente dominados. Sabemos que é muito difícil se desvencilhar dessa imposição, mas o estilo de vida bilinguajante é “um ato de amor e um anseio de superação do sistema de valores como forma de dominação” (MIGNOLO, 2003, p. 369).

Com base nesse desejo de ruptura e com a sustentação teórica e metodológica apresentadas até o momento, dedicamos o próximo capítulo às análises das narrativas das histórias de vida e as performances discursivas produzidas por dois sujeitos surdos brasiguaios, na aprendizagem e no uso do português. Ao acompanhar essas narrativas, consideramos que o sujeito, ao contar sua história e experiência de vida, está construindo sentido de quem ele é

nesse processo, portanto, dando coerência de como compreende o mundo. O que nos impulsiona é o anseio de saber o que esses sujeitos têm a dizer sobre suas estratégias e experiências linguísticas, pois acreditamos que essas “vozes” podem trazer contribuições significativas para práticas de ensino e aprendizagem que de fato façam sentido para suas vidas.

4 PESQUISA QUALITATIVA INTERPRETATIVISTA SITUADA NA INDEXICALIDADE: HISTÓRIA DOS DADOS E METODOLOGIA

4.1. Introdução

No presente capítulo, apresento inicialmente o embasamento teórico metodológico que contribuiu para a pesquisa, bem como faço uma exposição dos contextos e das maneiras como os registros foram gerados. Desse modo, incluo neste capítulo a descrição dos participantes da pesquisa, e também me incluo, uma vez que a investigação parte das narrativas de dois sujeitos surdos, que o fazem em conversa compartilhada comigo. Como já exposto anteriormente, busco enfatizar as narrativas e as performances identitárias imbricadas a elas, sendo que, para Bastos (2005), as performances narrativas são manifestações culturais contextualizadas, em que o sujeito, ao narrar sua história, está construindo sentido de quem ele é e de como compreende o mundo.

4.2 A indexicalidade como aporte teórico-metodológico

No decorrer das performances narrativas, procuro observar as pistas indexicais de cada participante, porque acredito que os atores sociais podem indexar identidades. Gumperz (1998) acredita que as pistas indexicais se referem às características linguísticas que ocorrem no discurso dos interlocutores que são interpretados pelos ouvintes e dependem do contexto onde ocorre a comunicação. No cenário dos sujeitos surdos, tais pistas podem ser observadas nas marcações não-manuais sejam elas as expressões faciais e/ou corporais (QUADROS; KARNOPP 2004) realizadas durante a sinalização de suas narrações, tais recursos linguísticos são elementos que indexam posicionamentos que constroem suas subjetividades, pois por meio deles é possível enfatizar ou minimizar informações no discurso.

Durante a geração de registro, observamos esses elementos na sinalização dos participantes, quando por exemplo utilizam expressões faciais de intensidade para expressar em suas narrações momentos marcados por dificuldades ou de grande alívio e alegria. Como ocorreu com ambos os participantes quando depois de muita luta conseguiram, enfim, estudar em uma escola inclusiva no Brasil, ambos utilizaram expressões faciais que indicam satisfação

com esse fato. Outra expressão marcada em ambas as narrações é a de opressão e rigidez nos momentos em que foram obrigados a oralizar o que indica o desconforto provocado por este tipo de prática.

De acordo com Quadros, Pizzio e Rezende (2008) as expressões faciais são divididas em expressões afetivas e gramaticais, desse modo, podem expressar sentimentos e em contextos específicos são obrigatórias para que a sinalização esteja gramaticalmente correta. Sobre as expressões faciais gramaticais que marcam a intensidade no discurso as autoras, apresentam um quadro para ilustrar (QUADROS;PIZZIO; REZENDE, 2008, p. 04) :

Grau de intensidade:

| | |
|----------------------------------|---|
| Pouca intensidade |  |
| Normal |  |
| Mais intensidade do que o normal |  |
| Mais intenso |  |

Acreditamos que quando os participantes da pesquisa narram suas experiências e escolhem o que vão enfatizar ou minimizar por meio de suas expressões faciais e corporais, estes estão apresentando pistas indexicais de quem são ou aspiram ser. Para Gumperz (1998),

essas pistas se referem às marcações linguísticas de valor semântico que indicam as intenções comunicativas dos interlocutores e funcionam como um sinalizador na interação entre os sujeitos, pois é no momento da interação que essas pistas internalizadas são expostas, criando inferências do que o interlocutor julga ser importante em determinados contextos.

O modo como usamos a linguagem, enquanto conjunto de recursos simbólicos que entra na constituição do sistema social e a representação individual de mundos reais ou possíveis, e como atribuímos determinado valor aos objetos, aos quais nos referimos existencialmente em determinadas situações comunicativas, evidencia a capacidade humana de indexicar significados através da linguagem (PONTES, 2009 p.29).

Na conjuntura dessa pesquisa, observamos que em grande parte das narrações sobre o aprendizado do português, os participantes apresentaram representações simbólicas negativas sobre essas experiências, pois alguns sinais foram usados recorrentemente, como: difícil e pesado, de acordo com Levinson (2007), pronomes, advérbios e outros traços linguísticos do enunciado, são palavras que indicam algo, denominadas dêiticos. Os sinais mencionados eram realizados com algumas expressões faciais negativas, trago a seguir exemplos de tais expressões, apresentadas por Quadros, Pizzio e Rezende (2008, p. 09):



Tais expressões negativas utilizadas para lembrar do aprendizado do português, provoca uma reflexão sobre a maneira como esse ensino aprendizagem ocorreu e as estratégias que os professores utilizaram nesse processo, como veremos mais adiante, as metodologias sempre partiram de modelos de ensino para ouvintes, o que causou em muitos momentos insucesso e

frustração escolar. Apesar disso, diferentemente de muitos surdos que acabam vendo o português como um inimigo, os participantes da pesquisa, em suas narrações, performaram uma trajetória de persistência e afinco para aprender o português.

Melo e Moita Lopes (2014, p. 547) pontuam que no momento das performances narrativas: “Os participantes estariam, então, construindo a vida social ao focalizar certas histórias, optar por alguns posicionamentos interacionais e ao interagir com outros na performance”. Desse modo, todas as formas linguísticas estão indicando algo, seja sobre as questões culturais ou sociais do sujeito (SILVERSTEIN, 2003). No contexto das línguas de sinais, quando um surdo sinaliza algo e escolhe enfatizar positivamente por meio de expressões faciais e corporais, está expressando indexicalmente um grau de relevância em sua vida, observamos esse fato, por exemplo quando um dos participantes ao se referir às experiências de aprendizado em conjunto com seus colegas surdos, enfatiza com suas expressões faciais como aqueles momentos foram positivos em sua vida. O mesmo não ocorreu com o outro participante da pesquisa que em poucos momentos relatou sobre sua vivência com outros surdos, preferindo dar ênfase às suas experiências com colegas ouvintes.

Um ponto importante para refletir é o fato de que nossas identidades não são estáticas, assim, estão em constante construção por meio de nossos discursos e participação social (PONTES, 2009). Discutirei sobre esses pontos mais detalhadamente, nas análises de dados no capítulo cinco, pois no próximo tópico apresento reflexões sobre a pesquisa interpretativista que também colabora com o caminho metodológico da presente pesquisa.

4.3 Pesquisa interpretativista

Esta investigação é de abordagem qualitativa, pois nas palavras de Gil (2008), esse tipo de abordagem utiliza de um ambiente natural para interpretação de fenômenos e para atribuição de significados. Para tanto, utilizo como estratégia de geração de registros a conversa. Para Ribeiro e Skliar (2020, p. 18):

Assumimos que conversar é um modo legítimo de investigação, de relação, porque implica uma forma especial de prestar atenção, de inquietar(se) e indagar(se) a partir da experiência, da vivência, das falas do outro. Conversar como gesto de escuta, quiçá como princípio e metodologia, como nos ensinam os Emberas, povo indígena colombiano cuja educação se baseia na premissa da escuta: sementeira do silêncio, suspensão da pressa, esquecimento da explicação... Escuta como tentativa de enxergar o outro e sua voz, sempre

grávida de histórias e de sabedoria, de sair um pouco de si para receber e deixar-se banhar pela palavra alheia, as ressonâncias de sua experiência e vivências.

Desse modo, neste capítulo trago a composição do *corpus*, bem como os critérios adotados durante as análises, que apontam como tais sujeitos bilíngues aprendem e aplicam as aprendizagens do português em sua vivência diária, dando coerência à sua trajetória de aprendizagem e sentido a quem são e a quem imaginam ou aspiram ser. Sobre o cunho interpretativista, é possível afirmar que essa prática tenta entender, em alguma medida, determinada realidade social e os elementos que a constroem, sendo que não são estáticos e imutáveis. Desse modo,

Parte do estudo qualitativo é essencialmente a captura de uma história. Não somente a história de uma pessoa ou de um grupo, mas também a história de uma organização ou movimento social. O registro e a publicação de uma história oral é uma realização desse tipo. A história ou o relato parece existir e o trabalho do pesquisador é investigar, interpretar e disponibilizar essa história para outras pessoas (STAKE, 2011, p. 187).

No momento em que nós, como pesquisadores, apresentamos interpretações de determinados fatos, estamos adotando um paradigma de pesquisa, que vai revelar muito sobre nossa perspectiva e interesse sobre a realidade analisada. “O paradigma de pesquisa que adotamos é, antes de tudo, uma questão ontológica, que determina não apenas nossa abordagem ou os métodos de pesquisa, mas também os propósitos que abraçamos e as identidades que desempenhamos” (BRUNO, 2010, p. 46).

Pensando por esse prisma, é oportuno reportar a Bakhtin (1997), que acredita que os significados se edificam de maneira dialógica. Assim, a pesquisa ocorre na relação entre indivíduos, dos quais cada um possui e constrói sua subjetividade e seus sentidos.

O sentido é, de fato, esse “elemento de liberdade que transpassa a necessidade” (ibid., p. 410). Sou determinado enquanto ser (objeto) e livre enquanto sentido (sujeito). Calcar as ciências humanas sobre as ciências naturais é reduzir os homens a objetos que não conhecem a liberdade. Na ordem do ser, a liberdade humana é apenas relativa e enganadora. Mas na ordem do sentido ela é, por princípio, absoluta, uma vez que o sentido nasce do encontro de dois sujeitos, e esse encontro recomeça eternamente (ibid., p. 342). O sentido é liberdade e a interpretação é o seu exercício (BAKHTIN, 1997, p. 20).

Nesse sentido, a pesquisa afasta-se do paradigma científico positivista, que percebe a realidade como previsível e racionalizada de forma objetiva (TEIXEIRA; PACHECO, 2005), e aproxima-se das relações que ocorrem no cotidiano entre o sujeito e a sociedade, fenômenos que são subjetivos e produzem interpretações possíveis, e não verdades absolutas. Corroborando essa ideia, Marx (1978) afirma que quando determinado fenômeno é observado por diferentes sujeitos, é possível que as conclusões sejam diferentes, devido à formação cultural e histórica dos indivíduos envolvidos. Desse modo, as pesquisas sociais dialogam com a abordagem qualitativa, pois há uma forte aproximação e intimidade entre sujeito e objeto, que é fundamental para esse tipo de estudo (MINAYO; SANCHES, 1993).

Uma vez que tal aproximação é o que contribui para a construção de significados dos registros gerados, isso torna complexa esta investigação, pois “a tarefa de estudar uma cultura, descrevendo-a para entender seus significados não é simples, pois não existe nada mais complexo que tematizar sobre propósitos manifestos dos comportamentos humanos” (BRUNO, 2010, p. 48). Nesse sentido, uma pesquisa interpretativista situada nas pistas indexicais pode colaborar, pois, para Silverstein (1976 apud PONTES, 2009), a abordagem indexical e metapragmática tenta descrever a relação entre linguagem e cultura, pensando esta última como forma de comunicação. No contexto cultural da comunidade surda, em alguma medida, tento refletir sobre o que determinadas marcações culturais surdas estão comunicando, partindo do lugar onde estou inserida nesta comunidade e como esse fato pode contribuir para trazer luz e reflexão acerca da temática proposta, partindo dos meus contornos interpretativos que estão intimamente ligados aos posicionamentos sociais e ideológicos do qual faço parte. Para tanto, apresento no próximo tópico o contexto da pesquisa: o local e os participantes.

4.4 De onde falamos?

Na introdução deste trabalho apresento um recorte temporal de uma experiência que me motivou a pesquisar essa área do conhecimento. Acredito que seja importante situar de onde nós falamos, que lugar é esse, porque algumas características o tornam um ambiente propício ao bi/multilinguismo, pois trata-se das cidades fronteiriças Ponta Porã, no Brasil, e Pedro Juan Caballero, no Paraguai, que dividem uma fronteira seca, onde não há uma barreira física ou natural que separe as duas cidades. Por isso, é possível a circulação para ambos os países com facilidade. São consideradas cidades-gêmeas de intenso comércio, o que gera um alto trânsito

de pessoas e, para Silva (2017, p. 31), nessa fronteira do lado paraguaio ocorre um “entreposto comercial de mercadorias norte-americanas, asiáticas e europeias, sendo possível encontrar migrantes que se deslocam para a região, a fim de comercializarem essas mercadorias ou, ainda, por razões políticas e em busca de colocação no mercado de trabalho”.

Logo, nesse local há um fluxo de línguas circulando, sendo as principais: o guarani, o espanhol e o português e, em menor proporção, temos ainda, o árabe, o turco e o mandarim utilizado por imigrantes que residem nessa fronteira. Também há no contexto das pessoas surdas duas línguas de sinais, sendo que do lado brasileiro temos a língua brasileira de sinais, denominada de Libras, e do lado paraguaio temos a língua de sinais paraguaia, a LPSy. Desse modo, é um ambiente linguisticamente complexo e variável, pois, para Pereira (2013, p. 132),

Numa área de fronteira, as relações não se restringem aos limites territoriais, assume uma face que incorpora elementos das diferentes línguas, tornando-se uma outra, no caso, uma quarta língua, aquela típica do fronteiriço. Numa mesma frase, por exemplo, encontra-se uma mescla de português, espanhol e guarani.

Essas misturas tendem por explicitar as construções identitárias e os possíveis conflitos e hibridações que podem ocorrer nesse contexto, uma vez que algumas marcas identitárias do Paraguai foram incorporadas aos costumes do Mato Grosso do Sul, estado da cidade de Ponta Porã, como é o caso do tereré, da polca e da culinária. O oposto também ocorre, pois, alguns hábitos brasileiros foram assimilados pelo país vizinho como, por exemplo, o fato de assistir os canais brasileiros, ao futebol e às músicas tocadas no Brasil (SILVA, 2017).

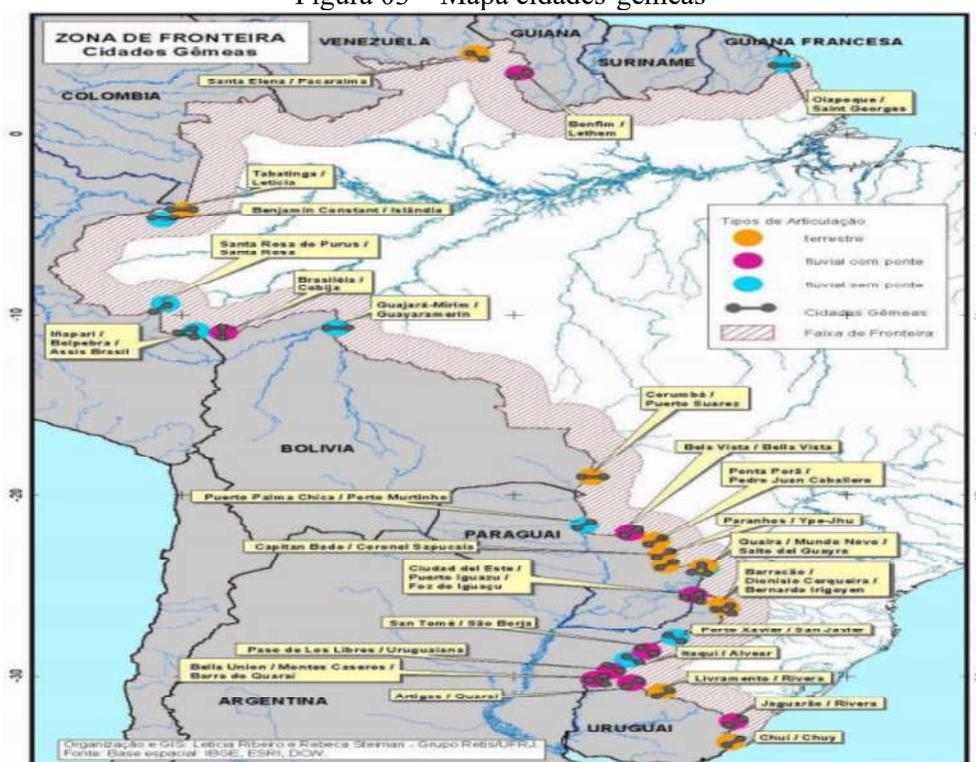
Na obra *Ponta Porã, polca, churrasco e chimarrão*, Reis (1981) caracteriza a pessoa nascida na fronteira Brasil-Paraguai como um sujeito internacional, pois é participante e cidadão de ambos os países, tendo em vista que vivem em contínua troca e vivência como, por exemplo, um paraguaio que se casa com uma brasileira, ou um comerciante brasileiro que tem como clientes, em sua maioria, paraguaios. Essas hibridações são evidenciadas constantemente nas escolas dessas cidades, pois há um grande público de alunos oriundos do Paraguai que são estudantes no Brasil, como também o oposto, brasileiros que cruzam a fronteira para estudar no Paraguai. Um exemplo disso é o caso dos discentes dos cursos de medicina que, atualmente, estão em grande quantidade matriculados nas faculdades.

Verificamos que a maior parte dos estudantes de medicina na cidade de Pedro Juan Caballero são de nacionalidade brasileira, podendo chegar a uma porcentagem de 80 a 90% dos matriculados, geralmente as aulas são

ministradas em espanhol, porém é interessante mencionar que na malha curricular dos cursos é incluído disciplinas que focam no estudo do idioma guarani (SILVEIRA; KUKIEL; SANTOS, 2019, p. 7).

Percebe-se que viver na fronteira proporciona naturalmente uma integração entre os dois países, e isso ocorre devido ao fluxo diário de pessoas que atravessam ambos os lados da fronteira, seja para trabalhar em comércios ou para estudar. Tal fenômeno é impulsionado pela facilidade geográfica de cruzar a fronteira, considerando que tais cidades são consideradas cidades-gêmeas, de acordo com a Portaria n.º 125, de 21 de março de 2014, do Ministério da Integração Brasil (BRASIL, 2014): “1º Serão considerados cidades-gêmeas os municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural”. Podemos visualizar no mapa a seguir que esse fenômeno social e geográfico ocorre ao longo de toda a faixa de fronteira do Brasil.

Figura 03 – Mapa cidades-gêmeas



Fonte: Steimann (2002).

É nesse local que tanto eu, enquanto pesquisadora deste estudo, como também os demais participantes nascemos e/ou crescemos. Assim, durante a apresentação dos dados é comum

perceber uma prática bilinguajante pulsante nas narrativas e nas interações, fruto desse contexto fronteiriço. Desse modo, apresento quem são os participantes desta pesquisa no próximo tópico.

4.5 Quem somos?

4.5.1 Intérprete ouvinte/professora/pesquisadora

Acredito que esta apresentação pode contribuir para a compreensão do contexto em que a pesquisa ocorre, assim como de quem está narrando e interpretando os registros gerados, pois tais elementos são relevantes e influenciam em todo o delineamento da investigação que trago aqui. Conheci a Libras enquanto estudava no ensino médio, em 2004, pois em minha escola havia muitos surdos estudando, mas apesar disso nunca estudei com um surdo. Porém, durante os intervalos e nos horários de saída e entrada, eu sempre tentava me comunicar com eles. Nesse período, comecei a fazer cursos de Libras e, ao terminar o ensino médio, me matriculei na graduação em Pedagogia, e continuei nos cursos até que tive a oportunidade de participar de uma banca avaliadora, que me declarou como apta para exercer a função de tradutora e intérprete de Libras. É importante ressaltar que essa é uma profissão relativamente recente e que foi regulamentada no Brasil apenas em 2010, por meio da Lei n.º 12.319, de 1 de setembro (BRASIL, 2010).

Desse modo, em 2009 retornei para minha escola do ensino médio, agora como tradutora e intérprete de Libras. Inicialmente, trabalhei nessa função no período matutino e vespertino. No ano de 2011, fui convidada para atuar no atendimento educacional especializado, como professora da sala de recursos, atendendo especificamente estudantes surdos. De acordo com o Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, “§3º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011).

Foi nesse local que conheci os dois sujeitos que fazem parte da pesquisa, pois meu trabalho com os estudantes ocorria duas vezes na semana, no contraturno em que o aluno estudava o ensino regular. Ademais, havia algumas frentes de trabalho, como: ensino de Libras; ensino em Libras e ensino de língua portuguesa. Quando as aulas eram de/em Libras o rendimento e o desenvolvimento era excelente, mas quando eram de língua portuguesa o

desenvolvimento era muito menor, o que exigia um tempo maior e, apesar do esforço e interesse dos alunos, o resultado era muito baixo. Algo não estava certo, e eu percebia que era uma aprendizagem custosa, que exigia um empenho árduo dos discentes, bem como demandava estratégias metodológicas atrativas a eles.

É importante pontuar que o ensino-aprendizagem do português estava baseado nos estágios de interlíngua em crianças surdas apresentados por Brochado (2003 apud QUADROS; SCHMIEDT, 2006). Portanto, partia de uma concepção bilíngue que considerava a maneira específica como o surdo pensa e registra em português. Assim, não era um trabalho focado na escrita padrão do português, mas era direcionado à aquisição de vocabulário para que o estudante pudesse ter autonomia para comunicar-se em português escrito em sua vida cotidiana. Apesar desse enfoque, o ensino dessa língua para surdos era algo que me trazia muitas inquietações e angústias, pois eu percebia que era um trabalho que precisava ser aprimorado, mas ao pesquisar sobre o tema, obtive poucas respostas.

Ao relembrar esse contexto para propor a presente pesquisa, pensei em alguns dos discentes que atendi naquela época e em critérios para escolher os participantes que poderiam colaborar neste estudo, como: ser maior de idade; ser brasiguai; e ter autonomia na comunicação em Libras. A partir disso, identifiquei dois estudantes, que inclusive se destacavam nas aulas pelo empenho e vontade de aprender o português escrito. Desse modo, acredito ouvir seus discursos que dar “voz” a eles pode ser um caminho viável nessa busca por melhorar, em alguma medida, o ensino do português para surdos. Para tanto, antes de ouvir suas narrações, é preciso conhecer quem são esses sujeitos. Assim, no próximo tópico, os apresento.

4.5.2 Surda/estudante/narradora

A primeira participante é uma aluna surda, que terá como nome fictício Fátima, de 24 anos, nascida no Brasil, residente no Paraguai, que cursa o ensino médio em uma escola estadual localizada em Ponta Porã. No início de sua vida, por volta dos três anos de idade, foi diagnosticada com surdez profunda, também teve atrasos motores e, por isso, aprendeu a andar apenas com quatro anos. Inicialmente, estudou em uma escola especial no Paraguai, denominada Amor e Esperança. Lá havia uma sala de aula somente com surdos, onde aprendeu a oralizar em espanhol e a sinalizar em LSPy. É importante destacar que a LSPy foi reconhecida oficialmente em 2020 como a primeira língua das pessoas do Paraguai com incapacidade

auditiva, por meio da Lei n.º 6.530, de 12 de maio de 2020, para que estas pudessem participar plenamente da sociedade.

Na escola em que Fátima estudava havia dois professores: uma que ensinava e cobrava o aprendizado da oralidade em espanhol e da escrita; e o segundo docente, que era surdo, era incumbido de ensinar a LSPy. Como havia outros surdos na sala de aula, o aprendizado dessa língua ocorreu rapidamente e de maneira prazerosa. Fátima afirmou que “tem profunda afinidade com esta língua” (FÁTIMA, 2020). De acordo com Quadros (1997), a aquisição de uma língua de sinais por uma criança surda ocorre de maneira análoga a de uma criança ouvinte, desde que aquela tenha o convívio com outros usuários dessa língua de sinais, como é o caso do educador e dos colegas surdos de Fátima, que colaboraram para seu aprendizado na LSPy.

Veremos nas análises dos dados, de maneira mais detalhada, toda a trajetória da vida escolar de Fátima. Ademais, vamos apresentar que, apesar dos pontos positivos dessa escola, com o passar do tempo a família de Fátima decidiu mudar a filha para uma unidade de ensino brasileira. No entanto, na primeira escola que ela foi matriculada no Brasil, alguns fatores que serão apresentados no próximo capítulo contribuíram para seu isolamento, social e comunicativo. Trago aqui um desses fatores: ninguém sabia se comunicar com ela, algumas pessoas só sabiam o alfabeto manual e faziam a datilologia de algumas palavras, prática a qual não tinha eficácia para melhorar a comunicação e compreensão da estudante, em especial porque ela afirmou que não conhecia nada do português até aquele momento. Fátima relatou que: “Espanhol eu amava e sabia, e Inglês conhecia um pouco também, mas português não tinha nenhum conhecimento” (FÁTIMA, 2020). É preciso pontuar que o recurso linguístico denominada datilologia, que é a soletração de uma palavra por meio do alfabeto manual, só é utilizado com palavras que não possuem um sinal específico (ALMEIDA; ALMEIDA, 2012).

Um aspecto positivo que Fátima traz consigo sobre sua infância, e os anos em que frequentou a escola especial no Paraguai, foi o convívio com seus amigos surdos e as práticas esportivas desenvolvidas como, por exemplo: o futebol. Eram momentos de interação muito positivos que marcaram a infância dela. No entanto, Fátima sonhava em estudar no Brasil, mas como veremos mais adiante detalhadamente, sua trajetória é marcada por uma constante luta e persistência nesse objetivo. Porém, com insistência, ela conseguiu convencer a família e foi matriculada aos 13 anos, novamente, em uma escola estadual no Brasil. No 2º ano do ensino fundamental, essa mudança provocou satisfação, mas ao mesmo tempo criou grandes desafios na vida da narradora, pois havia nesse ambiente escolar um intérprete de Libras, mas ela não

conhecia a Libras para se comunicar e nem a língua portuguesa, e todas as atividades escolares eram escritas em português. Como será que ela conseguiu superar essas barreiras linguísticas? Veremos na apresentação e análise dos dados, pois nesse momento, vamos apresentar o segundo participante desta pesquisa.

4.5.3 Surdo/estudante/narrador

O segundo participante é um rapaz surdo de 21 anos, residente em Pedro Juan Caballero, estudante na mesma sala de aula e escola estadual que Fátima, e seu nome fictício será Miguel. No primeiro momento de conversa, o narrador escolheu iniciar sua trajetória de vida escolar a partir dos seus seis anos de idade, pois até esse período não se comunicava em Libras, utilizava aparelho auditivo, com o qual percebia alguns sons do ambiente e não sentia desconforto nem dores de cabeça por usar este aparelho e tentava custosamente oralizar, devido a alguns fatores que serão detalhados no próximo capítulo. Destaco aqui um trecho da narração de Miguel, para ilustrar o começo da vida escolar desse narrador em uma unidade de ensino brasileira, onde a comunicação ocorria por meio da Libras, língua da qual ele desconhecia: “o início desse aprendizado foi difícil pois não tinha fluência e habilidade na sinalização”. Para muitos surdos, o momento da vida em que conhecem e aprendem a língua de sinais é um marco tão importante, que muitos denominam como um renascimento, como corrobora Vilhalva (2004, p. 37):

Eu tive um renascer ao estar na comunidade surda, aquele sentimento de estar só no mundo acabou e o medo das pessoas foi diminuindo e assim através da Língua de Sinais eu comecei a entender os significados dos sentimentos, das coisas, das pessoas, das ações e muito mais das palavras. Eu comecei a viver realmente como as demais pessoas e entender o porquê de minha existência, tudo ficou melhor quando eu descobri e tive a compreensão do que meu padrasto havia me ensinado sobre encontrar um mundo melhor, procurando ser cada dia melhor e dizia ainda que “Quando eu soubesse viver em paz com a intimidade de minha alma eu poderia compartilhar com outras pessoas”, verdade, isso eu só encontrei quando entrei para o mundo totalmente visual-espacial na comunidade surda.

Podemos pontuar que, para muitos surdos, fazer parte de um grupo social que se comunique em uma língua de sinais proporciona um grande conforto linguístico e social, pois é uma língua acessível a essas pessoas. Todavia, a realidade de grande parte dos surdos não é essa, pois convivem em famílias em que a língua de sinais é desconhecida e a oralidade é incentivada, na tentativa de “normalizar” tais indivíduos. Veremos nas análises dos dados o

relato de Miguel sobre esse aspecto. Contudo, trago um trecho de sua narração para ilustrar sobre a pressão familiar que ele sofreu para aprender a falar: “era muito custoso o treino da oralidade, pois havia pronúncias de palavras que eu não conseguia executar” (MIGUEL, 2020).

Para Lulkin (2013, p. 41):

As linhas divisórias, as fronteiras aparentemente simples, provocam afastamentos com divisões sociais graves. A divisão bipolarizada, enrijecida, impede um movimento de aproximação, por fixar as posições, sem as quais a estrutura classificatória da ciência não se sustentaria. Criamos a categoria da normalidade para melhor controlarmos o que está fora dela. Dessa maneira, se funda uma identidade pela oposição surdo-mudo versus ouvinte falante, fruto de uma ciência interessada na correção do desvio, na humanização do selvagem, na reabilitação do deficiente.

Esses afastamentos sociais acabam por marcar profundamente a infância de muitos surdos que se veem obrigados a aprender a oralidade e a leitura labial para serem “normalizados” no seio familiar. No entanto, há outras estratégias comunicacionais que podem promover uma melhor eficácia nessa interação. Miguel narrou, por exemplo, alguns fatos de sua infância que o ajudaram na comunicação, como o uso de expressões não-manuais. Veremos essas situações no próximo capítulo, mas podemos pontuar que, de acordo com Quadros e Karnopp (2004), as expressões não-manuais, como: movimento da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco, ajudam na diferenciação de itens lexicais.

Nesse contexto, a infância do narrador foi marcada por um fato que merece destaque: por volta dos oito anos, Miguel se mudou para a Espanha, onde sua mãe biológica residia, pois naquele país havia maior facilidade para realizar uma cirurgia denominada implante coclear. Para Franco e Rajabally (2016), o implante coclear é um avanço tecnológico da medicina que se constitui como um dispositivo eletrônico com alta complexidade, conhecido como ouvido biônico, que capta os sons do ambiente e converte em impulsos nervosos que são interpretados pelo cérebro.

Miguel ainda se lembra com clareza de detalhes do dia em que a cirurgia foi realizada e conta que permaneceu no hospital por uns dois meses, até se recuperar bem do procedimento e receber alta. Para ele, o implante coclear foi bom, pois o ajudou em alguns momentos, mas não utiliza o tempo todo o aparelho que faz funcionar esse implante, pois os barulhos proporcionados são muito fortes e o deixam com dor de cabeça e tontura. Depois de um período, ele retornou para sua casa em Pedro Juan Caballero e iniciou uma trajetória escolar que culminou na decisão familiar de matriculá-lo em uma escola de Ponta Porã. Um dos fatores que

motivou essa decisão foi a existência de profissionais intérpretes de Libras nas instituições educacionais brasileiras. A partir disso, sua vida tomou novos rumos, bem como surgiram novos desafios, em especial, o aprendizado do português, que até o momento foi uma língua pouco vivenciada por ele. Veremos essa nova trajetória no próximo capítulo, pois agora que os participantes foram apresentados, no próximo tópico vamos detalhar as estratégias utilizadas para que esses dados pudessem ser selecionados.

4.6 Como fizemos?

Esta pesquisa foi feita totalmente a distância, de maneira virtual, uma vez que ocorreu entre os anos de 2020 e 2021 a pandemia de covid-19. Assim, todos os contatos e interações com os participantes foram feitos em Libras, com o apoio de aplicativos e plataformas digitais, tais como: WhatsApp, Google Meet, OBS Studio, Du Recorder e Youtube. Para Johnson (2010), a internet possibilitou refinamentos técnicos que permitiram novas maneiras de interação social on-line. Como eu já conhecia os dois estudantes há alguns anos, pois fui professora deles e tinha o contato de ambos no WhatsApp, quando pensei na execução deste estudo me lembrei deles e, assim, iniciei os primeiros contatos.

A princípio, os contatos iniciais que geraram dados preliminares ocorreram entre os meses de outubro e dezembro de 2020, e foram feitos por videochamada no WhatsApp para apresentar a proposta da pesquisa; verificar o interesse e a disponibilidade dos dois sujeitos em participar da investigação e do horário que cada um teria disponível. Desse modo, ambos os participantes tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹, em português escrito e em Libras, uma vez que em um dos primeiros encontros *on-line* fiz a tradução em Libras do texto do documento.

É importante pontuar que os participantes concordaram com a ideia de se reunir juntos aos sábados pela manhã, para que cada um pudesse, por meio de uma conversa, narrar suas biografias e experiências de vida entre línguas no aprendizado do português. No entanto, cada um tinha compromissos pessoais que acabaram chocando com os dias combinados, por isso, os encontros ocorreram de maneira separada. De início, pensei que essa dificuldade seria ruim para o andamento do trabalho, no entanto, observei que sozinhos eles sentiram mais conforto e

¹ Projeto de pesquisa aprovado pelo comitê de ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos (CEP), da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) por meio do parecer nº: 4.461.708 que está em anexo com os demais documentos.

liberdade para narrar suas histórias. Para Gonzalez Rey (2005), o momento de conversa em uma pesquisa pode ajudar o narrador a dar sentidos e significados às suas subjetividades e experiências pessoais. Outro ponto a ser considerado é que, em alguns momentos, os encontros foram interrompidos ou adiados pelo fato de a internet oscilar, o que não tornava viável a boa compreensão, considerando que toda a interação ocorria em Libras, por meio de videochamada e, assim, exigia uma internet com boa velocidade para que a interação pudesse fluir claramente.

As conversas *on-line*, que geraram os registros desta pesquisa, ocorreram entre os meses de dezembro de 2020 e abril de 2021 e foram marcadas por alguns desafios tecnológicos e logísticos: logo na primeira conversa agendada com a Fátima, em um sábado, às 9h da manhã, percebi que ela se atrasou, pois no momento em que marcamos o horário, não me dei conta de que ela e Miguel estavam residindo em Pedro Juan Caballero, e este ano o horário lá é diferente do horário brasileiro, porque lá tem horário de verão e aqui, não. Por isso, na primeira conversa, fiquei aguardando uma hora a mais, por conta desse detalhe do fuso horário, esse primeiro percalço, tentei resolver mandando uma mensagem escrita pelo WhatsApp perguntando se ela havia lembrado de nosso horário combinado, ela demorou um pouco mas respondeu que estava se organizando em sua casa para nosso encontro, quando começamos a conversa foi aí que ela me disse do fuso horário do Paraguai, percebemos o desencontro e rimos. Acredito que uma pesquisa que depende de muitas ferramentas tecnológicas, é importante manter a calma e sempre estar atenta aos possíveis imprevistos.

Pois, quando iniciamos essa primeira experiência, tentei realizar pelo Google Meet a reunião, pois gostaria de gravar as narrações produzidas na conversa, utilizando o aplicativo OBS Studio, o qual captura a tela do computador, o que poderia facilitar o armazenamento e organização dos vídeos. Desse modo, enviei um *link* de reunião pelo WhatsApp, porém, Fátima não conseguia acessá-lo, pois seu celular estava com a memória cheia e ela não podia baixar o aplicativo e, naquele momento, não dispunha de um computador. Assim, migrei para uma chamada de vídeo utilizando a ferramenta Whatsapp em meu celular e, para gravar a reunião, organizei um aplicativo chamado Du Recorder, que eu havia baixado e testado justamente imaginando que esse tipo de problema pudesse acontecer. Destaco que os vídeos gerados dessa maneira, para o momento das análises, contribuíram positivamente, pois, tanto Fátima, quanto eu, aparecemos na tela em um tamanho bom para observar os nossos sinais sem dificuldades.

Ao terminar as narrações dessa conversa, que durou em torno de 15 minutos, percebi que a memória do meu celular também ficou cheia, por isso, fiz um *upload* desse vídeo para

minha conta do Youtube no modo privado, pois, dessa maneira, conseguiria guardar o vídeo em nuvem, mas somente eu teria acesso a ele. Posteriormente, adquiri um cartão de memória para o meu celular com o objetivo de evitar futuros problemas de memória durante as conversas. Em um outro dia, também enfrentei um problema tecnológico, pois, por alguma falha, o Du Recorder não conseguia capturar e gravar a vídeo chamada feita pelo Whatsapp, assim, eu e Fátima conversamos por cerca de 10 minutos e quando finalizei, fui conferir e não havia gravado, no mesmo momento, fiz uma vídeo chamada e expliquei a ela o que havia acontecido, ela me sugeriu tentar fazer a vídeo chamada pelo *Facebook* e assim fizemos e testamos e deu certo, desse modo, repetimos os assuntos que havíamos conversado para que ficasse gravado.

Nessa experiência, destaco como foi importante, o gesto mínimo, feito por Fátima, para tentar ajudar no problema enfrentado, percebo o quanto muitos surdos estão mais familiarizados com aplicativos que fazem videochamadas, uma vez que utilizam diariamente em suas conversas, enquanto nós ouvintes, utilizamos com maior frequência mensagens escritas ou de áudio.

Uma experiência distinta ocorreu com Miguel: em um sábado de manhã, combinamos o horário e, dessa vez, esclareci que o fuso do Brasil correspondia a uma hora a menos do horário do Paraguai. Novamente tentei utilizar o Google Meet e, dessa vez, deu certo, pois Miguel já tinha o aplicativo em seu celular e me disse que o utilizava em algumas aulas da escola. Desse modo, consegui gravar a narração produzida nessa conversa, utilizando o aplicativo OBS Studio. O vídeo gerado ficou armazenado na memória do meu computador e, posteriormente, por segurança, fiz o *upload* para minha conta do Youtube em modo privado, para que somente eu pudesse ter acesso ao *link* do vídeo.

A princípio, acreditei que utilizar o Google Meet seria uma excelente ferramenta para minha pesquisa, mas no momento das análises dos dados, percebi que a minha imagem sinalizando e conversando com Miguel, ficava muito pequena no canto superior da tela, o que dificultou meu trabalho, pois investi muito tempo para observar minha sinalização que aparecia bem pequena na gravação. Como só percebi isso, quando fui para as análises, não testei outra estratégia com ele, talvez reorganizar o layout do aplicativo possa solucionar esse problema, ou até mesmo utilizar outro aplicativo, pois da maneira como fiz com Miguel, dificultou meu processo de análise.

Durante as narrações e após a finalização delas, eu fazia anotações em um caderno de campo, sobre alguns pontos ou informações que imaginava que poderiam ser interessantes e

utilizados depois. Para Erickson (2001 apud BRUNO, 2010), o pesquisador precisa ir além do que é entendido explicitamente, tentando descobrir coisas que podem fazer diferença na vida social das pessoas pesquisadas.

As próximas conversas foram remarcadas algumas vezes, pois ambos estavam finalizando o ano escolar e, por isso, estavam atarefados com as atividades. Inclusive, mudamos o dia e horário dos demais encontros para o período da noite, durante a semana. Em alguns dias, foram na segunda-feira com a Fátima, e outros dias foram na sexta-feira com o Miguel, porque eles tinham mais disponibilidade nesses momentos.

É relevante destacar que o contato com Miguel e Fátima não foi apenas em conversas por vídeo chamada. Também fizemos interações por meio da escrita pelo WhatsApp, pois como nos conhecemos há alguns anos, e com a reaproximação por conta da pesquisa, outros assuntos surgiram nesse período. Nessas interações, eu escrevia inicialmente em espanhol, pois sabia que ambos escreviam e compreendiam mais essa língua. Notei que Fátima respondia em português escrito, conduzindo a conversa para essa língua, enquanto Miguel me respondia em espanhol e todo o diálogo permanecia nessa língua.

Os registros gerados nas narrações dessas conversas em vídeo foram de um total de seis vídeos, sendo quatro de Fátima, gerando em torno de 60 minutos de gravação, e dois vídeos de Miguel, em torno de 40 minutos de gravação. As conversas escritas totalizaram oito conversas com Miguel e 31 com Fátima. Desde o princípio da pesquisa, a proposta era de criar apenas vídeos com as narrações das conversas, mas as interações escritas surgiram naturalmente e contribuíram positivamente. Desse modo, apresento na próxima seção os procedimentos utilizados para realizar a análise de todos esses registros.

4.7 Como foram feitos os procedimentos de análises?

Com todos esses registros em mãos, minha primeira estratégia foi assistir a cada vídeo, fazendo a tradução simultânea oral em português, uma vez que todos eles estavam em Libras. Registrei em um documento da Microsoft Word trechos de cada um deles que julguei serem importantes e anotei o tempo em que essas narrações foram realizadas. Esse trabalho marca o início das análises, que é uma recontextualização possível, feita a partir do meu olhar, pois é a partir desses recortes que a interpretação dos dados será feita. Analisar os vídeos foi uma tarefa árdua, pois foi necessário revê-los várias vezes para tentar compreender e captar o máximo de

informações possível. O desafio é que como sou ouvinte, naturalmente minhas percepções visual e mental precisaram ser forçadas para conseguir observar cada detalhe dos sinais produzidos em conjunto com as expressões faciais e corporais e, assim, tentar traduzir de maneira eficiente o que compreendi daquelas narrações. A cada vídeo analisado eu precisei voltar várias vezes a alguns trechos específicos para ter certeza do sinal que estava sendo produzido e do contexto em que este sinal estava inserido, porque enquanto eu observava as conversas, precisava estar atenta a essas miudezas que poderiam indicar algo muito maior. Destaco que é uma prática muito diferente de apenas observar uma conversa em Libras e traduzir, é um trabalho árduo que exige atenção aos mínimos detalhes e gestos.

Além disso, também precisei observar e tentar interpretar as pistas indexicais presentes nas performances narrativas. Foi um trabalho fascinante que abriu meus olhos para novas perspectivas interpretativas, mas que só consegui realizar após conversas e explicações de minha orientadora, que me conduziu neste caminho teórico. Para Santos (2013, p. 28),

Os dados são usualmente gerados através de gravação em áudio ou vídeo. Na perspectiva da pesquisa interpretativista, a análise desses dados, no entanto, não pode ser limitada apenas ao que é dito pelos participantes na interação; ela deve ser entendida como articulada a uma grande teia de significações (cf. Geertz, 1989, p. 18) que abrange, entre outras coisas, o como foi dito (que abarca, inclusive, a linguagem corporal), a pessoa que disse e o contexto no qual a enunciação se deu.

Em relação aos registros gerados por meio de conversas escritas pelo Whatsapp, olhei e li todas elas, e capturei as telas de algumas interações que julguei serem interessantes e salvei na galeria do meu celular, bem como anotei em meu caderno de campo a data das conversas e o ponto que me chamou a atenção. Também aproveitei e revisei meu caderno de campo, observei algumas de minhas anotações e as que julguei pertinentes, destaquei para serem acrescentadas ao capítulo das análises.

Outra estratégia que colaborou nos procedimentos de análise dos registros foi rever a gravação da última conversa que tive com a minha orientadora. Nossos encontros ocorriam periodicamente de maneira remota, utilizando o Google Meet, e tais momentos eram gravados e posteriormente disponibilizados em meu *e-mail*. Essa prática facilitou meu trabalho, pois pude rever e ouvir novamente todas as pontuações e sugestões para que minha pesquisa pudesse avançar com coerência.

Cabe mencionar que um dos pontos sugeridos por ela foi reler o meu projeto de pesquisa, principalmente minha pergunta condutora, para que, desse modo, eu pudesse construir

uma lógica nas análises de dados que fosse capaz de ajudar a responder a minha indagação. Tal prática foi baseada nas afirmações de Santos (2013), que pontua que no âmbito de uma pesquisa interpretativista/qualitativa, o pesquisador não é um observador a parte, mas integra o ambiente social da investigação, e com o apoio de ferramentas teóricas, ele busca interpretar os registros gerados que são recortados de acordo com as questões que norteiam a pesquisa.

Desse modo, depois de acessar todos os registros gerados, observei que as narrativas tinham marcações sociais importantes e que poderiam ser divididas em pelo menos três contextos distintos, são eles: as experiências de aprendizagem na vivência entre línguas com surdos em uma escola especial do Paraguai; as experiências de aprendizagem do português na vivência entre línguas com ouvintes em uma escola inclusiva do Brasil; as experiências de aprendizagem do português na vivência entre línguas com a família.

Ao escolhermos observar as narrativas de experiências com a língua portuguesa, não estamos afirmando que o trabalho é somente sobre aprendizagem de português. Ao focar nessa aprendizagem, estamos apontando nossa escolha metodológica a partir do qual podemos observar a vivência entre línguas desses sujeitos, em que vida e pesquisa se retroalimentam, para Ribeiro e Godoy (2021, p. 10) “Assim, investigar desde a escuta tem a ver menos com a intenção e mais com a atenção”. O português foi o ponto de partida para observar as trajetórias desses sujeitos e suas performances nas narrativas nos diversos espaços sociais. A pesquisa indica muito além do português, nos mostra outras necessidades que veremos com detalhes nas análises.

É preciso enfatizar que “conversar figura uma opção de pesquisa educativa para quem a vive, independentemente da posição que ocupa (investigador e/ou “investigado”, professor e/ou aluno), pois não se trata, novamente, da aceção clássica de pesquisa e de pesquisador” (RIBEIRO; SKLIAR, 2020 p.18). Desse modo, as análises e interpretações observam os possíveis significados dos discursos (MISHLER, 1986). Acredito que essa prática de pesquisa pode, em alguma medida, perceber as subjetividades dos sujeitos nos contextos sociais em que vivem. Assim, as análises dos dados buscam contar sobre essa experiência e refletir sobre o porquê as histórias foram narradas por determinada perspectiva.

Ancorada nos conceitos apresentados anteriormente, sobre performances narrativas, em que o sujeito, a cada frase dita, pode utilizar pistas indexais que posicionam seus atos performativos em construção, considerando que estamos em um constante palco social, performando identidades por meio de narrativas. Assim, trago nas análises para ilustrar algumas

indexicalidades que julguei serem importantes, fotos que eu mesma produzi de alguns sinais com as expressões utilizadas pelos participantes, desse modo, depois de cada trecho dos vídeos analisados eu repetia o vídeo da parte do sinal ou expressão que gostaria de destacar e em seguida tentava copiar e fotografar a maneira como foram produzidos, essa estratégia foi desenvolvida após a qualificação deste trabalho, pois percebemos nesse momento, a necessidade de demonstrar por meio de imagens alguns pontos que destaquei.

Onde essa história foi parar...

5 ANÁLISE DAS PERFORMANCES NARRATIVAS

5.1 Introdução

Com a história dos dados, o contexto da metodologia e a base teórica apresentados e discutidos anteriormente, no presente capítulo trago a análise de alguns recortes de registros que foram gerados e organizados a partir das performances narrativas produzidas nas conversas e nas interações realizadas com Fátima e Miguel. O foco dessas análises se concentra na pergunta que conduziu este trabalho: quais são as experiências vividas de aprendizagem e de uso do português por dois sujeitos surdos brasiguaios?

A partir de tal problemática é que se pensou em um objetivo geral e em alguns objetivos específicos que serviram para direcionar esta pesquisa, já mencionados e trazidos novamente aqui. Objetivo geral: investigar as experiências de aprendizagem do português por dois sujeitos surdos brasiguaios que vivem na fronteira entre Brasil e Paraguai, tomando como base suas narrativas de história de vida. Objetivos específicos: refletir acerca das identidades produzidas nas performances; compreender, por meio das narrativas individuais, como esses sujeitos dão coerência à sua trajetória escolar; identificar as estratégias utilizadas por esses indivíduos para a aprendizagem da língua.

A partir das discussões mostradas no capítulo 1, tento focar nas análises das narrativas como performances, uma vez que, ao considerar essa perspectiva nos atos de fala, é possível tentar, em alguma medida, responder ao questionamento trazido por este estudo. A avaliação dos dados foi organizada e apresentada tendo em vista algumas marcações sociais observadas que ocorrem em contextos diferentes, são eles: as experiências de aprendizagem na vivência entre línguas com surdos em uma escola especial do Paraguai; as experiências de aprendizagem do português na vivência entre línguas com ouvintes em uma escola inclusiva do Brasil; as experiências de aprendizagem do português na vivência entre línguas com a família.

Nesse sentido, o ponto inicial das análises surgiu das narrativas sobre as primeiras experiências de aprendizagem escolar de ambos os sujeitos. Tento enfatizar como eles se constroem e dão coerência à sua trajetória de vida em meio a um contexto bi/multilíngue e, em especial, observo como lidam com uma condição de vida bilinguajante, conforme abordado no capítulo 2. Isso porque a ideia é biografar essas experiências vivenciadas entre línguas, tentando

dar sentido à maneira como ocorre o aprendizado do português por esses surdos brasiguaios. Procuro interpretar quais são as estratégias aplicadas nesse contexto e o que suas performances narrativas podem ressoar sobre o ensino e aprendizado do português para surdos. Utilizo como base os estudos sobre as narrativas e performances narrativas (BASTOS; BIAR, 2015; BASTOS, 2005; AUSTIN, 1990); o bilinguajamento (MIGNOLO, 2003); e sobre as vivências surdas trazidas por Strobel (2016), Fernandes (2007) e Perlin (2003).

Mais uma vez, é preciso destacar que os dados a serem transcritos e analisados são possibilidades de interpretações que, de acordo com Bakhtin (1997), geram significados e constroem sentido de maneira dialógica. Evidencio também, ancorada em Fernandes (2011), que esta pesquisa experiência não trará respostas universais e homogeneizantes, tendo em vista que trilhamos caminhos incertos, com sujeitos plurais, que nos ensinaram a desaprender nossas certezas. Já Moita Lopes (1994) pontua que em estudos interpretativistas cabe ao pesquisador fazer julgamentos sobre quais informações devem ser escolhidas para ilustrar melhor sua interpretação, deixando claro que elas refletem o entendimento do estudioso.

Desse modo, o recorte dos registros gerados pode refletir alguns de meus posicionamentos éticos, estéticos e políticos no mundo, contudo, sem perder o foco da pergunta norteadora da pesquisa. Assim, acredito que todas as palavras/sinais ou gestos indicam algo e, baseada em Skliar (2015), tento nas análises estabelecer uma relação de escuta dos pequenos gestos produzidos por Fátima e Miguel, pois a gestualidade mínima nos convida “a olhar sem julgamento, nem condenação prévia, a olhar para a possibilidade de outras existências diferentes da nossa [...] a deixar fazer, a dar o que fazer, a sugerir, a conversar, etc.” (SKLIAR, 2015, p. 27). Espera-se que, em alguma medida, os saberes aqui compartilhados possam dar conta de sanar as indagações que estimulam esta pesquisa, ou ainda, nos trazer questionamentos e reflexões mais profundas.

5.2 Vivendo entre línguas: experiências de aprendizagem com surdos em uma escola especial no Paraguai

5.2.1 Narrativas de Fátima

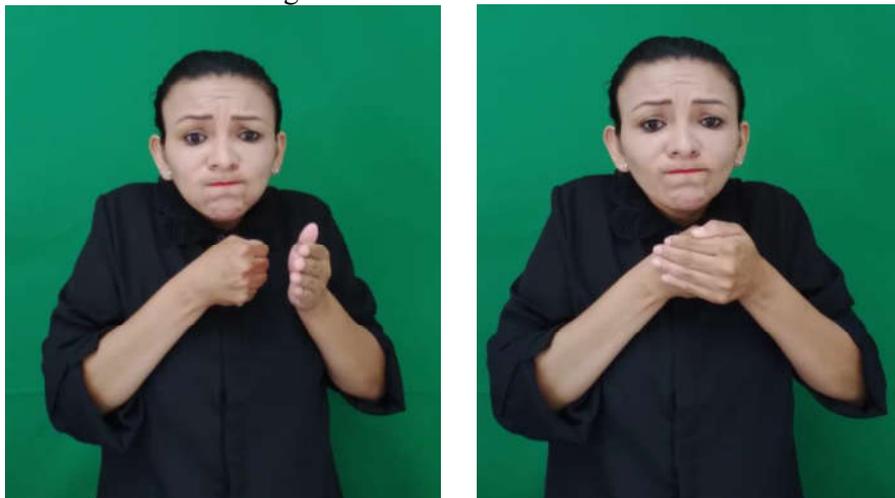
Inauguro as análises de dados com o recorte feito sobre o contexto e o papel exercido por uma escola especial localizada em Pedro Juan Caballero, do lado paraguaio dessa fronteira.

Para Fátima, essa foi sua primeira escola, onde aprendeu a língua espanhola escrita e oral com uma professora que não era natural do Paraguai. De acordo com Fátima, essa docente era uma religiosa católica que veio do Canadá para fazer um trabalho educacional com crianças especiais, por isso, em alguns momentos de sua fala, ela misturava algumas palavras em inglês, bem como ensinava os alunos a pronunciar e a escrever vocábulos simples dessa língua. Essa educadora utilizava materiais concretos do dia a dia para ensinar as palavras: primeiro, ela escrevia no quadro e depois articulava a boca para demonstrar como se pronunciava e, em seguida, mostrava os objetos como, por exemplo, janela, porta, mesa, entre outros substantivos. Para Quadros e Schmiedt (2006), o processo de aprendizado da leitura para o estudante surdo ocorre em alguns níveis, e o primeiro deles é apresentar os sinais que se referem a coisas concretas que fazem parte do cotidiano da criança.

Essa unidade escolar dividia os discentes de acordo com as suas deficiências. Desse modo, os estudantes com deficiência visual, física ou auditiva ficavam em salas diferentes, mas essa organização, apesar de segregar e dificultar o aprendizado da convivência com os diferentes, produz um ambiente favorável para que os surdos convivam com seus pares e aprendam a língua de sinais de maneira natural. Corroborando essa afirmação, trago a narrativa de Fátima como exemplo: “aprendi a sinalizar na convivência, na troca com outros surdos, observando e adquirindo, mas sempre escondido da professora que cobrava a oralidade” (FÁTIMA, 2020).

Ao narrar esse trecho, Fátima indexa um sentido de harmonia e satisfação vivenciado por ela entre o grupo de surdos quando sinaliza com uma expressão facial feliz a sentença “aprendi a sinalizar na convivência”. No entanto, sua expressão facial se modifica no enunciado “mas sempre escondido da professora que cobrava a oralidade”, e ela demonstra gestos mínimos em sua expressão que indexam sentidos sobre a opressão sofrida por todos os surdos desse grupo, que não podiam sinalizar livremente, a qualquer momento. Sendo assim, trago como exemplo, para ilustrar, o sinal “escondido” e a expressão utilizada por Fátima:

Figura 4 – Escondido em Libras



Fonte: elaborada pela autora.

De acordo com ela, essa escola organizava dois momentos de aula distintos, com duas professoras diferentes: uma que ensinava e cobrava enfaticamente a oralidade do espanhol e, sequencialmente, a escrita dessa língua. O segundo momento era com uma docente surda que ensinava a Língua de Sinais do Paraguai (LSPy). Veja um trecho da afirmação de Fátima: “na escola do Paraguai se falava em espanhol e em Língua de Sinais do Paraguai, quando eu conheci os sinais, tive muita afinidade, gostei e me interessei muito. Era uma professora surda que me ensinava, eu não sabia nada ainda” (FÁTIMA, 2020).

É preciso destacar que ao fazer essa afirmação, Fátima utilizou uma expressão facial de intensidade quando sinaliza a palavra “gostei”, indexando sentido de conforto e satisfação que sentiu ao conhecer uma língua de sinais e uma educadora surda. Apresento, a seguir, o sinal de “gostei” com as expressões faciais usadas por Fátima:

Figura 5 – Gostei em Libras

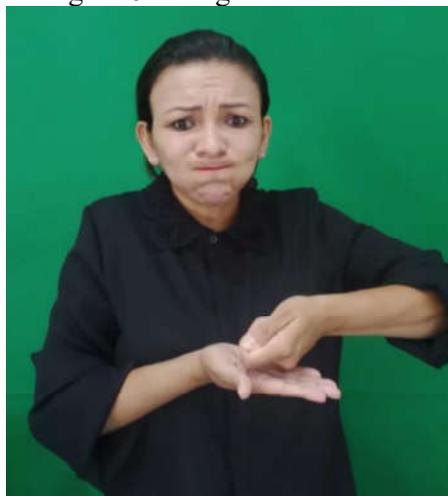


Fonte: elaborada pela autora.

Ao trazer em cena a professora como referência surda, Fátima a colocou como uma figura de destaque positivo em sua vivência escolar, apresentando uma performance oposta à anterior, quando se refere à educadora ouvinte, pois, no contexto com a professora surda, sentia-se confortável linguisticamente. Para Skliar (2003), no processo de aprendizagem são os pequenos gestos, como: um toque, um olhar, uma conversa acolhedora é que marcam a vida do estudante. Nesse sentido, a vida de Fátima nessa escola teve uma marca positiva advinda dessa docente surda que por se comunicar em uma língua de sinais lhe proporcionou acolhimento em seu processo de ensino-aprendizagem. Apesar dos benefícios que a língua de sinais pode propiciar ao sujeito surdo e essa escola do Paraguai ter aberto um caminho para o acesso à essa língua, veremos alguns percalços que marcaram negativamente a trajetória de vida de Fátima.

Quando Fátima traz para a cena da narração a presença da professora ouvinte em suas experiências de aprendizagem, ela a colocou como uma pessoa firme e rigorosa que tentava, a qualquer custo, ensinar a oralidade do espanhol para os estudantes surdos. Vejamos um excerto de sua narração: “a exigência pela oralidade era severa, mas meus amigos surdos e eu sinalizávamos escondido, nós todos concordávamos que o treino da oralidade doía muito a garganta” (FÁTIMA, 2020). Em sua performance narrativa, ao utilizar os sinais “exigência” e “doía”, Fátima indexa significado de opressão psicológica e física. Em todo o seu discurso há a presença de gestos mínimos — pequenas experiências (SAMPAIO; STEBAN, 2012) — que marcam essas duras práticas de ensino vivenciadas, uma vez que a oralidade era uma exigência muito grande nessa escola. Trago, a seguir, o sinal de “exigência” com a expressão facial utilizada por Fátima:

Figura 6 – Exigência em Libras



Fonte: elaborada pela autora.

Ao trazer seus colegas para a cena narrada, Fátima os colocou como sujeitos que compartilhavam da mesma trajetória de dor e resistência, imposta pelo ouvintismo estrutural, ainda tão presente no contexto de ensino relatado por Fátima nessa instituição educacional.

O surdo, visto como “desviante” do modelo ouvinte (e também heterossexual, branco, europeu, cisgênero etc. etc.), foi anormalizado, transformado no “mudinho”, “coitadinho”, “inocente”, “ingênuo”, “incapaz”, “deficiente”, “débil mental”, alguém que o ouvinte precisaria entender, explicar, resumir, identificar, curar, salvar. “Sua” diferença marcaria, nessa concepção, sua desigualdade, sua “inferioridade” (RIBEIRO; JANOARIO, 2019, p. 141).

Nesse contexto, podemos refletir sobre a possibilidade de partirmos da ótica do sujeito surdo para a produção do conhecimento sobre ensino-aprendizagem do português, e não do sujeito ouvinte, por meio de uma perspectiva decolonial que valorize as experiências locais de tais indivíduos e suas construções de saberes. Assim, a conversa como gesto de escuta faz sentido, uma vez que possibilita perceber a constelação de conhecimentos, sabores, cores e texturas desses sujeitos plurais (RIBEIRO; SKLIAR, 2020).

Apesar das experiências dolorosas descritas por Fátima, foi esse ambiente educacional que possibilitou a vivência com outros colegas surdos, um dos fatores que contribuiu para a permanência dela por muitos anos nessa instituição. Corroborando esse fato, Ribeiro e Skliar (2020, p. 24) afirmam que

Lembramo-nos dos estudantes surdos: roubados do contato com uma língua comum em sua própria casa, para muitos deles, a escola é seu lugar. É onde falam e podem ser compreendidos, onde têm voz, onde podem conversar, falar de seus medos, histórias, sofrimentos, dores, afetos, amores, sonhos para um outro que lhe escuta.

Nos variados momentos que citou seus antigos colegas, a narradora utilizou pequenos gestos de intensificadores na marcação de sua expressão facial e corporal, performando um sentimento positivo em relação àquele grupo. Fátima construiu sua identidade, enquanto surda, na convivência que teve nesse período com seus pares: “nós amávamos sinalizar, era nossa língua, crescemos assim e adquirimos uma cultura nossa” (FÁTIMA, 2020). Esse sentido é indexado com os sinais “nós” e/ou “nossa”, que aponta para o significado de percentencimento a esse grupo e de como a língua de sinais vai muito além de ser apenas sua primeira língua. Na verdade, é a condição essencial de sua vida, como veremos a seguir.

De acordo com Perlin (2013, p. 54), “o encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda, é como abrir o baú que guarda os adornos que faltam ao personagem”. Uma das principais características dessa identidade surda está no fato das experiências visuais vivenciadas por eles se distanciarem das experiências auditivas dos ouvintes. A identidade surda, ou melhor, as identidades surdas são multifacetadas e precisam ser compreendidas e valorizadas, e não apagadas pelo poder ouvintista estruturado, que há tanto tempo tenta impor regras e estereótipos na tentativa de negar ou ao menos marginalizar tais identidades, tão plurais e cheias de vida. Para Godoy e Ribeiro (2021), uma pesquisa-vida tem um potencial polinizador de perceber a complexidade e pluralidade de cores, texturas, sabores e cheiros que nos formam enquanto pesquisa e vida que se retroalimentam.

Retomando a narrativa de Fátima, ela relembra que nessa escola especial os alunos não avançavam de ano escolar, como ocorre em uma unidade regular de ensino, o que a deixava frustrada, pois tinha vontade de progredir e adquirir novos conhecimentos. Ela soube, por meio de outros colegas surdos, que nas escolas de Ponta Porã, no Brasil, os surdos tinham direito a um intérprete de Libras e, por isso, não eram obrigados a oralizar e também conseguiam avançar de ano escolar. Esses dois fatores — em especial a não obrigatoriedade da oralização — motivaram Fátima a querer mudar de escola, o que não foi fácil, pois ela precisou convencer sua família sobre as vantagens de estudar em uma instituição educacional no Brasil. No entanto, antes de avançarmos na biografia de Fátima, veremos o início da trajetória escolar de Miguel, e vamos observar alguns pontos que se cruzam.

5.2.2 Narrativas de Miguel

Nos primeiros contatos com Miguel, expliquei a ideia da pesquisa: biografar suas vivências entre línguas para analisar como ele aprendeu o português. De modo diferente de Fátima, Miguel iniciou contando sua vida escolar a partir do momento em que ele começou seus estudos em uma escola brasileira. Somente na segunda conversa, quando perguntado se ele havia estudado em outro lugar antes do Brasil, é que ele explicou que estudou em uma unidade de ensino especial no Paraguai, o que aponta para um gesto mínimo em sua narrativa, de um apagamento desse momento de sua vida escolar, como se esse fato não lhe fosse importante e, por isso, foi omitido no primeiro dia de conversa. É preciso refletir sobre os sentidos ocultos do silenciamento de Miguel sobre sua vida anterior à escolarização no Brasil. Desse modo, convém pensar na conversa como um gesto de escuta, uma vez que pode nos apontar ressonâncias que constituem a constelação de saberes de tais sujeitos (RIBEIRO; SKLIAR, 2020).

Na primeira conversa, Miguel citou que quando era pequeno estudou em uma escola no Paraguai, com alunos ouvintes, e que ele era o único surdo naquela classe, mas omitiu que antes disso havia estudado em uma escola especial também no Paraguai. Então, aparentemente, não é o fato de estudar no Paraguai que o fez omitir a informação, mas talvez por se tratar de uma escola especial com outros estudantes surdos. Somente depois de questionado é que ele relatou sua experiência nesse contexto, o qual afirmou se lembrar vagamente, mas conta que em sua classe escolar havia duas professoras: uma ensinava a oralizar em espanhol, e a outra ensinava sinais. Quando perguntado se essa segunda docente era surda ou ouvinte, Miguel disse que não conseguia se lembrar, havia esquecido, performando que essa referência identitária não lhe era relevante. Esse sentido é indexado quando utiliza o sinal “esquecer” juntamente com uma expressão facial indicando pouca importância a essa lembrança.

No entanto, afirmou que além de ensinar os sinais em LSPy, a educadora apresentava alguns outros sinais que talvez sejam pertencentes à ASL, a Língua de Sinais Americana, pois ela não era natural do Paraguai. Ele recorda que ao apresentar e comparar os sinais, percebia que ambos possuíam semelhanças. Nesse contexto de aprendizagem, havia outros discentes surdos, os quais Miguel convivia e aprendia a sinalizar em LSPy e a oralizar palavras em espanhol, e algumas outras em guarani. Vejamos um excerto de sua narração:

Nessa escola estudei com uns 7 surdos mais ou menos, nessa convivência, todos eles sinalizavam em Língua de Sinais do Paraguai e também oralizavam em espanhol e algumas palavras em guarani. [...] Quando me mudei para a escola no Brasil, acabou, esqueci e deixei para trás a Língua de Sinais do Paraguai, só fiquei com o espanhol (MIGUEL, 2020).

Nessa performance narrativa, Miguel traz em cena um marco importante de sua trajetória de vida: quando rompe com a escola e a jornada que construiu no Paraguai, denotando o início de um novo momento, com expectativas melhores de aprendizagem, pois quando ele citou essa mudança para a unidade de ensino do Brasil fez gestos mínimos com suas expressões faciais que indexam alívio, um conforto vívido, o que pode ser observado pelo sinal “esqueci deixei para trás”, apresentado a seguir:

Figura 7 – Esqueci em Libras



Fonte: elaborada pela autora.

Miguel só mudou para uma escola brasileira após uma outra experiência escolar frustrante que vivenciou em uma instituição regular no Paraguai. Aparentemente, ele não permaneceu muito tempo na escola especial, pois sua família optou por tentar matriculá-lo em uma unidade regular no Paraguai. Contudo, a dificuldade para compreender era muito grande, e Miguel lembra que os professores escreviam muitas palavras em espanhol no quadro, e também em guarani. Nesse instante, ele performa em sua narrativa e em sua expressão facial que esta última língua é complicada, e por isso não entendia nada. Podemos destacar que o ato de descontextualizar e recontextualizar algo proporciona o surgimento de um novo contexto para o discurso, e é o que observamos nessas afirmações de Miguel. As limitações comunicativas não favoreciam o pleno desenvolvimento de aprendizado, o que deixava Miguel

e sua família frustrados. Ele afirmou que nas escolas do Paraguai, naquele momento, não havia intérpretes de LSPy em sala de aula, o que nos aponta a língua de sinais como condição essencial para sua vida.

Acredito que o fato narrado tenha ocorrido pela falta de políticas linguísticas para surdos, uma vez que a LSPy nem era ainda reconhecida oficialmente pelo Paraguai como uma língua. Isso ocorreu somente em 12 de maio de 2020, por meio da Lei n.º 6.530 (PARAGUAI, 2020). A família de Miguel soube que nas instituições escolares regulares brasileiras já havia um avanço nas políticas de inclusão de alunos surdos, pois as instituições públicas de ensino contratavam profissionais intérpretes de Libras para atuar na mediação linguística de estudantes surdos dentro das salas de aula. Esse fato influenciou a escolha da família em procurar uma escola brasileira para matricular Miguel.

Desse modo, trago no próximo tópico o delineamento feito sobre as experiências de aprendizagem do português na vivência entre línguas com ouvintes em uma escola inclusiva no Brasil. Começo com as performances narrativas trazidas por Fátima, em seguida, abordo as indexicalidades produzidas nas performances narrativas de Miguel. Veremos que apesar de ambos possuírem semelhanças em suas trajetórias de vida, em muitos aspectos, eles acabam se diferenciando, em especial em suas construções identitárias surdas.

5.3 Vivendo entre línguas: experiências de aprendizagem do português com ouvintes em uma escola inclusiva no Brasil

5.3.1 Experiências de Fátima

Dando continuidade à biografia de Fátima, precisamos lembrar que a motivação que a levou a querer estudar em uma escola brasileira foi a possibilidade de conseguir avançar nos anos escolares e a desobrigação de oralizar, pois a informação que ela tinha era de que no Brasil o surdo teria o direito de contar com a mediação linguística de um tradutor e intérprete de Libras. Desse modo, ela começou uma luta em sua família para conseguir realizar essa mudança. Algo que não foi fácil, pois a princípio sua família era resistente e não apoiava esse deslocamento. A maior dificuldade enfrentada nesse embate era justamente a comunicação entre seus familiares, pois grande parte deles só oralizava em espanhol, e eles utilizavam pouquíssimos sinais, o que demandou de Fátima um árduo esforço para persuadi-los. Ao trazer

para o palco da narrativa sua família, Fátima recontextualiza, com suas lembranças expressas a partir de pequenos gestos observados, uma posição de batalhadora, que luta insistentemente para enfrentar seus familiares nesse conflito. A seguir, apresento o sinal de “por favor” com a expressão facial utilizada por ela várias vezes durante a sua narração, o que indexa o esforço empenhado e a insistência nesse embate:

Figura 8 – Por favor em Libras



Fonte: elaborada pela autora.

Essa resistência familiar ocorreu pelo fato de que, quando era menor, aos oito anos de idade, Fátima sofria constantemente com fortes dores de garganta, devido ao treinamento da oralidade praticado diariamente na escola especial do Paraguai. Desse modo, a família dela a transferiu para uma escola municipal em Ponta Porã. Entretanto, essa primeira tentativa de estudar no Brasil foi frustrante, pois ao chegar nesse espaço escolar, Fátima se deparou com uma unidade educacional onde só havia alunos e professores ouvintes, e não havia um intérprete de Libras, apenas alguns docentes que sabiam o alfabeto manual e tentavam estabelecer alguma comunicação com ela, soletrando palavras em português, o que causou desconforto e aflição, pois Fátima não conhecia essa língua.

Nesse prisma, Maher (2007) acredita que a educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo é importante, pois a partir dessa perspectiva é possível pensar não apenas em legislações para grupos linguísticos e culturais específicos, mas também em maneiras de se assegurar o respeito e a garantia desses dispositivos legais. “Não se trata, portanto, de tentar escamotear a diferença, mas de se preparar para com ela conviver da forma

mais informada e respeitosa possível” (MAHER, 2007, p. 265). Vejamos o relato de Fátima sobre sua experiência nessa primeira escola:

Nessa escola, todas as pessoas eram ouvintes que só falavam oralmente, o que me deixou totalmente isolada, alguns professores só sabiam o alfabeto em Libras e eles tentavam soletrar palavras em português. Mas eu não sabia nada de português, nunca tive contato com essa língua, ao contrário do espanhol que eu conhecia bem e do inglês que eu já tinha visto algumas vezes, agora o português em nenhum momento, nunca vi (FÁTIMA, 2020).

Nesse trecho, destaco dois pontos relevantes: o primeiro é que quando Fátima sinalizou que ficou totalmente isolada, ela usou uma expressão em Libras que indexa total submissão e alienação daquele local. Esse gesto mínimo indica seu forte pertencimento cultural surdo e a sua dificuldade de identificação e conforto em um ambiente escolar totalmente ouvintista, sem a possibilidade de comunicação em língua de sinais. Vejamos o sinal utilizado por ela:

Figura 9 – Submissão em Libras



Fonte: elaborada pela autora.

Para Vilhalva (2004), sem a língua de sinais era muito difícil entender os significados dos sentimentos, das coisas, das ações das pessoas, em meio a muitos acontecimentos durante o seu dia e pouca compreensão. Muitas vezes, a autora se via alienada e isolada em seus pensamentos. Outro ponto que enfatizo no excerto apresentado é o sentimento de desespero demonstrado com as expressões faciais de Fátima, quando se refere ao seu primeiro contato com o português, pois os poucos professores que tentaram comunicar-se com ela utilizaram

palavras em português. Na cena dessa narração, Fátima se posicionou, mais uma vez, como um sujeito lutador que precisa transpor essa nova barreira linguística.

A narradora nunca esqueceu do sonho que tinha de estudar em uma escola onde não era obrigatório oralizar e que poderia ter o apoio do intérprete de Libras. Assim, estudou por mais alguns anos nessa unidade especial de ensino, mas novamente com constantes dores na garganta. Esse fato a motivou a insistir no pedido de troca para uma escola brasileira que tivesse um tradutor e intérprete de Libras, pois, entre seus colegas surdos, circulava a informação de que em determinadas instituições havia esse profissional. Foi somente em torno dos seus 12 anos é que seus pais decidiram procurar uma escola inclusiva no Brasil, que disponibilizaria um tradutor e intérprete de Libras. No entanto, vejamos o que Fátima narrou sobre essa conquista: “depois de muita insistência e resistência de minha família, enfim, consegui mudar de escola, mas ao chegar lá, morri de vergonha, porque fui parar no 2º ano do ensino fundamental e eu tinha uns 12 ou 13 anos e meus colegas eram crianças menores” (FÁTIMA, 2020).

Na sentença “morri de vergonha”, mais uma vez vemos como o ato de descontextualizar e recontextualizar proporciona o surgimento de um novo contexto para o discurso, pois Fátima indexa o significado de que a sensação da narradora era de que ela estava muito atrasada em relação aos outros estudantes com a mesma idade dela, que já estavam cursando o sexto ou sétimo ano. As primeiras experiências nesse contexto foram desafiadoras, pois havia a presença de uma tradutora e intérprete de Libras para mediar a comunicação. Contudo, Fátima não conhecia essa língua de sinais, o que gerou uma dificuldade na comunicação, porque a intérprete sinalizava as explicações da professora, mas ela só conseguia compreender quando alguém exemplificava de forma prática o que era para fazer. Aos poucos, a intérprete percebeu que Fátima sabia escrever em espanhol e, desse modo, adotou uma estratégia para ensinar Libras: primeiro ela fazia o sinal em Libras, depois escrevia em um papel o nome desse sinal em espanhol, Fátima olhava a palavra e fazia o sinal em LSPy. Assim, ela foi associando e aprendendo a Libras.

Ao trazer para o palco de sua performance narrativa a figura da intérprete, a narradora enfatiza com suas expressões faciais o reconhecimento da ajuda relevante que essa profissional exerceu nesse momento inicial de aprendizagem, pois foi com a mediação linguística que ela pode ter acesso a esses novos conhecimentos.

Ao mesmo tempo, o contexto da narração é marcado por um discurso de preocupação em aprender o português escrito também, o que revela que Fátima sabia da importância social em aprender essa língua, uma vez que, de agora em diante, estudaria no Brasil. Apesar dessa aflição, a intérprete de Libras, nesse primeiro momento, utilizou diversas estratégias e recursos como: contação de histórias com livros ilustrados, materiais concretos e imagens para que Fátima pudesse primeiro entender e se comunicar basicamente em Libras, o que durou cerca de dois meses. Vejamos um trecho da narrativa de Fátima:

Eu ficava refletindo sobre as histórias dos livros que eram contadas na sala de aula, pensava comigo se eram reais ou não. Essas histórias eram contadas em Libras e não em LSPy e eu precisei aprender a Libras, porque percebi que os sinais eram diferentes, eu consegui aprender fazendo comparações, por exemplo, eu pensava comigo esse é o sinal que conheço em espanhol e esse é o sinal em português, aí eu fui aprendendo, essas práticas foram abrindo minha mente e clareando meus pensamentos (FÁTIMA, 2020).

Assim, destaco como ponto positivo: a escolha metodológica e a atuação da profissional intérprete que priorizou o aprendizado da língua de sinais, reforçando o que atualmente no Brasil está em voga, que é a educação bilíngue de surdos, pois, por meio da Lei n.º 14.191, de 3 de agosto de 2021, a educação bilíngue de surdos foi inserida na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, como uma modalidade de ensino independente que oferecerá uma educação para surdos em que a primeira língua será a Libras, e o português escrito será sua segunda (BRASIL, 2021). Sobre a aquisição da Libras, Fátima narra que os sinais eram bem diferentes daqueles que ela conhecia, e ao utilizar a expressão “eu consegui aprender fazendo comparações” ela indexa sentido de grande interesse em aprender essa língua. Somente depois que ela começou a formar frases para se comunicar basicamente em Libras é que o aprendizado do português escrito se iniciou.

Como estava estudando no 2º ano do ensino fundamental, Fátima afirma que os conteúdos eram bem fáceis e as palavras em português eram bastantes simples. Assim, sua vontade de aprender a ler e compreender essa língua aumentava cada vez mais, pois seu desejo era ter autonomia para entender os conteúdos escritos. Um dos pontos positivos de estudar no Brasil observados por Fátima merece destaque: “a vantagem da escola do Brasil é que não exigia a oralidade e tinha um intérprete que ouvia tudo e sinalizava pra mim, o professor no Brasil cobrava a escrita, já no Paraguai cobrava a oralidade também” (FÁTIMA, 2020).

Quando Fátima sinaliza a sentença “ouvia tudo e sinalizava pra mim”, indexa o significado da importância fundamental que ela vê na língua de sinais, não só como uma

primeira língua, mas como sua língua de existência vital no mundo. Outro ponto é da relevância desse profissional que colabora para sua acessibilidade linguística, que lhe causa conforto naquele espaço educacional. Durante suas histórias, a narradora performa como é simbólica sua mudança para uma escola inclusiva brasileira, demarcando o início de um novo momento de sua vida, o qual só conseguiu depois de muita insistência e luta familiar. Desse modo, ao se referir às suas primeiras experiências de aprendizado, ela não esconde a satisfação e empolgação que sentiu ao conseguir essa conquista literal e metafórica, que foi atravessar essa fronteira onde seu corpo não era mais obrigado e forçado a aprender por meio de um método organicamente penoso. Isso pode justificar sua postura diante dos novos desafios vivenciados na instituição de ensino do Brasil, como: conviver com colegas muito menores; assimilar as regras e costumes de uma escola brasileira; aprender a Libras e o português.

Sobre o contexto de ensino de português para estudantes surdos, Fernandes (2007, p. 5) afirma que:

Em síntese, para que fique claro que o ensino do português para surdos se caracteriza por práticas de letramento, será possível que alunos surdos leiam e escrevam com autonomia e tornem-se letrados, sem necessariamente conhecer os sons de cada letra, já que serão as palavras (e não fonemas, letras e sílabas) seu ponto de partida para a apropriação da língua. O percurso de acesso ao sistema de escrita trilhado pelos alunos surdos se realizará por caminhos visuais, em que os sentidos apreendidos do texto serão mediados pela língua de sinais.

Podemos aferir que as unidades escolares brasileiras, nesse período narrado por Fátima, estavam caminhando para uma perspectiva que se aproximava das afirmações de Fernandes (2007), pois esses ambientes contavam com a presença de um tradutor e intérprete de Libras, que proporciona um grande conforto linguístico. Apesar de todos os obstáculos que Fátima enfrentaria, nenhum deles era comparável ao sofrimento vivenciado pelos longos anos de imposição da oralidade. Mesmo com o árduo treinamento, sua fala não melhorava e nem todas as pessoas que a ouviam conseguiam compreender a pronúncia de suas palavras. Ao encarar com disposição as barreiras enfrentadas no início de sua jornada na escola brasileira, Fátima indicou que está disposta a vencer qualquer limitação para permanecer nesse ambiente de ensino. Além disso, ela demonstrou em sua performance narrativa que “conviver entre línguas é normal” (FÁTIMA, 2020). O sinal “normal” indexa sentido de que, para ela, não era um grande problema a presença de novas línguas em sua vida. Dessa maneira, aprender a Libras e

o português escrito, mediados pelo espanhol e pela LSPy, foi visto como algo de possível execução.

Percebe-se que devido à sua trajetória de luta e resistência desde pequena, Fátima, ao se deparar com um novo desafio, tem uma atitude de empenhar-se para vencer e transpor as dificuldades impostas, pois nas narrações iniciais de suas experiências de aprendizado no Brasil, ao observar sua fala, ela indica por meio de pequenos gestos sua posição como alguém aguerrida, e não como inferiorizada e estigmatizada por ser diferente das demais pessoas. Esse sentido é indexado com a expressão “esforçar e lutar” sinalizada no seguinte trecho: “não somos inferiores, submissos aos ouvintes, devemos nos esforçar e lutar porque somos iguais a eles, estamos no mesmo patamar” (FÁTIMA, 2020).

Em relação ao início de seu aprendizado do português escrito, a narradora relembra que a professora da sala de aula tentava ensinar verbos e adjetivos por meio de muitos textos. Porém, a compreensão era complicada, uma vez que seu vocabulário escrito era somente em espanhol. Nesse trecho, ela performa sua percepção sobre o poder e a marginalização social de determinadas línguas, porque enquanto estudante no Paraguai, o espanhol escrito e falado era a língua dominante, e por longos anos foi estudada e praticada por Fátima. Contudo, ao adentrar no Brasil esse cenário se transforma, e agora a língua majoritária é o português, e não o espanhol. Isso provoca uma preocupação em aprender logo o português escrito, bem como gera uma sensação de que saber espanhol de nada adianta nesse contexto, apesar da escola receber muitos alunos paraguaios.

No entanto, no decorrer de sua narração, Fátima percebe que foram os seus conhecimentos em espanhol que a ajudaram no aprendizado do português. Vejamos um trecho em que ela registra esse fato: “o apoio do intérprete nesse processo inicial de aprender português foi muito importante, pois ele desenhava para eu entender melhor o significado das palavras, eu conseguia comparar e perceber diferenças e semelhanças com o espanhol e aos poucos comecei a escrever frases em português” (FÁTIMA, 2020).

O conceito da translíngua, trazido no segundo capítulo desta pesquisa, corrobora essa experiência vivenciada pela narradora, pois a translíngua reconhece que sujeitos multilíngues utilizam-se de uma variedade de estratégias linguísticas para dar sentido ao seu aprendizado, empregando duas ou mais línguas em um mesmo momento (GARCÍA; WEI, 2004). É possível supor, a partir do trecho narrado, que é característico dos indivíduos bi/multilíngues esse uso de repertórios linguísticos de maneira simultânea e fluida, visto que

Fátima demonstra naturalidade na estratégia que encontrou para aprender suas primeiras palavras escritas em português. Ao iniciar esse processo, ela parte de seus conhecimentos anteriores, fato indexado na expressão “comparar e perceber diferenças e semelhanças com o espanhol”, e os usa como ferramenta para dar conta dessas novas aquisições linguísticas.

Muitas vezes, indivíduos bi/multilíngues, assim como Fátima, adentram espaços sociais onde sua língua materna não é a majoritária, o que os coloca em uma posição subalterna e inferiorizada de grande desvalorização e apagamento de sua cultura e língua de origem. Um desses espaços é a escola, que replica a ideologia monolíngue imposta, gerando nos estudantes a ideia de que seu vasto repertório linguístico não tem valor algum, e que para ser aceito socialmente é preciso aprender e se comunicar com destreza na língua oficial daquele espaço. Dialogando com essa afirmação, trago os apontamentos de Ribeiro e Skliar (2020, p. 15):

Para onde olhamos mundo afora, de diferentes maneiras e com intensidades variáveis, vemos espalharem-se forças necrófilas famintas pelo apagamento de potências e pulsões desejanças, pelo silenciamento de vozes, pela negação de culturas, experiências, existências, biografias e corpos, pela transformação da educação em um corpo inerte e morto, passível de sovar, como a famigerada Geni da música de Chico Buarque “Ela é feita para apanhar, ela é boa de cuspir”; em outras palavras, aos diferentes e diversos restariam, pois, a violência, a desigualdade e a indiferença como narrativas e narrações sobre si e sobre seus mundos. Aí, o futuro não é outra coisa senão a negação do sujeito e a proposição de algo diferente de quem se é: “deixa de ser tu para que possas ser alguém aceitável na confraria dos normais”.

O excerto reforça a nossa ideia da necessidade de que os ambientes escolares deveriam considerar os conhecimentos linguísticos dos discentes bi/multilíngues e estimular a utilização deles como ferramenta de mediação no aprendizado, pois assim como Fátima, que é surda, as unidades de ensino recebem outros alunos que não têm o português como primeira língua, como é o caso dos imigrantes e dos indígenas. Porém, como já discutido no capítulo 2 desta pesquisa, as políticas monolíngues contribuem para a manutenção da ideologia de Estado-nação que possui uma só língua, uma só cultura, reprimindo e estigmatizando todo e qualquer tipo de impureza e mistura, o que acaba marginalizando os sujeitos não falantes dessa língua padrão (LAGARES, 2018).

Outro destaque necessário no trecho da narração de Fátima está nas estratégias utilizadas pelo tradutor e intérprete de Libras para que a estudante pudesse compreender melhor o conceito das palavras, pois como os surdos aprendem por meio de suas experiências visuais, usar imagens e desenhos para ilustrar as informações é de grande significado. Desse modo, em salas

de aulas com alunos surdos, as práticas didáticas precisam observar essa especificidade, porque uma aula expositiva que emprega apenas a oralidade do professor pode gerar dificuldades no acesso à aprendizagem desses discentes. Aulas com ilustrações, desenhos no quadro, vídeos, materiais concretos, e recursos visuais podem colaborar para uma aula mais eficiente e acessível para eles. É claro que a presença do tradutor e intérprete de Libras é basilar nesse contexto, mas somente isso não garante um aprendizado significativo, pois a função principal desse profissional é realizar a mediação linguística para que os estudantes surdos tenham acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005).

Como no caso relatado por Fátima, esse profissional no contexto educacional, muitas vezes, precisa ter um olhar pedagógico e intervir com estratégias que auxiliem no aprendizado dos alunos surdos, fato indexado em “ele desenhava para eu entender melhor”. No entanto, é o docente que precisa planejar suas aulas com recursos metodológicos mais acessíveis, contando inclusive com o apoio e as sugestões do tradutor e intérprete de Libras. Isso porque o educador possui uma carga horária específica para o planejamento, o que pode não ocorrer com o tradutor e intérprete de Libras, que permanece em sala de aula todos os dias, em todas as aulas, mediando a comunicação do estudante. Diante disso, esse profissional não dispõe de tempo para se dedicar à organização de recursos visuais que possam colaborar com o aprendizado dos discentes surdos. Para Albres e Rodrigues (2018), o intérprete educacional tem uma função que une dois aspectos: a prática interpretativa e a ação pedagógica, o que exige formação prévia e contínua, devido aos desafios vivenciados.

Além do conhecimento linguístico da Libras e do português, é preciso compreender diversos conteúdos curriculares específicos para dar conta da mediação linguística necessária no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, podemos entender que o aprendizado significativo do português para estudantes surdos necessita de ações conjuntas entre os professores da sala de aula e o tradutor e intérprete de Libras. Outro profissional que pode contribuir nesse aprendizado é o docente que atua em salas de recursos multifuncionais, uma vez que, de acordo com Brasil (2011), essas salas são ambientes com equipamentos e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado. Foi nesse espaço que conheci Fátima, juntamente com outra profissional da área da surdez. Convidamos a estudante para uma conversa, a fim de observarmos qual era o seu conhecimento linguístico acerca da Libras e do português escrito. Essa prática é comum com os novos discentes que, por alguma razão, frequentarão os atendimentos da sala de recursos.

Geralmente, os alunos surdos chegam na escola para estudar o ensino fundamental com pouco ou nenhum conhecimento da Libras, muito menos do português escrito. No entanto, Fátima tinha algumas especificidades que chamavam a atenção: primeiramente, por ter 12 anos e estar matriculada no segundo ano do ensino fundamental, o que era atípico, uma vez que os pais matriculam seus filhos nesse ano escolar muito antes. Por isso, de imediato, fiquei curiosa para saber por onde essa menina passou, porque os pais demoraram tanto para matriculá-la na escola; segundo, por não se comunicar de maneira tão clara em Libras, utilizando outros sinais que, a princípio, imaginei que eram sinais caseiros, um tipo de linguagem gestual usada em casa (PIZZIO; REZENDE; QUADROS, 2009), e a estudante aparentava ter prática e fluência na sinalização; e o terceiro ponto que despertou meu interesse foi o amplo vocabulário escrito que ela dominava, mas não em português, mas em espanhol.

Desse modo, meu trabalho enquanto professora de surdos na sala de recursos consistia em pelo menos três momentos didático-pedagógicos baseados em Damázio (2007): o ensino em Libras, em que diversos conceitos escolares eram explicados em Libras, com o apoio de materiais visuais; o ensino de Libras, que favorecia o aprendizado de sinais específicos, dependendo do nível de conhecimento linguístico do estudante e o ensino de português escrito, que era focado no aprendizado e desenvolvimento linguístico e gramatical, de maneira que eles pudessem ter autonomia para se comunicar socialmente por meio do português escrito, baseados em Damázio (2007). Os atendimentos ocorriam duas vezes na semana, no contraturno das aulas. Vejamos um excerto da narração de Fátima sobre suas experiências nesse contexto escolar:

Nessa escola, tinha a sala de recursos e eu fui chamada para participar das aulas no período da tarde, no começo achei estranho não sabia exatamente o que era, mas quando cheguei lá, encontrei outros surdos que eu já conhecia, isso foi muito bom. Só a professora que eu não conhecia, que era você, eu tinha muita vergonha, por isso, no começo fiquei mais quieta, pois a comunicação ainda não era clara para mim, eu não sabia bem Libras e nem português, fiquei quieta na minha (FÁTIMA, 2020).

É possível, mais uma vez, observar na performance narrativa de Fátima algumas características já apresentadas e que marcam sua identidade, como, por exemplo, quando relata que: “encontrei outros surdos que eu já conhecia, isso foi muito bom”. Vejamos o sinal “bom” juntamente com a expressão facial utilizado por ela:



Fonte: elaborada pela autora.

Com esse gesto mínimo percebido em sua narração, ela indexa seu conforto e identificação ao encontrar seus pares linguísticos, outros alunos surdos. Corroborando esse fato, Perlin (2003) afirma que é no interior das representações surdas que os surdos constituem sua identidade, pois a ideia de identificação e pertencimento só é possível com a vivência entre outros surdos. Dessa maneira, o sujeito surdo percebe que há outro semelhante a ele, porém isso não significa que todos os surdos são iguais, mas que se identificam e se veem representados no outro, pois como já mencionado, as identidades surdas são múltiplas e variadas.

Outro destaque do excerto narrado por Fátima é quando ela expressa que “no começo fiquei mais quieta, pois a comunicação ainda não era clara para mim, eu não sabia bem Libras e nem português, fiquei quieta na minha”. Ao trazer para o palco narrativo o português e a Libras, Fátima performa sua consciência da necessidade de aprender bem essas duas línguas, porque além de alcançar uma comunicação mais eficaz, dominar essas línguas simboliza um início de pertencimento a esse novo contexto social. Nas palavras de Bagno (2017), as línguas têm uma relação diretamente ligada à construção identitária de um grupo social e podem, inclusive, se tornar bandeiras de tais grupos. Assim, língua é sinônimo de poder e, por isso, quem tem uma língua tem poder. Fátima, com sua afirmação, performa sua percepção desse fato, e deseja lutar para conquistar esse poder. Em outro momento, ela explica que para acelerar o processo de aprendizado do português escrito, ela escrevia em um papel palavras que havia aprendido na escola e treinava a memorização delas, sozinha em casa. No outro dia, mostrava os vocábulos que havia aprendido e estudado no dia anterior. Dessa forma, aos poucos foi evoluindo na escrita de frases e textos. Ao utilizar os sinais “treinar e memorizar”, Fátima indexa sua força de vontade para aprender o português escrito.

Um elemento presente em suas narrações, que motivou seu aprendizado pelo português escrito, é a leitura de livros de histórias. Fátima cita que tanto na sala de aula quanto na de recursos, essa prática de leitura era rotineira, e ela gostava de olhar as imagens das histórias nos livros e depois observava a interpretação delas em Libras. O desejo de Fátima era poder ter autonomia para acessar uma dessas obras e compreender o que estava acontecendo, sem a necessidade de um intérprete de Libras. Tenho lembranças desse período da vida de Fátima, pois como fui sua professora da sala de recursos, eu percebia seu grande interesse em aprender o português e ler sozinha as histórias, por isso, toda semana eu emprestava um livro para ela levar para casa e tentar ler e compreender sozinha. Essa prática foi muito positiva, pois ao retornar na semana seguinte e apresentar sua compreensão da história, ela sentia-se motivada ao perceber que sua interpretação não estava equivocada.

Ademais, ela utilizava algumas estratégias interessantes para compreender as histórias dos livros, como: folheava todas as páginas, observando as imagens e alguns vocábulos que ela já conhecia; depois escrevia na última folha de seu caderno as palavras desconhecidas e perguntava para algum familiar ou para a intérprete de Libras o significado delas; em seguida, tentava memorizar a escrita da palavra e seu conceito ou o sinal em Libras, sozinha em casa; retornava para o livro e tentava novamente entender a história; e, por fim, treinava como poderia ser a contação dela em Libras. Um gênero textual que Fátima destaca em sua narração eram as piadas surdas. Na sala de recursos, eu havia organizado uma caixa com piadas surdas impressas e os alunos surdos amavam ler aquelas histórias, pois continham elementos visuais que para a cultura e identidade surdas são humoradas. Strobel (2016) afirma que o surdo cria meios para se expressar a partir da arte para mostrar ao mundo sua maneira de pensar e interpretar a partir de suas experiências visuais.

No momento em que Fátima relembra as experiências positivas de aprendizado vividas na sala de recursos, aproveitei para indagar se ela poderia apontar algum aspecto das aulas naquela sala que era negativo, e ela respondeu que não gostava do momento em que eram propostos jogos de interação, que ocorriam no início e, às vezes, no final da aula. Ela acreditava que esses momentos eram dispensáveis, pois o que ela queria mesmo era “ir direto para o estudo do português” (FÁTIMA, 2020). Essa expressão indexa significado de anseio e necessidade de aprender logo essa língua tão importante para a autonomia de sua vida, e para ilustrar essa afirmação trago um trecho da narração de Fátima: “aprender português é importante para a vida do surdo, porque ele pode ter uma vida melhor, conseguir trabalho”. Esse enunciado nos remete

às discussões do capítulo 2 deste estudo, sobre a manutenção da ideologia monolíngue e da soberania do português como língua do Estado, pois ao afirmar que a vida do surdo pode melhorar depois que ele aprende o português, talvez fosse importante em um projeto escolar a compreensão de línguas não apenas como um direito, mas também como um recurso. Ou seja, volta-se à questão da educação do entorno, “todo projeto educativo voltado para o empoderamento de grupos minoritários no país tem que também contemplar a educação do entorno para a convivência respeitosa com as especificidades linguísticas e culturais desses grupos” (MAHER, 2007, p. 267). E se a Libras fosse um recurso relevante para a comunicação também dos ouvintes? E não apenas o português para os surdos.

Fátima performa sua percepção do prestígio social que essa língua ocupa e da invisibilização que a Libras sofre, uma vez que, ao longo de toda a história, as línguas orais colonizam e oprimem os sujeitos surdos por meio das práticas e crenças ouvintistas (SKLIAR, 2013). Penso que essa compreensão da narradora é fortalecida pelos seus longos anos de experiência escolar em que a exigência do aprendizado da oralidade era marcada por uma rotina rígida de treinamento. Assim, ao adentrar em uma escola inclusiva, Fátima tem a oportunidade de se expressar em uma língua de sinais, o que proporcionou um conforto físico e linguístico. No entanto, ela percebe que a língua portuguesa nas instituições brasileiras de ensino é semelhante ao espanhol nas unidades escolares do Paraguai, ou seja, é a língua do grupo majoritário, e para ser incluída e ouvida nos espaços sociais o conhecimento dessa língua torna-se fundamental. Para Quadros e Schmiedt (2006, p. 17),

A recomendação atual do MEC/SEESP é de que, em função da língua portuguesa ser, pela Constituição Federal, a língua oficial do Brasil, portanto língua cartorial em que se registram os compromissos, os bens, a identificação das pessoas e o próprio ensino, determina-se o uso dessa língua obrigatório nas relações sociais, culturais, econômicas (mercado nacional), jurídicas e nas instituições de ensino. Nessa perspectiva, o ensino de língua portuguesa, como segunda língua para surdos, baseia-se no fato de que esses são cidadãos brasileiros, têm o direito de utilizar e aprender esta língua oficial que é tão importante para o exercício de sua cidadania.

Durante os meses desta pesquisa, como já mencionado no capítulo metodológico, mantive algumas conversas pelo WhatsApp com os participantes do estudo, e me lembro que um dia Fátima fez uma chamada de vídeo para me perguntar se eu sabia quando as inscrições do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) iriam abrir, pois ela tinha muita vontade de realizar essa prova para tentar ingressar futuramente no ensino superior e que, no ano anterior,

não conseguiu efetuar sua inscrição, porque precisava preencher um cadastro com informações sociais de sua vida e não conseguiu compreender todas as perguntas em português, o que dificultou suas respostas e ela acabou deixando de se inscrever. Outro fato que me recordo foi quando ela me procurou para contar que havia se mudado da residência de seus pais e alugado uma casa que dividiria com uma amiga, que também é surda, mas que ao fazer o contrato de locação, a proprietária estava enviando mensagens pelo WhatsApp solicitando a assinatura do documento. Porém, Fátima não sabia o significado da palavra “assinatura”, por isso entrou em contato comigo para tirar a dúvida.

O aprendizado do português escrito para surdos é de fato um conhecimento necessário no atual contexto em que vivemos, pois é a língua que permitirá que eles consigam conviver com maior autonomia na sociedade. Entretanto, um dos espaços desse aprendizado é a escola, mas os atores envolvidos nesse processo realmente sabem dessa responsabilidade? E as metodologias empregadas dão conta disso? Ou estão indo de encontro a essas necessidades? A partir dessas indagações, quero trazer, no próximo tópico, as vivências de Miguel na aprendizagem do português em uma escola inclusiva no Brasil.

5.3.2 Experiências de Miguel

Ao iniciar a narrativa sobre suas vivências de aprendizagem na escola inclusiva brasileira, Miguel enfatiza que mudou para essa instituição porque no Paraguai não havia um ensino para surdos que utilizasse a língua de sinais, havia apenas métodos que partiam da ideia do estímulo oral, o que era muito difícil para ele. Nas reflexões de Skliar (2013), o ouvintismo como ideologia dominante continua sendo praticado como um discurso hegemônico em muitas partes do mundo, e essa ideia é uma representação dos ouvintes sobre os surdos que precisam perceber sua deficiência e buscar terapias que amenizem ou tragam a cura dessa falha física que é a ausência da audição. Nesse sentido, a influência da visão clínica terapêutica contribuiu para que espaços escolares se tornassem semelhantes a clínicas médicas.

Para Skliar (2013), esse cenário foi fundamental para a produção do holocausto linguístico, cognitivo e cultural que viveram os surdos, uma vez que o uso da língua de sinais era proibido, o castigo corporal era comum, bem como as brutais metodologias de ensino da língua oral. Nessa perspectiva, é possível refletir que tanto Fátima quanto Miguel performam uma fuga desse holocausto, tendo em vista que ambos, pelo mesmo motivo, lutam para sair desse contexto escolar no qual as estratégias educacionais são baseadas na rigorosidade das

práticas orais. Para Ribeiro e Januario (2019, p. 140), “nessa perspectiva, ensinar/educar o surdo — enquanto alteridade radical — é assumido como normalizar, explicar, narrar, curar, “endireitar”, “enformar” o surdo. Em outras palavras: fazer dele um protótipo de ouvinte, querer dele o que sua existência, sua experiência no e com o mundo não comporta”.

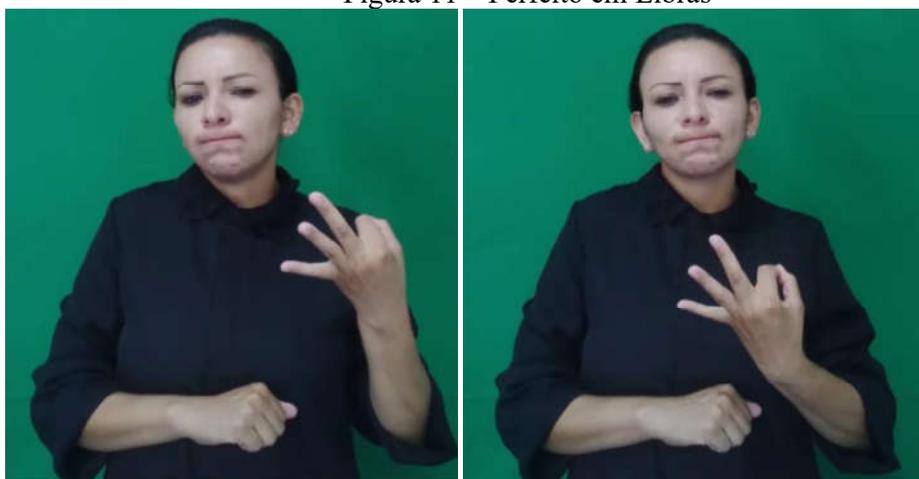
Como já apresentado no capítulo 3, quando era criança, Miguel morou na Espanha para ser submetido à uma cirurgia que poderia trazer a cura para sua falta de audição. Porém, mesmo com esse procedimento, ele não conseguia acompanhar claramente o ensino ministrado apenas por meio da oralidade. Desse modo, a necessidade de buscar um ambiente que tivesse a língua de sinais como língua de instrução aumentava cada vez mais, e quando ele conseguiu encontrar esse espaço escolar, Miguel performa grande satisfação pela conquista. Isso nos aponta para a condição vital da Libras em sua vida. Vejamos um excerto de sua narração: “quando mudei para a escola do Brasil foi muito melhor, melhor mesmo eu gostei muito mais, foi bom, foi perfeito, eu aprendi a Libras aos poucos. A escola no Paraguai era mais ou menos porque misturava língua de sinais do Paraguai e a oralidade. No Brasil, o ensino era só em Libras” (MIGUEL, 2020).

Ao relatar sua satisfação com a mudança de escola e de país, podemos observar que Miguel performa nessa recontextualização em sua narrativa a representação social comparativa entre os dois países: Paraguai e Brasil e, nesse contexto, quando ele expressa “a escola do Brasil foi muito melhor” pode indexar um sentido sobre o pensamento colonial do prestígio social que os falantes de determinadas línguas recebem, neste caso, o português e o estigma e a marginalização que ocorrem com os falantes de outras línguas minoritárias, como veremos nas narrações sobre a língua guarani.

Sendo assim, é nesse cenário que esta pesquisa buscou apoio teórico nas concepções de Mignolo (2003) sobre o bilinguajamento, uma vez que, ao ouvir os sujeitos que participaram deste estudo ao considerar a voz desses sujeitos que participaram do estudo, tento em alguma medida romper com as ideias naturalizadas de que somente os falantes das línguas dominantes podem produzir conhecimento. O conceito trazido por Mignolo (2003) se afasta do pensamento excludente e dialoga com a decolonialidade, o que para o contexto do ensino de português para surdos faz muito sentido, porque a partir disso é possível pensar em um aprendizado que compreenda e respeite as diferenças e a impureza linguística presentes, como também nos estimula a criar métodos de ensino que considerem primeiramente a língua natural desses indivíduos, no caso, a língua de sinais.

Outro destaque necessário na narração de Miguel é quando ele sinaliza “bom” e “perfeito” e utiliza gestos mínimos observados por meio de intensificadores de expressões faciais e corporais — elementos linguísticos muito importantes nas línguas de sinais — indexando como esse fato é um marco positivo em sua vida. Trago, a seguir, a imagem do sinal “perfeito” com a expressão usada por ele, a fim de ilustrar:

Figura 11 – Perfeito em Libras



Fonte: elaborada pela autora.

Apesar dessa euforia, semelhantemente ao que ocorreu com Fátima, ele também não conhecia a Libras, mas com o apoio de um intérprete e de um curso de Libras, que seu pai e ele fizeram, é que Miguel conseguiu aprender a língua, o que não foi fácil no início, pois não tinha fluência na sinalização. Porém, com o auxílio diário desse intérprete e com as aulas de Libras do curso, em alguns meses ele já conseguia compreender e se comunicar com maior autonomia nessa língua. Nesse período, o aprendizado do português escrito se iniciou em sua vida, e Miguel relatou que um dos atores fundamentais nesse processo foi o tradutor e intérprete de Libras que o acompanhava em sala de aula, pois diariamente ele apresentava palavras e seus respectivos sinais e significados, e Miguel anotava e treinava em casa a escrita delas para, no outro dia, mostrar para esse profissional o que havia memorizado. Para Quadros e Schmiedt (2006), há alguns estados no Brasil onde o serviço de intérprete de língua de sinais ocorre desde o início da escolarização. Dessa forma, esse profissional acaba assumindo a função de professor, utilizando a língua de sinais como língua de instrução.

No entanto, não foi só o tradutor e intérprete que atuou no ensino-aprendizado do português escrito. Miguel relatou que durante o início de seu aprendizado, ele contou com o estímulo de uma docente muito exigente, que cobrava que ele estudasse muito os vocábulos para aprender a escrever com autonomia, mas apesar dessa cobrança, no momento das provas,

essa educadora organizava suas avaliações com adaptações e recursos visuais, um pequeno gesto, que incentivava Miguel a se sentir mais confortável e seguro na realização delas. Contudo, ele acreditava que essa postura exigente ajudou no aprendizado do português. Observamos como o ato de narrar contribui para tecer reflexões, pois ao fazer essa recontextualização Miguel proporciona o surgimento de um novo sentido para o seu discurso sobre essa experiência de aprendizagem.

Ao lembrar suas experiências iniciais no aprendizado do português, algumas ideias estão presentes em suas performances narrativas, como: o treino e a repetição das palavras por meio da escrita ou datilologia delas e o sentimento de que aprender português é muito difícil, é algo pesado, porém é necessário. Para Fernandes (2007), o aprendizado da linguagem escrita é uma possibilidade assegurada para as pessoas surdas, desde que haja primeiramente uma base linguística pautada no acesso da língua de sinais como língua materna, substituindo a oralidade em conteúdo e função simbólica, uma vez que a perda auditiva não interfere no processo de aprendizado da escrita.

Miguel pontua que no decorrer de sua vida escolar, em muitos momentos, a maior dificuldade enfrentada era aprender o português, pois havia inúmeras palavras complexas que exigiam grande esforço para memorizar, mas que o trabalho realizado na sala de recursos contribuía para aliviar essas dificuldades, pois aos poucos foi conseguindo adquirir vocábulos que utilizava em seu cotidiano na comunicação com seus amigos e familiares. Nesse instante, aproveitei para perguntar sobre quais estratégias de ensino de português na sala de recursos poderiam ajudar a melhorar o aprendizado dos alunos surdos, e Miguel pensou um pouco e disse que não sabia o que responder, em seguida, direcionou o foco de sua narrativa para um outro contexto, a sala de aula com discentes ouvintes.

Ao fazer esse gesto mínimo de mudança de foco na organização de sua fala, Miguel destaca em seu palco narrativo os estudantes ouvintes e performa sua satisfação em conviver com eles, e acaba deixando invisibilizada a sua relação e o seu contato com outros atores, os alunos surdos, que eram seus colegas na sala de recursos. No capítulo 1 deste trabalho discutimos sobre essas escolhas nas práticas narrativas que ajudam na construção dos sentidos das identidades. Moita Lopes (2009) afirma que a vida social do narrador e do ouvinte é construída a partir do que o primeiro decide focalizar e como se posiciona nesse evento narrativo. De fato, narrador e ouvinte são construídos nesse processo, pois essa performance provocou algumas reflexões sobre os meus pontos de vista, pois, primeiramente, eu imaginava

que todos os alunos surdos teriam o mesmo apreço pela convivência com seus pares, o que é posto em questionamento a partir da narração de Miguel.

Outro ponto é que os sujeitos surdos não possuem as mesmas identidades, uma vez que concordamos com a seguinte concepção trazida por Godoy e Ribeiro (2021, p. 25): “afirmamos uma compreensão constelar da formação/constituição/desmarcação do sujeito: somos constelações, multiplicidades, pluralidades; somos abertura e testemunho do acontecimento do nosso estar sendo”. Apesar de anos de conhecimento sobre esses aspectos, somente agora consigo visualizar com maior clareza essas diferenças identitárias, o que me estimula a repensar as práticas de ensino para que observem essas diferenças. Acredito que não é possível colocar todos os discentes surdos em um único grupo, pois cada um possui suas construções identitárias que merecem ser consideradas para que o ensino de português possa ser eficiente em suas vidas. A ideia de que as subjetividades são frutos da performatividade impede a compreensão de que os sujeitos surdos possuem trajetórias e modos de apropriação do mundo iguais. Não é porque somos ouvintes que somos iguais, o mesmo ocorre com os surdos. Maher (2007, p. 267) trata sobre isso quando afirma que:

Uma outra exigência da educação para a interculturalidade e para o plurilinguismo é a necessidade de destotalizar o outro. Porque a tendência, sabemos, é ver o diferente de forma unívoca, é eleger padrões culturais “modelares”. Assim é que acabamos elegendo como surdo legítimo aquele que faz uso, ou deseja fazer uso, de língua de sinais — o surdo que, por ventura, preferir fazer uso de leitura labial é visto como “surdo de segunda categoria”.

É um desafio pensar nessa perspectiva, porque não há uma única receita de sucesso para esse contexto de ensino-aprendizagem, mas há caminhos e possibilidades, a depender das experiências que cada um traz consigo, pois “somos constelações, ressoamos e polinizamos a partir de outros corpos, outras existências, não apenas humanas, ao menos não como temos pensado essa ideia de humanidade, mas de toda a natureza, em sua unimultiplicidade” (GODOY; RIBEIRO, 2021, p. 25).

Durante as narrações de Miguel, ele destacou sua transição para o ensino fundamental II. Em suas lembranças, até o 5º ano havia um apoio maior por parte dos professores, as avaliações eram mais fáceis e suas notas eram boas. Contudo, a partir do 6º ano suas notas foram declinando, os conteúdos eram complexos, em especial os de português, que além de serem difíceis de compreender eram todos cobrados em avaliações periódicas, e seu desempenho sofreu uma queda acentuada.

Apesar de sua mudança para uma escola com um modelo menos tradicional no Brasil, na qual os métodos de ensino não eram pautados na exigência da oralidade, observamos que as avaliações de aprendizado ainda estavam muito ligadas somente a provas. Mais uma vez, faz sentido pensar na educação do entorno, pois:

Sem que o entorno aprenda a respeitar e a conviver com diferentes manifestações linguísticas e culturais, mesmo que fortalecidos politicamente e amparados legalmente, estou convencida de que os grupos que estão à margem do *mainstream* não conseguirão exercer, de forma plena, sua cidadania (MAHER, 2007, p. 258).

A educação do entorno na conjuntura da educação dos surdos pode servir como uma ferramenta muito útil nesse processo que vai além das legislações já postas, mas que pretende ensinar o entorno sobre o respeito à diferença. Fernandes (2007) defende que é necessário considerar as produções escritas de estudantes surdos, da mesma forma que o fazem com a escrita de um aprendiz de segunda língua, e que os critérios não podem ser os mesmos utilizados na avaliação de falantes de português como língua materna.

Durante essa fase escolar, mesmo com as dificuldades, Miguel também narrou os momentos bons que viveu nessa escola inclusiva:

Até o 7º ano meus colegas se comunicavam comigo falando, eles não sabiam sinais em Libras, era difícil, mas no 7º ano teve um curso de Libras com os alunos, eles todos gostaram e se interessaram em aprender, isso ajudou muito na minha comunicação com eles, quando chegamos no 9º ano a comunicação em Libras era tranquila, muito boa (MIGUEL, 2020).

Podemos observar que ao trazer para o palco narrativo seus colegas ouvintes como atores de destaque em sua vivência, Miguel indicou, mais uma vez, como essa interação entre os ouvintes para ele é relevante, se diferenciando do posicionamento performado por Fátima. Essas diferenças identitárias performáticas dialogam com as discussões deste trabalho, em que tratamos da complexidade das identidades surdas que não são únicas e nem estáticas. Essa preferência não anula a escolha de Miguel pelo uso da Libras, pois quando o narrador citou que a escola ofereceu um curso sobre essa língua e que, a partir disso, seus colegas iniciaram uma comunicação focalizada na expressão visual, por meio da Libras, ao afirmar que “isso ajudou muito na minha comunicação com eles”, Miguel indexa sua identidade surda e sua necessidade e conforto linguístico em utilizar a língua de sinais como sua língua de interação. Discutimos no capítulo 1 que no momento das produções narrativas algumas informações são ocultadas e

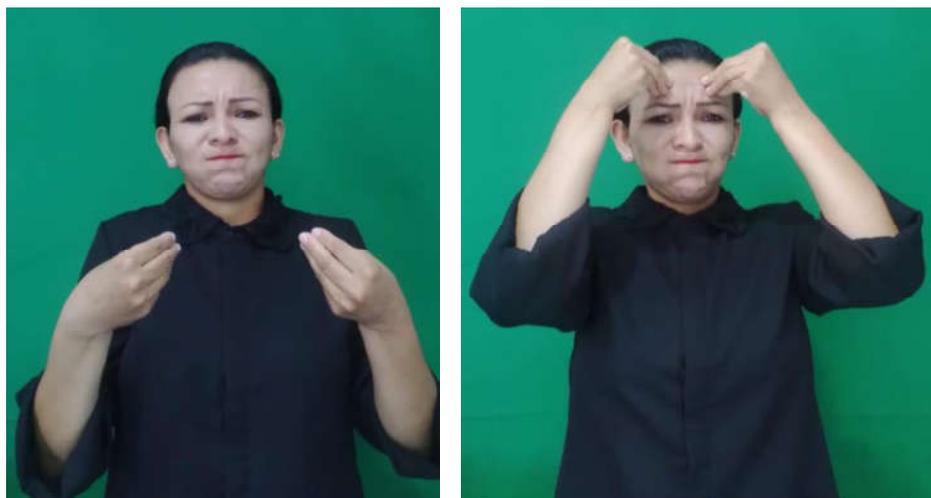
outras são evidenciadas, e tais escolhas caracterizam as construções identitárias de cada sujeito, uma vez que cada reportabilidade se justifica e está imbricada em tais construções (BASTOS; BIAR, 2015).

Prosseguindo em sua narração sobre suas experiências de aprendizagem, Miguel relembrou um dos momentos mais desafiadores de sua vida escolar: foi quando cursou o 9º ano do ensino fundamental, e a professora de português ensinava todos os dias uma quantidade muito alta de palavras complexas, o que dificultava o aprendizado. Para auxiliar nesse processo, ele tinha um caderno com todos esses vocábulos, que aparentemente se tratavam de conjugações de verbos, pois em sua sinalização ele dá pistas que nos permitem entender que estava relacionado a essa classe de palavras. Ele citou que até o dia da prova era necessário que aprendesse todas aquelas palavras. Vejamos um trecho: “era muito difícil aprender, eu tinha um livro com um monte de palavras em português que eu tinha que decorar até o dia da prova em dezembro” (MIGUEL, 2020).

A partir dos gestos e sinais das mãos, das vozes escutadas, vistas e sentidas, dos silêncios vinculantes, das sensações sutis, testemunhamos o surgimento sincrônico de novos sentidos, novas configurações, novas extensões de nós mesmos e, por conseguinte, da forma como podemos olhar e sentir-pensar (com) o mundo, a partir de nossas conversações (GODOY; RIBEIRO, 2021 p. 4).

Corroborando a ideia desses autores, acreditamos que pequenos gestos, se observados com atenção, podem nos dizer algo, como ocorre nesse trecho da narração de Miguel quando sinaliza “decorar” e utiliza expressões faciais negativas, o que indexam sentido de o quanto essa metodologia lhe causou descontentamento. Para ilustrar, trago a seguir o sinal “decorar” com as expressões usadas por Miguel:

Figura 12 – Decorar em Libras



Fonte: elaborada pela autora.

Acreditamos que esse sentido de insatisfação ocorre porque era uma prática focalizada na memorização de inúmeros vocábulos que, para ele, não faziam tanto sentido. Sobre esse aspecto, Fernandes (2007, p. 2) afirma que:

Por ser um sistema linguístico autônomo, organizada do ponto de vista lexical (vocabulário), gramatical (regras de funcionamento) e funcional (regras de uso) a Libras apresenta as características pertinentes às linguagens orais. Ou seja, como a oralidade e a escrita, ela se caracteriza como um tipo de linguagem verbal. A flexão de tempo e pessoa dos verbos, a ordem das palavras na oração, a concordância nominal ou verbal, entretanto, não correspondem às regras da língua portuguesa. Essa constatação óbvia, demonstra que sua modalidade visual-espacial de representação guarda especificidades que a diferenciam do português, mas possibilitam a expressão de qualquer conceito ou referência de dados da realidade.

Desse modo, Libras e língua portuguesa são diferentes e possuem gramáticas próprias, e as práticas de ensino precisam considerar isso, caso contrário, metodologias pouco eficazes que provocam frustração e desestímulo ao aprendizado do surdo continuarão sendo aplicadas nas escolas.

Ao narrar essa vivência, Miguel performa seu desapontamento ao perceber que apesar de gastar horas treinando, não conseguia atingir o objetivo proposto pela professora, que era decorar aquelas conjugações verbais. A cena narrada torna-se ainda mais dramática quando ele cita que no dia da prova não conseguiu realizar a tarefa com sucesso. Por isso, Miguel ficou de exame, o que lhe provocou um sentimento de preocupação e medo de reprovar naquele ano escolar. Observamos que a educadora, ao propor suas estratégias de ensino, parte do sujeito

ouvinte para ensinar português. Acreditamos que se ela tivesse pensado a partir de um ensino para surdos, essas experiências de frustração poderiam não ocorrer.

Cabe mencionar que esse modelo de avaliação não assegura o direito previsto no Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, no artigo 14, § 1º, inciso VI, que sugere para as instituições de ensino algumas medidas como: “adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005). A legislação ainda prevê o uso de mecanismos alternativos para examinar os conhecimentos que podem ser expressos em Libras, como o emprego de recursos tecnológicos para o registro em vídeos. É preciso que os docentes de estudantes surdos se apropriem das bases legais que fundamentam o ensino desse público para que práticas metodológicas inapropriadas possam ser evitadas, a fim de que haja uma contribuição significativa no aprendizado de tais discentes, para que estes possam ter maior autonomia na comunicação do português escrito em sua vida social.

Retomando a narração de Miguel sobre sua prova de exame final de língua portuguesa, ele relembrou que além de seu caderno, também utilizou outros livros de português como recursos para se preparar para o teste. Imagino que tais materiais poderiam conter alguns recursos visuais que, em certa medida, poderiam contribuir para o seu aprendizado, pois, em geral, os livros didáticos trazem quadros ilustrativos que destacam, com cores, em quais pontos ocorrem as mudanças que os verbos sofrem dependendo de sua concordância. Miguel também contou com o apoio de um professor de reforço, que o ajudou a estudar para essa tão temida avaliação que poderia lhe condenar à uma reprovação. Conforme a narração avança, Miguel performa como esse período foi dramático, pois sentia-se pressionado a decorar, a todo custo, esses verbos para conseguir ser aprovado. Quando ele traz para o palco narrativo o dia do resultado da avaliação, ele performa um grande alívio, pois conseguiu sua aprovação, apesar de todos os percalços vividos. Entretanto, sua trajetória de aprendizado não foi apenas de dificuldades, como veremos no próximo tópico, tanto Miguel como Fátima puderam contar com um apoio que marcou positivamente suas histórias de vida: a participação de suas famílias, de alguns membros específicos, como veremos a seguir.

5.4 Vivendo entre línguas: experiências de aprendizagem do português com a família

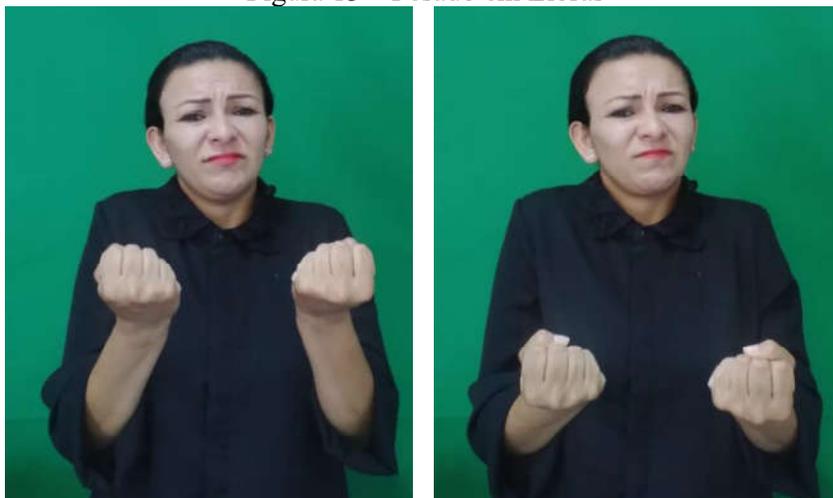
5.4.1 Experiências de Fátima

Ao longo de todas as conversas com Fátima, foi possível notar nessa recontextualização a forte presença de sua família no percurso de suas experiências de aprendizado. Na infância, sua família tentava se comunicar apenas por meio da oralidade em espanhol, e como a compreensão era limitada, eles mostravam materiais concretos, como objetos, comidas, entre outros, para auxiliar no entendimento das palavras. O que notamos é que a família percebeu a necessidade de recursos visuais para facilitar a compreensão de Fátima, e podemos refletir que no ambiente escolar não é diferente, pois a utilização de ferramentas concretas e recursos imagéticos podem contribuir significativamente para o aprendizado dos estudantes surdos. Para Fernandes (2007, p. 5), “o percurso de acesso ao sistema de escrita trilhado pelos alunos surdos se realizará por caminhos visuais, em que os sentidos apreendidos do texto serão mediados pela língua de sinais”.

Apesar desse esforço e percepção da família de Fátima, para ela, isso não era suficiente para que o entendimento fosse pleno. É possível observar em sua performance narrativa seu anseio para que eles aprendessem uma língua de sinais, conforme apontado no trecho a seguir: “minha família só falava comigo em espanhol oralizando sempre, mostrando nome de objetos e comidas, mas era só, não sabiam sinais, era muito difícil pra mim. Minha família, aff paciência” (FÁTIMA, 2020). Quando ela sinaliza “aff paciência”, ela indica esse gesto mínimo em conjunto com uma expressão facial, e indexa a relevância atribuída para a língua de sinais e sua insatisfação com o fato da família não conseguir se comunicar nessa língua com ela.

Outro descontentamento vivenciado por Fátima no contexto familiar foi a demora na transferência para uma escola no Brasil. Ela relata que por muito tempo sofria com dores na garganta e via uma esperança na troca de instituição educacional, uma vez que estando em uma escola inclusiva não seria mais obrigada a oralizar, todavia, a família demorou para aceitar essa mudança. Vejamos um trecho de seu relato: “oralizar dói a garganta, é pesado” (FÁTIMA, 2020). Quando Fátima utiliza o signo “pesado”, ela indexa efeito performativo de sofrimento, e é importante destacar que esse sinal é retomado ao longo de todas as conversas, com maior frequência quando ela relembra suas experiências com a oralidade. Desse modo, apresentamos abaixo o sinal com a expressão adotada por Fátima em muitos momentos de sua sinalização:

Figura 13 – Pesado em Libras



Fonte: elaborada pela autora.

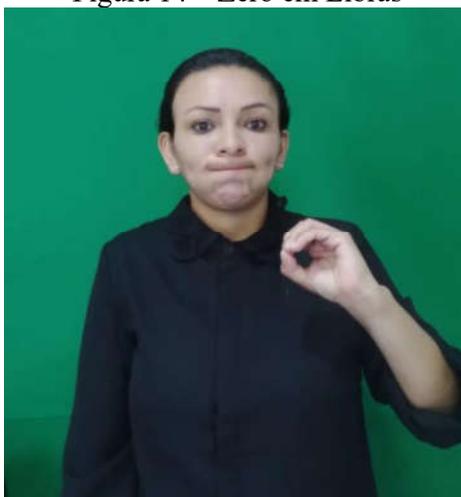
No decorrer dessa conversa, Fátima contextualiza que as línguas de comunicação empregadas em sua família, além do espanhol falado, e às vezes escrito, havia também o português e o guarani falados. No entanto, ao se referir ao guarani, Fátima afirma que não sabe nada, e usa um gesto mínimo, o sinal “zero” de maneira intensificada, como apresentado logo abaixo, o que indexa um significado de desprestígio atribuído a essa língua, pois no mesmo trecho da narrativa, quando indagada sobre o inglês, ela narra que, apesar de ser difícil, conhece algumas palavras que foram aprendidas com sua professora da escola do Paraguai, mas não sabe o suficiente para estabelecer uma comunicação, apenas conhece vocábulos isolados. Isso nos faz refletir sobre questões ligadas as políticas linguísticas familiares, pois o contexto escolar é uma questão institucional, mas para além disso, nós também fazemos nossas escolhas por línguas que falamos e iremos falar e ensinar aos nossos filhos em casa também. O que aponta para projeções do passado mas também do futuro.

As políticas linguísticas estudam e as ideologias presentes na linguagem e os movimentos que ocorrem nas práticas linguísticas a partir da influencia e intervenção das pessoas (SPOLSKY, 2004). Desse modo (KING; FOGLE; LOGAN-TERRY, 2008) afirmam que línguas minoritárias não são promovidas, muitas vezes, por uma decisão consciente tomada pela família, são as políticas linguísticas familiares, que ditam as línguas que serão usadas pela família.

Vemos essas políticas linguísticas familiares, presente nas narrações de Fátima, quando cita seu esforço árduo para aprender o português, da relevância e interesse em aprender algumas palavras em inglês, fato que não ocorreu com o guarani, uma língua que é falada por seus

familiares. Vejamos o sinal “zero” utilizado para expressar sua falta de conhecimentos do guarani, o que nos aponta que não é uma língua que a família estimula o aprendizado, pois Fátima comenta que seus pais fazem uso dela, mas ela e suas irmãs não, vejamos o sinal “zero” utilizado para dizer que não sabe o Guarani:

Figura 14 – Zero em Libras



Fonte: elaborada pela autora.

Fátima relata ainda que se comunica com seus amigos surdos paraguaios em LSPy e também em espanhol escrito, no entanto, esses momentos são raros, pois ela perdeu o contato com a maioria deles. Grande parte de seus amigos surdos são brasileiros e a comunicação, em geral, ocorre por meio da Libras, bem como em português escrito, para trocar mensagens pelo WhatsApp, é o jeito como ela escolhe para gerir as línguas que utiliza. Nesse trecho da narração, o sentido de importância e valorização do domínio do português é indexado por meio dos sinais “amo ler”, que são repetidos e enfatizados algumas vezes, o que aponta para uma performance narrativa de satisfação. Se observarmos o caminho das experiências vividas por Fátima, com tantas lutas e percalços, desde o início de sua vida escolar no Paraguai até o atual momento enquanto estudante em uma escola no Brasil, é possível compreender seu contentamento em afirmar que consegue se comunicar e compreender o português e o quanto ama praticar essa língua. Essa performance afetiva positiva indexa um significado de conquista, não só de uma língua, mas de um espaço social, que por muito tempo lhe foi inacessível.

Prosseguindo em sua narração, Fátima relembra que durante seu aprendizado inicial do português contou com o apoio de uma tia que contribuiu para esse processo, por meio de

pequenas atitudes/gestos mínimos, pois ela lhe mostrava textos escritos em português e demonstrava determinadas palavras, tentando ensinar o significado delas fazendo gesticulações, indicando imagens ou escrevendo em espanhol, uma vez que Fátima tinha um vocabulário mais amplo nessa língua. Ela afirma que essa tia apontava para os verbos dentro dos textos e tentava mostrar como eles ligavam-se aos demais elementos textuais. Vejamos um excerto de sua afirmação:

Essa minha tia me mostrava os verbos e tentava me explicar como eles se encaixavam nas frases, aos poucos foi fazendo sentido pra mim e começou a ficar mais fácil minha compreensão, quanto mais recursos visuais tinham, mais eu me interessava. E era legal porque não era algo obrigatório, mas era algo que eu tinha interesse em aprender (FÁTIMA, 2020).

Com esse trecho, podemos refletir o quanto a escola, muitas vezes, foca seus ensinamentos e conteúdos em práticas que não despertam o interesse e o aprendizado significativo do aluno, o que no decorrer do processo pode lhe causar frustração. Para Fernandes (2007, p. 5), “o letramento que buscamos para as crianças e jovens surdos não é diferente dos objetivos educacionais propostos para os demais alunos: a apropriação da leitura e da escrita em práticas significativas, a fim de responder às diferentes demandas sociais”. Outro ponto que Fátima indica ser importante é o trabalho por meio de textos contextualizados, e não apenas por meio de palavras isoladas. Nos relatos sobre suas vivências na escola inclusiva do Brasil, Fátima já havia citado essa estratégia, quando mencionou os livros de histórias que levava para casa para tentar ler.

Nessa recontextualização, Fátima relembra sua vivência com essa tia que tanto lhe ajudou no aprendizado do português, e concluiu esse trecho com uma performance narrativa que merece destaque: “eu queria ser bilíngue, tenho muita afinidade com isso” (FÁTIMA, 2020). Novamente, isso indexa o significado de importância dessa língua, pois apesar de seu conhecimento em outras línguas, ela só se considera bilíngue, de fato, quando aprende o português. Entretanto, o signo que quero enfatizar nesse trecho, e que aparece em muitos momentos de sua narrativa com uma expressão facial intensificada, é o sinal de “afinidade”. Na Libras esse sinal é usado para expressar também intimidade, proximidade e afeto. Dessa forma, ao empregar esse signo com esse gesto mínimo, Fátima indexa um significado de afeição por essas línguas e por sua trajetória com elas. Trago abaixo a imagem para ilustrar o sinal com a expressão utilizada por Fátima:

Figura 15 – Afinidade em Libras



Fonte: elaborada pela autora.

Essa afirmação sobre seu desejo de ser bilíngue me chamou a atenção e, por isso, durante nossa conversa, indaguei sobre o motivo disso. Fátima explicou que com seus amigos surdos sua interação ocorria tranquilamente, no entanto, o mesmo não ocorria com grupos de ouvintes e, apesar de seus esforços, ela constantemente ficava isolada. Vejamos um excerto de sua narração: “em grupos de ouvintes eu acabo sendo deixada de lado e ficando sozinha eu quero interagir e fazer parte do grupo eu me esforço muito pra isso, mas não consigo. O ouvinte sempre ignora o surdo não sabe como interagir” (FÁTIMA, 2020). Ao utilizar o sinal de “esforço”, Fátima indexa seu desejo de ocupar esse lugar social e as barreiras que precisa transpor para chegar até lá. Nesse momento da narração, Fátima performa em seu discurso um sentimento de ir à luta para conquistar um objetivo maior. Trago abaixo um recorte de um trecho que merece destaque:

Um dia eu quero estudar e mostrar para as pessoas que nós somos surdos, mas também temos direitos iguais a todos, somos surdos e é só isso, quem sabe assim as pessoas poderiam nos compreender melhor e teriam mais empatia conosco. [...] Eu quero no futuro lutar e me posicionar de tal maneira, para que o ouvinte perceba que o surdo também tem seu lugar de fala, quem sabe assim outros surdos menores não seriam prejudicados, quem sabe a família do surdo teria um outro olhar para ele. Meu sonho é fazer palestras sobre isso, porque o surdo e o ouvinte precisam de verdade, conviver juntos, para que a inclusão aconteça mesmo, parece que o ouvinte não entende ainda como é a vida do surdo (FÁTIMA, 2020).

Esse excerto dialoga com os conceitos de bilinguajamento surdo que apresentamos anteriormente, uma vez que percebemos na performance discursiva de Fátima elementos que indexam sua necessidade de romper com a colonização ouvintista como, por exemplo, quando expressa “temos direitos iguais a todos”, ela utiliza o sinal “igual”, que em Libras também pode ser traduzido com a expressão “no mesmo patamar”. Esse sinal indexa sentido de insubmissão, do qual o sujeito não quer mais estar à margem, submetido ao discurso ouvintista, mas quer ocupar seu espaço no mesmo patamar que os demais. Trago abaixo o sinal utilizado por Fátima, para ilustrar:

Figura 16 – Mesmo patamar em Libras



Fonte: elaborada pela autora.

O pensamento bilinguajante surdo contribui para a decolonização da soberania hegemônica ouvintista que continua a dominar surdos e ouvintes por meio de uma ideologia imposta. Enquanto transcrevo a sinalização de Fátima, relembro de Mignolo (2003, p. 69), quando afirma que a prática bilinguajante é “um ato de amor e um anseio de superação do sistema de valores como forma de dominação”. Pude observar esse anseio pulsante nas performances narrativas de Fátima, em vários momentos de nossas conversas como, por exemplo, quando indaguei sobre como ela enxergava o *status* linguístico do português e da Libras, e mais uma vez, pulsa em seu discurso sua posição bilinguajante:

A Libras e o português são iguais, estão no mesmo patamar, igual o surdo e o ouvinte, são iguais, nós temos este direito, nós não queremos ficar submissos não, queremos lutar e ocupar nosso espaço de igualdade, é nosso direito. O ouvinte deveria se colocar no lugar do surdo e ter mais empatia e entender que somos iguais. Nós apenas, primeiro aprendemos Libras e depois português

somos bilíngues, o ouvinte também pode ser bilíngue em outras línguas e é isso. [...] Para o meu futuro, eu preciso me esforçar e aprender português, me impor para ocupar meu lugar e provar que posso ser tal qual um ouvinte, estudar fazer mestrado, doutorado igual a um ouvinte. Não quero que se preocupe comigo, só quero ser tratada igual aos outros. É difícil não é fácil, pois o ouvinte sempre quer se pôr em superioridade (FÁTIMA, 2020).

Em sua performance narrativa, quando Fátima sinaliza a expressão “lutar e ocupar nosso espaço de igualdade”, indexa um sentido de entusiasmo e paixão para ser protagonista e autora de sua vida, pois seu desejo é polinizar esse amor decolonial pelas línguas, é pulsar/sinalizar a vitalidade que há na constelação da vida surda. Em relação à constelação, seguiremos com uma outra estrela que compõe esta pesquisa: no próximo tópico apresentaremos as experiências de Miguel no contexto de sua família.

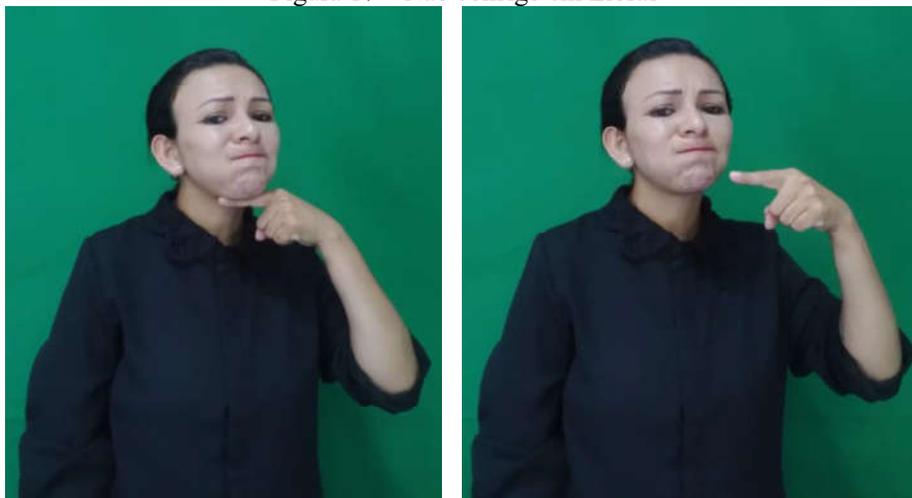
5.4.2 Experiências de Miguel

Miguel nasceu prematuro, em uma cidade do interior do Paraguai, teve complicações em sua saúde, o que para ele pode ter resultado na surdez. Ele morou no começo de sua vida somente com a mãe e a avó materna, e lembra que sua mãe era muito jovem, e a avó desempenhava um papel fundamental em seus cuidados. Nessa recontextualização, Miguel afirma que, ainda muito pequeno, a mãe dele tentava ensiná-lo a falar: ela escrevia, desenhava e mostrava objetos, ensinava a pronúncia e o som das palavras, e aos poucos ele tentava assimilar. Contudo, sua avó, que é professora, tinha uma postura diferente: ela tentava se comunicar com ele por meio de gestos, pois percebia que assim ele entendia melhor. Segundo Miguel: “minha mãe queria, porque queria que eu falasse. Minha avó dizia que não tinha problema em não falar, língua de sinais é melhor e está tudo bem” (MIGUEL, 2020). Ao utilizar o sinal “tudo bem” em conjunto com um sorriso, Miguel utiliza um gesto mínimo que indexa o significado de afeto positivo diante das lembranças da postura de sua avó.

Por volta dos quatro anos de idade, por questões econômicas, Miguel lembra que sua mãe foi viver e trabalhar na Espanha e, por isso, ele foi morar com seu pai, na cidade de Pedro Juan Caballero, pois este já tinha uma melhor estabilidade profissional. Ele afirma que seu pai queria muito que ele aprendesse a falar, porque isso era muito importante para sua vida. O pai o estimulava a pronunciar palavras em espanhol, já que é o idioma que sua família mais utiliza. Nesse momento da narração, Miguel emprega a sentença “muito difícil, não consigo” com uma

expressão facial de intensidade, e esse gesto mínimo indexa o quanto essa prática foi penosa para ele. Mostramos, a seguir, o sinal de “não consigo” utilizado por ele:

Figura 17 – Não consigo em Libras



Fonte: elaborada pela autora.

Apesar disso, Miguel performa em sua narrativa profunda admiração pelo pai, quando relata que ele é formado em duas faculdades, que sabe espanhol, guarani, português e inglês e que, além disso, já fez curso de Libras e em alguns momentos tenta se comunicar com o filho por meio dessa língua. Miguel, buscando trilhar os caminhos de seu pai, afirma que atualmente “sabe espanhol muito bem, Libras, português, um pouco de inglês, um pouco de ASL, língua de sinais americana” (MIGUEL, 2020). Quando Miguel apresenta seus conhecimentos linguísticos, indexa o significado de como ele pode se comparar e chegar no mesmo nível de conhecimentos de seu pai, e como para ele isso é tão relevante.

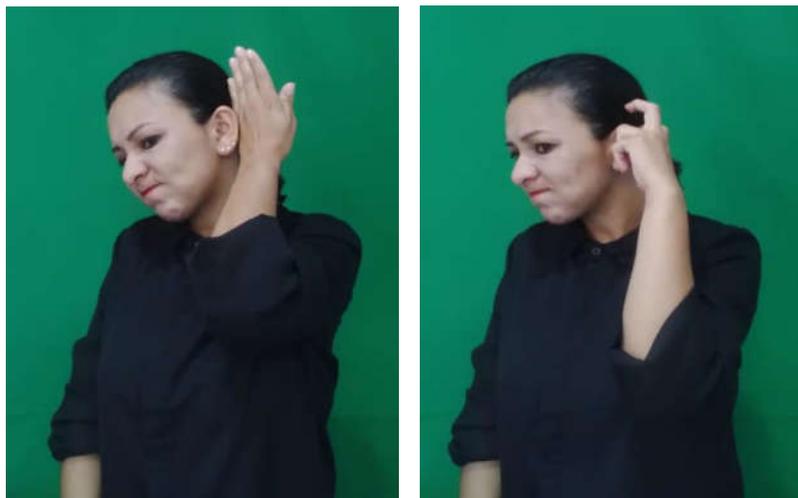
Quando questionado sobre o guarani, já que é uma língua que está presente no contexto dessa fronteira, Miguel disse que não entende e não sabe esse idioma. Mais adiante, em nossa conversa, ele declara que: “eu não sei nada de guarani, muito difícil, na verdade sei algumas poucas palavras que mandam muito no Whatsapp, o problema é a pronúncia que é bem enrolada por exemplo palavras com essas letras juntas: KG; MBT; TPTOS” (MIGUEL, 2020). Similarmente a Fátima, ele também indica distanciamento dessa língua., vemos então trajetórias que se cruzam. De fato, o guarani possui características fonéticas que se diferem em muitos pontos do espanhol e do português, no entanto, acredito que esse não é o único motivo que influencia Miguel nessa invisibilização linguística, pois diferentemente do guarani, o inglês

constantemente aparece em suas narrações em um lugar de destaque e desejo de aprender mais sobre essa língua - mesmo sendo de outra família linguística, se compararmos com o português e o espanhol -bem como a ASL. Para Bagno (2011), afirmações que definem determinadas línguas como elegantes ou grosseiras, práticas ou exageradas, na verdade:

Trata-se exclusivamente de um imaginário linguístico, composto de estereótipos que se acumularam durante séculos, transmitidos de uma geração à outra, sem crítica ou contestação. No entanto, são crenças que têm sérias consequências culturais e políticas, na medida em que se sustentam preconceitos (negativos e positivos) muito atuais dirigidos aos falantes dessas línguas e às suas culturas (BAGNO, 2011 p. 359).

Observamos que para muitos surdos, além das questões político-ideológicas coloniais ouvintistas, também está imbricado em sua vivência o construto sociocultural da língua padrão hegemônica eurocêntrica. Sobre a colonialidade ouvintista, nas experiências de Miguel, destaco um trecho de nossa conversa no qual eu aproveito a afirmação dele sobre o seu repertório de línguas para questionar se o seu implante coclear, de alguma maneira, contribui para esse aprendizado de línguas. Segundo ele, “o implante é bom me ajuda, mas eu uso pouco porque o barulho é muito forte, dói minha cabeça e fico tonto” (MIGUEL, 2020). Ao usar os sinais “dói minha cabeça”, Miguel indexa significado a um corpo que sofre devido às escolhas de sua família em busca da cura, de um corpo imperfeito. A aflição de Miguel em relação ao implante pode ser evidenciada quando, ao narrar sobre o dia em que foi submetido à cirurgia, ele utiliza gestos mínimos com suas expressões faciais intensas que indexam sentido de agonia. A seguir, trago a imagem da expressão empregada por ele, junto com o sinal “cirurgia”. É importante pontuar que esse sinal em Libras sofre variação de lugar, dependendo da parte do corpo em que a cirurgia ocorreu, no caso de Miguel, foi realizada atrás da orelha.

Figura 18 – Cirurgia coclear em Libras



Fonte: elaborada pela autora.

É preciso destacar que não é somente nesse momento que Miguel utiliza uma expressão facial que indexa angústia e sofrimento, pois ele consegue lembrar com riqueza de detalhes de como o procedimento ocorreu, e durante toda a narração ele utiliza fortes expressões de dor e desconforto, indexando significado de trauma. Para aliviar o momento de tensão vivenciado em uma dessas conversas, eu pergunto o que ele gosta de fazer em geral, e como outros jovens de sua idade, Miguel afirma que adora sair com seus amigos, interagir, e jogar basquete. Questionei em qual língua ele costuma se comunicar com seus amigos, e ele disse que depende das pessoas, pois com os amigos brasileiros ele interage por meio do português oralizado ou do português escrito, geralmente quando conversa pelo Whatsapp. Já com seus amigos paraguaios ele se comunica em espanhol. Nessa recontextualização ele informa que para aprender a se comunicar via português escrito não foi fácil, pois ele confundia muitas palavras e acabava escrevendo em espanhol. Entretanto, ele contou com o apoio de um familiar: “eu tive um tio também que me ensinava as palavras, porque eu achava muito difícil as palavras no português eram diferentes do espanhol e esse meu tio me acalmava e me ensinava as diferenças e eu fui aprendendo” (MIGUEL, 2020).

Observamos como pequenas atitudes de suporte da família no aprendizado do português podem contribuir positivamente na vida do estudante surdo. Ao se referir a esse tio, Miguel indexa significado de afeto positivo quando utiliza os sinais “me acalmava e me ensinava”. É preciso refletir sobre como a escola está conduzindo o ensino-aprendizado do português do discente surdo, pois será que ela primeiro acalma, e depois ensina? Ou será que está preocupada

com um ensino mecânico e sistematizado de conteúdos engessados que não fazem sentido e não cativam esses alunos?

Outro aspecto que merece destaque é que, a partir de suas necessidades sociais, Miguel é estimulado a buscar o aprendizado do português e, dessa forma, faz sentido pensar em metodologias focadas no uso social dessa língua. Vejamos mais um excerto de sua narração que ratifica essa afirmação: quando Miguel é questionado sobre a importância de saber português, ele relembra uma viagem que fez na qual precisava constantemente se comunicar em português para se locomover, se alimentar etc., “por exemplo: em uma viagem na praia que fiz ao Brasil com minha família e minha namorada, eu me comunicava em português, minha namorada não sabia nada de português eu é que tentava ensinar um pouco para ela. Como também ensinei Libras”.

Trago esse trecho porque foi um momento em que Miguel indexou significado relevante à Libras em sua vida, uma vez que aproveita para acrescentar que, além do português, ele também tentou ensinar Libras para a namorada que é ouvinte e oriunda do Paraguai. Desse modo, ela se comunicava com ele apenas em espanhol. Nesse momento de nossa conversa, perguntei com quem mais ele interage em Libras, pois notei que quase não havia referência em suas narrações da comunidade surda. Miguel informou que “atualmente não tenho amigos surdos, muito poucos, com quem eu mais me comunico em Libras é com minha namorada, antes ela não sabia, agora já sabe um pouco melhor” (MIGUEL, 2020). É possível observar que apesar de sua maior convivência social ocorrer com ouvintes, por meio do espanhol ou do português, a Libras também tem espaço em sua vida, e esse significado é indexado pela expressão: “com quem eu mais me comunico em Libras é com minha namorada”.

Percebemos que Miguel e Fátima, apesar de terem uma trajetória de vida que diversas vezes se assemelham, em suas recontextualizações, o posicionamento em relação ao ouvintismo estrutural presente em práticas colonizadoras veladas é encarado de maneira diferente, pois enquanto Fátima tem um discurso forte e crítico, Miguel performa em suas narrativas um olhar mais passivo sobre essas questões que permeiam suas vidas. Isso não significa que o bilinguajamento não faça parte de seu cotidiano, porque acredito que essa maneira de viver atravessa a vida de ambos, em variadas proporções, uma vez que cada qual possui seu próprio estilo de vida e seu modo de experienciar o mundo que o cerca. Nesse sentido, para tentar dar conta dos objetivos propostos e avançar para a etapa final desta pesquisa, abordo no próximo

tópico alguns indícios que nos permitem pensar em considerações que podem nos apontar possíveis caminhos.

Onde essa história (não) acabou...

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar nessa etapa do trabalho, quero afirmar que não se trata de um ponto final, mas de uma fase desta pesquisa na qual tentarei tecer alguns indícios observados em minha trajetória até aqui. Assim, convido a todos para fazerem parte dessa ciranda que começou em uma festa de aniversário, mas está longe de se findar. Acredito que em alguma medida nas experiências narradas ressoam provocações e reflexões em diversos pontos, sejam eles nos aspectos identitários por meio das performances narrativas observadas por gestos mínimos que indexalizaram a multiplicidade de cores e texturas dos sujeitos surdos, sejam eles no aspecto de ensino-aprendizagem do português nos contextos sociais apresentados, sejam eles nas políticas familiares desses sujeitos, pois uma pedagogia para escuta sensível significa saber como os arranjos linguísticos se dão no âmbito familiar e nos demais contextos de circulação.

Desse modo, quero trazer primeiro alguns indícios que podem inspirar estratégias de ensino para estudantes surdos, tais como: possibilitar que todo o ensino seja mediado por uma língua de sinais, uma vez que ela não é apenas a primeira língua ou a língua natural desses indivíduos, ela é a condição vital de suas existências. Então, sem a língua de sinais o aprendizado pode ser frustrante e, nesse sentido, é preciso sempre observar, por meio de uma escuta atenta se o surdo já conhece e consegue se comunicar em Libras. Esse é o primeiro ponto que precisa ser notado no discente surdo, pois no caso dele ainda não conhecer essa língua, é de fundamental importância que as estratégias de ensino-aprendizagem concentrem forças nessa questão.

Essa perspectiva aponta para os espaços escolares, o que nos remete sobre a educação do entorno, pois outro ponto importante é sobre a relevância em divulgar a língua de sinais, ensiná-la para ouvintes, pois traz protagonismo para os surdos em sala de aula e provoca interculturalidade.

Até o 7º ano meus colegas se comunicavam comigo falando, eles não sabiam sinais em Libras, era difícil, mas no 7º ano tive um curso de Libras com os alunos, eles todos gostaram e se interessaram em aprender, isso ajudou muito na minha comunicação com eles, quando chegamos no 9º ano a comunicação em Libras era tranquila, muito boa (MIGUEL, 2020).

Outro elemento é o aprendizado do português por sujeitos surdos. Nas narrativas percebe-se a relevância da utilização de contação de histórias com o apoio de livros ilustrados,

materiais concretos, desenhos, vídeos ou qualquer outro recurso imagético que pudessem colaborar visualmente na compreensão dos significados. Desse modo, aulas totalmente orais sem nenhum desses artifícios podem dificultar o entendimento do estudante surdo.

As narrações também puderam indicar alguns modos de como eles aprendem, e observamos que para ambos os sujeitos bilinguajantes deste estudo o aprendizado de uma nova língua foi mediado a partir da (s) língua (s) que eles já conheciam. Assim, não faz sentido ensinar o português ou qualquer outra língua de maneira isolada, pois é preciso fazer conexões com as línguas dos sujeitos. Esse fator foi notado por um dos intérpretes de Fátima, o que nos aponta para a relevância de uma escuta atenta desse profissional para com o estudante surdo, considerando que foi após os gestos mínimos e as pequenas estratégias é que o aprendizado de Fátima pode evoluir. Isso ressalta a atenção que devemos dar a esses gestos que podem significar muito, mas que não aparecem em um manual de instruções. É necessário desenvolver o hábito da escuta atenta.

Ademais, o trabalho em equipe entre esse profissional e o professor em uma sala de aula pode trazer contribuições riquíssimas, não somente para os alunos surdos, mas para todos os demais. Assim, o diálogo coletivo, a escuta atenta, e o ato de conversar é essencial nesse processo. Os momentos de interação entre intérprete, professor e estudantes são importantes, pois as ações de aprender e ensinar não são simples, é necessário investir tempo com as pessoas contando suas histórias, e dando valor a elas. É nisso que consiste o ato de ensinar e aprender.

Quero destacar também um aspecto trazido por Miguel sobre a postura exigente de uma docente de português, prática que trouxe para ele evolução no aprendizado da língua. Dessa forma, precisamos pensar em um equilíbrio nos modos de ensino-aprendizagem, pois exigir do surdo a oralidade das palavras, ou até mesmo a escrita do português como se estes fossem ouvintes, não é adequado. Por outro lado, é necessário desconstruir o estigma do surdo como sujeito inferior, incapaz de aprender, o que para muitos educadores é confortável, porque com essa crença não é preciso elaborar práticas pedagógicas que atendam às necessidades de tais estudantes. No caso da professora citada por Miguel, ela trabalhava atividades e cobrava um progresso dele, o que influenciou em seu desenvolvimento no aprendizado do português.

Outro tópico a ser enfatizado são as estratégias de avaliação adotadas, que em muitos momentos foram inadequadas, uma vez que tinham como princípio examinar o português do discente surdo, como se ele fosse ouvinte. Faz-se necessário lembrar que “a escrita dos surdos não vai se aproximar da escrita dos ouvintes [...] não há que se exigir do surdo uma construção

simbólica tão natural como a do ouvinte” (PERLIN, 2013, p. 57). Isso porque o ensino do português para surdos parte de práticas de letramento, e não de conhecimentos de letras e sons (FERNANDES, 2007). Em se tratando de avaliação, há dispositivos legais que permitem o uso de mecanismos alternativos para os estudantes surdos, e acreditamos que muitos professores não têm clareza sobre essas questões e acabam utilizando modos de ensinar e avaliar inapropriados, o que provoca frustração e desânimo nos alunos. Desse modo, aproveito para pontuar um dos encaminhamentos possíveis para esta pesquisa: a proposta de formações continuadas para educadores de estudantes surdos para tratar especificamente dessas questões pelas lentes da translinguagem e do bilinguajamento.

Apesar dos dispositivos legais sobre a Libras, não podemos deixar de mencionar uma discussão política e ideológica de grande relevância sobre as questões colonizadoras, tão debatidas nesta pesquisa até aqui, pois, quando há uma legislação que reconhece a Libras, mas afirma que “a libras não pode substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002), isso deixa visível o poder que a língua portuguesa ocupa. Por que essa língua é tão importante que não pode ser substituída por outra, a Libras? É a maneira como o Estado consegue perpetuar sua colonialidade linguística e subalternizar e apagar o multilinguismo na sociedade. Inúmeras vezes encaramos com naturalidade essas questões, pois somos sujeitos ouvintizados, uma vez que o ouvintismo é estrutural. Assim, só precisamos saber onde guardamos nosso ouvintismo, muitas vezes, gestos mínimos nos apontam para isso. Questionar nossas práticas e discursos é um bom caminho para desconfiar do nosso ouvintismo enraizado.

É nesse sentido que utilizar a conversa como gesto de escuta para narrações surdas é um ato decolonial, porque busca evidenciar a constelação de saberes e sentidos existentes nessas pessoas que são plurais, bem como tenta desbotar a ideia do surdo como sujeito único e pensar nele em sua multiplicidade de ressonâncias. Desse modo, avançar para uma educação elaborada para surdos com surdos. A atenção que deve ser dada a essas conversas como gesto de escuta é vital nesse processo.

Ademais, é preciso progredir nessas questões, em que nós mudamos a perspectiva e nos colocamos nesse outro lugar onde a configuração linguística é outra, assim como os sujeitos, que também são outros, e que são capazes de opinar sobre suas necessidades. Para Skliar (2003), é necessário pensar no outro não como um hóspede, mas como alguém autônomo plenamente competente para falar por si. Esta pesquisa nos convida a polinizar a vida surda, carregada de ressonâncias de sentidos que pulsam felicidade, porque é sobre isso que discorreremos o tempo

todo. As narrativas até aqui inspiram a conceber uma educação mais feliz, sem os estigmas ouvintistas, pois a língua de sinais é muito mais do que uma língua para esse indivíduo: ela acopla e traz a sensação de pertencimento e felicidade da vida.

Por fim, é preciso esclarecer que as reflexões trazidas aqui são baseadas em minha experiência, e apenas são indicações que não estão fechadas, pois acredito que há muitos outros aspectos importantes que passaram despercebidos. Compartilho aqui minhas ressonâncias e sentidos dos pontos que interpretei e analisei a partir do meu lugar de fala e dos vieses que me atravessam. Espero ter contribuído em alguma medida com reflexões decoloniais sobre a vida dos surdos. Futuramente, pretendo produzir artigos sobre essas experiências vividas durante a pesquisa, assim como também quero dar continuidade ao aprofundamento e ampliação desse trabalho. Desse modo, não é um adeus, mas um até logo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBRES, N. A.; RODRIGUES, C. H. As funções do intérprete educacional: entre práticas sociais e políticas educacionais. **Bakhtiniana**: Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, v. 13, p. 15-41, 2018.

ALMEIDA, M. P.; ALMEIDA, M. E. História de LIBRAS: característica e sua estrutura. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano 18, n. 54 supl., 2012.

ARAUJO E SÁ, M. H. Atouts et possibilités de l'insertion curriculaire de l'intercompréhension. **Report published in the Miriadi project**. Disponível em: https://www.miriadi.net/sites/default/files/prestacion_7-1.pdf. Acesso em: 01 out. 2021.

AUAREK, W. A.; NUNES, C. M.; PAULA, M. J. Pesquisa e formação com professores- Contribuições dos estudos da narrativa. *In*: SOUZA, J. V.; DINIZ, M.; OLIVEIRA, M. G. (org.). **Formação de professores (as) e condição docente**. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2014. p. 120-131.

AUSTIN, J.L. **How to do things with words**. Oxford: Claredon Press, 1962.

AUSTIN, J.L. Quando dizer é fazer. Trad. Danilo Marcondes De Souza Filho. **Quando Dizer é Fazer: Palavras e Ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990 [1962].

BAGNO, M. **Dicionário crítico de sociolinguística**. São Paulo, SP: Parábola, 2017.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico – o que é, como se faz**. 15. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2002.

BAGNO, M. O que é uma língua? Imaginário, ciência & hipóstase. *In*: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (org.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo, SP: Parábola, 2011. p. 355-387.

BAGNO, M. A caverna implodida—por uma concepção não platônica de língua. *In*: BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2012. p. 37-79.

BAGNO, M. **Dicionário crítico de sociolinguística**. São Paulo, SP: Parábola, 2017.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo, SP: Livraria Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M.;VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem** (1929). Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995. 196p.

BASTOS, L. C. Narrativa e vida cotidiana. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, p. 118-127, 2004.

BASTOS, L. C. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais - uma introdução ao estudo da narrativa. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 3, n. 2, p. 74-87. 2005.

BASTOS, L. C. Diante do sofrimento do outro – narrativas de profissionais de saúde em reuniões de trabalho. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 6, n. 2, p. 76-85, maio/ago. 2008.

BASTOS, L. C; BIAR, L. A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 31, n. SPE, p. 97-126, 2015.

BAUMANN, R; BRIGGS, C. Poética e performance como perspectivas críticas sobre a linguagem e a vida social. **Ilha Revista de Antropologia**, v. 8, n. 1, 2, p. 185-229, 2006.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

BLOMMAERT, J; WESTINEN, E.; LEPPANEN, S. Further notes on sociolinguistic scales. *Tilburg Papers in Culture Studies*, v.89, p. 1-11, 2014.

BORBA, R. A linguagem importa? Sobre performance, performatividade e peregrinações conceituais. **Cadernos pagu**, p. 441-474, 2014.

BRANCO, R. M. “**Lá onde há poder, há resistência**” – A resistência no pensamento de Michel Foucault no período de 1975-1976. 2013. 104 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

BRASIL. **Decreto n.º 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.

BRASIL. **Lei n.º 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 28 jan. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 12.319**, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da língua brasileira de sinais - LIBRAS. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

BRASIL. **Lei n.º 14.191**, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021.

BRASIL. **Portaria n.º 125**, de 21 de março de 2014. Estabelece o conceito de cidades-gêmeas nacionais, os critérios adotados para essa definição e lista todas as cidades brasileiras por estado que se enquadram nesta condição. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRUNO, D. C. “**Brasil acima de tudo!**” Narrativa e construção de identidades: o combatente pára-quedista do Exército Brasileiro. 2010. 282 f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

- BUTLER, J. **Bodies that Matter: on the discursive limits of 'sex'**. Nova York e Londres: Routledge, 1993.
- BUTLER, J. **Precarious Life. The Powers of Mourning and Violence**. Nova York e Londres: Verso, 2004.
- CALVET, L. J. (2007) **As políticas linguísticas**. Trad. Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola.
- CÂMARA JR, J. M. Língua e cultura. **Revista Letras**, Curitiba, v. 4, p. 51-59, 1955. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/20046/13227>. Acesso em: 02 fev. 2021.
- CAMPIGOTO, J. A. Narrativas e culturas de fronteira na América do Sul. **História Revista**, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 379-409, 200.
- CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice: Global English and Cosmopolitan Relations**. New York: Routledge, 2013.
- CANAGARAJAH, S. Translanguaging in the classroom: emerging issues for research and pedagogy. Wei, L. (ed). **Applied Linguistics Review**. Berlin: De Gruyter Mouton, 1-28, 2011.
- CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo, SP: Editora Parábola, 2006. p. 233-51.
- CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias no Brasil. **DELTA**, São Paulo, v. 15, p. 385-418, 1999.
- CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 15, n. SPE, p. 385-417, 1999.
- CAVALCANTI, M. C. Multilinguismo, transculturalismo e o (re) conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados: o que isso tem a ver com a formação de professores em serviço? In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.p. 171-185.
- CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngües. In: MOITA LOPES, L. P. (org.), **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 211-226.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 115-126.

- CELANI, M. A. A. Afinal, o que é linguística aplicada. *In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. (org.). **Linguística Aplicada**: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar.* São Paulo: EDUC-PUCSP, 1992. p. 15-23.
- DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento educacional especializado.** Curitiba, PR: Cromos, 2007.
- DERRIDA, J. Signature Event Context. *In: **Limited Inc.*** Evanston: Northwestern University Press, 1988 [1972]. Trad. de WEBER, S.
- FÁTIMA. **conversa.** Depoimento concedido à pesquisadora Karla Alexandra Benites Florenciano. Pedro Juan Caballero, Paraguai, 2020.
- FERNANDES, S. **Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos:** algumas considerações. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação, 2007.
- FERNANDES, S. B. Como uma empirista cega: pesquisa-experiência. **Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 120-135, 2011.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**, nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhe. 37. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- FLORES, Teresa Mendes. Agir com palavras: a teoria dos actos de linguagem de John Austin. **Escola Superior de Comunicação Social da Universidade Nova de Lisboa**, 1994.
- FRANCO, C. R.; RAJABALLY, L. S. A. de. Implante coclear - atribuições funcionais. **UNILUS Ensino e Pesquisa**, São Paulo, v. 13, n. 30, p. 225, jan./mar. 2016.
- GARCIA, O.; FLORES, N. Multilingualism and Common Core State Standards in the United States. *In: MAY, S. **The multilingual turn**: implications for SLA, TESOL and Bilingual education.* London: Routledge, 2014. p. 147-166.
- GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging – Language, Bilingualism and Education.** New York: Palgrave MacMillan, 2014.
- GARCÍA, O. (2012). Theorizing translanguaging for educators. In Celic, C. & Seltzer, K. (aut). **Translanguaging: a CUNY-NYSIED guide for educators.** New York: CUNY-NYSIEB, 1-6, 2012.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GOFFMAN, E. The frame analysis of talk. *In: GOFFMAN, E. **Frame Analysis**: An essay on the organization of experience.* Boston, EUA: Northeastern University Press, 1974. p. 496-559.
- GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a identidade deteriorada. Rio de Janeiro, RJ: Editora Guanabara Koogan S. A., 1988.
- GONZALEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade – os processos de construção da informação.** São Paulo, SP: Thomson Editora, 2005.

GROSJEAN, F. The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, v. 6, p. 467-477, 1985.

GROSJEAN, F. The bilingual individual. **Interpreting**, v. 2, n. 1-2, p. 163-187, 1997.

GUIMARÃES, T. F. **A construção performativa do gênero e da sexualidade nas práticas discursivas de uma lan house**. 2009. 191 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

GUIMARAES, T. F. **Embates entre performances corpóreo-discursivas em trajetórias textuais: uma etnografia multissituada**. 2014. 209 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

GUMPERZ, J. Pistas de contextualização. *In*: RIBEIRO, B.; GARCEZ, P. (org.). **Sociolinguística interacional**. Porto Alegre: AGE Editora, 1998. p. 70-97.

HALL, S. (2000). **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A Editora.

JOHNSON, T. **Pesquisa social mediada por computador: questões, metodologia e técnicas qualitativas**. Rio de Janeiro, RJ: Editora E-papers, 2010.

JOSSO, M. C. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural. *In*: PASSEGI, M. C. **Tendências da pesquisa (auto) biográfica**. Natal, RN: EDURN, 2008. p. 23-50.

KEATING, M. C; SOLOVOVA, O; BARRADAS, O. Políticas de língua, multilinguismos e migrações: Para uma reflexão policêntrica sobre os valores do português no espaço europeu. *In*: LOPES, L. P. da M. (org.). **Português no século XXI: Cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo, SP: Parábola, 2013. p. 219-248.

KING, K. A.; FOGLE, L.; LOGAN-TERRY, A. **Family Language Policy**. **Language and Linguistics Compass**, v. 2, n. 5, p. 907-922, 2008.

KLEIMAN, A. B. Introdução: modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LAGARES, X. C. Língua, Estado, mercado. *In*: LAGARES, X. C. **Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos**. São Paulo, SP: Parábola, 2018.

LAVILLE, C; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LECHNER, E. Biografias e migrações: diálogos teórico-práticos no horizonte de uma utopia concreta. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, v. 3, n. 7, p. 35-44, 2018.

LEVINSON, S.C. (2007). **Pragmática**. Trad. Luiz Carlos Borges; Aníbal Mari. São Paulo: Martins Fontes.

LEROY, H. R. As práticas discursivas translinguajeiras, transculturais e decoloniais e as (in) visibilidades das identidades performativas dos sujeitos na sala de aula de Língua Portuguesa Adicional em contexto transfronteiriço. **Revista do SELL**, Uberaba, v. 7, n. 1, p. 1-20, 2018. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/article/view/2437>. Acesso em: 10 fev. 2021.

LIBERALI, F. C; FUGA, V. P. A importância do conceito de perejivanie na constituição de agentes transformadores. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 35, n. 4, p. 363-373, 2018.

LIMA, H. J; REZENDE, T. F. Escritas em português por surdos (as) como práticas de translinguajamentos em contextos de transmodalidade. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 94-1-19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38270/html>. Acesso em: 10 fev. 2021.

LUCENA, M. I. P; CARDOSO, A. C. Translinguagem como recurso pedagógico: uma discussão etnográfica sobre práticas de linguagem em uma escola bilíngue. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 16, n. 1, p. 143-151. jan./abr. 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.161.13/60746164>. Acesso em: 15 fev. 2021.

LULKIN, S. A. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2013. p. 33-49.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, p. 255-270, 2007.

MAKONI, S; MEINHOF, U. Linguística Aplicada na África: Desconstruindo a Noção de Língua. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo, SP: Parábola, 2006. p. 191-211.

MARX, K. **Contribución a la crítica de la economía política**. Madrid: Comunicación, 1978.

MATURANA, H.; VARELLA, M. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Campinas, SP: Editorial Psy II, 1987.

MEDEIROS, J. R. et al. Injustiças sociais e direitos humanos nas literaturas surdas: olhares emergentes para saberes poéticos. **Revista Sinalizar**, v. 6, 2021.

MELO, G. C V; MOITA LOPES, L. P. **A performance narrativa de uma blogueira: "tornando-se preta em um segundo nascimento"**. Alfa: Revista de Linguística (São José do Rio Preto), v. 58, p. 541-569, 2014.

MIGNOLO, W. D. Bilinguajando o amor: pensando entre línguas. In: MIGNOLO, W. D. **Histórias locais/projetos globais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar, 2003. p. 331-336.

MIGUEL. **conversa**. Depoimento concedido à pesquisadora Karla Alexandra Benites Florenciano. Pedro Juan Caballero, Paraguai, 2020.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementariedade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-248, jul./set. 1993.

MISHLER, E. **Research interviewing**. Context and narrative. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

MOITA LOPES, L. P. M. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**. Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L.P. Socioconstrucionismo: Discurso e Identidades Sociais **In: MOITA LOPES, L.P. (Org) (2003) Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L.P. **Da aplicação de lingüística à lingüística aplicada indisciplinar**. Lingüística aplicada: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, p. 11-24, 2009.

MOITA LOPES, L. P. A performance narrativa do jogador Ronaldo como fenômeno sexual em um jornal carioca: multimodalidade, posicionamento e iconicidade. **Revista da ANPOLL**, v. 2, n. 27, 2009.

MOITA LOPES, L. Como e por que teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In: MOITA LOPES, L (Org.). **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013.

MORAES, F.F.S.; BARZOTTO, L.A. Bilinguajamento e protagonismo nas línguas de sinais. *In: FARIA, G. J.; REZENDE, F.T (org.). Expressões Sinalizadas*. Goiânia: Gráfica UFG, 2019, p. 44-63.

NAKAGAWA, H. E. I. **Culturas surdas: o que se vê, o que se ouve**. 2012. Tese de Doutorado.

NOGUEIRA, A. S. Interface do português com a língua de sinais em publicações de um professor surdo em rede social. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 18, n. 3, p. 673-694, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ld/v18n3/1518-7632-ld-18-03-00673.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2021.

OLIVEIRA, L. M; BASTOS, L. C. **A performance narrativa de mulheres com afasia**. Revista Veredas, v. 19, n. 2, 2015.

OLMO, F. C; ESCUDÉ, P. **Intercompreensão: a chave para as línguas**. – 1. Ed. – São Paulo: Parábola, 2019, 224 p.

OLMO, F. C.; DA CUNHA, K. M. R. C'era uma volta a intercompreensão na UFPR: Primeira Década. IN: SHIBAYAMA (org.) **Práticas didáticas e pesquisas em ensino e aprendizagem de línguas e culturas estrangeiras** [recurso eletrônico] [Curitiba]: Ed. UFPR, p. 243-280, 2021. Disponível em: <http://www.editora.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2021/08/Pr%C3%A1ticas-did%C3%A1ticas-e-Pesquisas-de-ensino.pdf#page=244>. Acesso em: 04 out. 2021.

OLIVEIRA, G. M. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. **Synergies Brésil**, n. 7, p. 19-26, 2009.

PAIVA, F. A. S. *et al.* Análise do papel das expressões não manuais na intensificação em libras. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 34, n. 4, p. 1135-1158, 2018.

PARAGUAI. **Lei n.º 6.530**, de 12 de maio de 2020. Outorga o reconhecimento oficial da Língua de Sinais do Paraguai. Assunção, 2020.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 3. ed. Trad. Eni Orlandi *et al.* Campinas, SP: EDUNICAMP, 1997.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: LOPES, L. P. M. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PENNYCOOK, A. Performance and performativity. *In* PENNYCOOK, A. **Global Englishes and Transcultural Flows**. London: Routledge, 2007.

PERLIN, G. T. T. **O ser e o estar sendo surdos**: alteridade, diferença e identidade. 2003. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/5880>. Acesso em: 12 fev. 2021.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. *In*: SKLIAR, C. (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2013, p. 51-74.

PERLIN, G. O lugar da cultura surda. *In*: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (org.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul, SC: EDUNISC, 2004. p. 73-82.

PERLIN, G. T. T; MIRANDA, W. Surdos: o narrar e a política. **Ponto de Vista**: Revista de educação e processos inclusivos, n. 5, p. 217-226, 2003.

PERLIN, Gladis T. A cultura surda e os intérpretes de língua de sinais (ILS). **ETD: Educação Temática Digital**, v. 7, n. 2, p. 136-147, 2006.

PINTO, J. P. Conexões teóricas entre performatividade, corpo e identidades. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 23, n. 1, p. 1-26, 2007.

PINTO, J. P. Língua-em-movimento, mobilidade e globalização. *In*: ZOLIN-VESZ, F. **Linguagens e descolonialidades**: arena de embates de sentidos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 15-43.

PIZZIO, A. L.; REZENDE, P.; QUADROS, R. M. de. **Língua Brasileira de Sinais V**. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

PRESTES, Z.; TUNES, E. A trajetória de obras de Vygotsky: um longo percurso até os originais. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 327-340, jul./set. 2012.

QUADROS, R. M. Prefácio. In: STROBEL, K. (org.). **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016. p. 15-17.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2004.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. LP. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M. ; PIZZIO, A. L.; RESENDE, P.L.F. **Língua Brasileira de Sinais II. Tópicos de linguística aplicados à Língua de Sinais: Sintaxe**. 2008.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Artmed Editora, 2009.

QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. Reconhecimento da língua brasileira de sinais: legislação da língua de sinais e seus desdobramentos. In: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R.(org.). **Estudos da língua brasileira de sinais**. Florianópolis: Insular PGL/UFSC, 2018. v. 4. p. 17-37.

PEREIRA, J. H. Brasiguaios ou fronteiriços? a noção de habitus para compreender o pertencimento cultural na fronteira Brasil-Paraguai. **Ideação**, v. 15, n. 2, p. 129-148, 2013.

PONTES, H. A indexicalidade na construção discursiva de identidades sociais. **Revista do GELNE**, v. 11, n. 1, p. 27-40, 2009.

RABELLO, E. T.; PASSOS, J. S. Vygotsky e o desenvolvimento humano. **Portal Brasileiro de Análise Transacional**, 2010.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo, SP: Parábola, 2003.

REIS, E. **Ponta Porã: polca, churrasco e chimarrão**. Rio de Janeiro, RJ: Folha Carioca, 1981.

RIBEIRO, T; SKLIAR, C. Escolas, pandemia e conversação: notas sobre uma educação inútil. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, 2020.

RIBEIRO, T; JANOARIO, S, R. Por que ensurdecer a educação de surdos?. **Communitas**, v. 3, n. 5, p. 137-156, 2019.

RODRIGUES, L. R. Percurso histórico dos estudos sobre bilinguismo: de causador de “confusão mental” a promotor de reserva cognitiva. **Revista de Linguística e Teoria Literária**, Anápolis, v. 8, n. 1. p. 99-116, jan./jun. 2016.

SAMPAIO, C. S.; ESTEBAN, M. T. Provoações para pensar em uma educação outra conversa com Carlos Skliar.. **Revista Teias**, v. 13, n. 30, p. 265-283, 2012.

SANTOS, B. S. Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e de outro. **Travessias**, n. 6/7, p. 15-36, 2008.

SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2020.

SANTOS, M. E. P; CAVALCANTI, M. C. Identidades híbridas, língua (gens) provisórias-alunos" brasiguaios" em foco. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 47, n. 2, p. 429-446, 2008.

SANTOS, W. S. dos. Níveis de interpretação na entrevista de pesquisa interpretativista com narrativas. *In*: BASTOS, L. C.; SANTOS, W. S. dos. **A entrevista na pesquisa qualitativa – perspectivas em análise da narrativa e da interação**. Rio de Janeiro, RJ: Quartet/FAPERJ, 2013. p. 21-35.

SEGALA, R. R. **Tradução intermodal e intersemiótica/interlingual: português brasileiro escrito para Língua Brasileira de Sinais**. 2010. 74 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94582>. Acesso em: 08 fev. 2021.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 99-110.

SILVA, D. S. Variação sociolinguística na fronteira entre Brasil e Paraguai. **Revista do Exército Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 153, n. 1, p. 28-37, 2017.

SILVEIRA, C. V.; KUKIEL, É. D. G.; OLIVEIRA, É. S. Dinâmica fronteiriça dos estudantes de medicina da cidade Pedro Juan Caballero (Paraguai) e Ponta Porã (Brasil). *In*: ENANPEGE, 18., 2019, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ENANPEGE, 2019.

SILVERSTEIN, M. Indexical order and dialectics of sociolinguistic life. **Language & communication**, University of Chicago, n.23, p.193-229, 2003.

SKLIAR, C. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 1998.

SKLIAR, C. (org.). **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 1997.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

SKLIAR, C. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2013.

SKLIAR, C. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. 2015. **Revista Internacional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 13-28, fev./maio, 2015.

SPOLSKY, B. **Family language policy—the critical domain**. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, v. 33, n. 1, p. 3-11, 2012.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre, RS: Penso Editora, 2011.

STEIMANN, R. **A geografia das cidades de fronteira: um estudo de caso de Tabatinga (Brasil) e Letícia (Colômbia)**. 2002. 128 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

STROBEL, K; PERLIN, G. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis, SC: Editora UFSC, 2006.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2016.

STROBEL, K. L. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. 2008. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91978>. Acesso em: 14 fev. 2021.

TEIXEIRA, R. F.; PACHECO, M. E. C. Pesquisa social e a valorização da abordagem qualitativa no curso de administração: a quebra dos paradigmas científicos. **REGE Revista de Gestão**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 55-68, 2005.

TIMBANE, A. A. **A complexidade do ensino em contexto multilíngue em Moçambique: políticas, problemas e soluções**. *Calidoscópico*, v. 13, n. 1, p. 92-103, 2015.

VALENTIM, C. **Para falar com as pessoas: uma análise contextual de apropriações diferenciadas da língua portuguesa por sujeitos migrantes**. 2009. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social e Cultural: Mediação Cultural e Conflitualidade no Mundo Contemporâneo) – Universidade de Coimbra, Portugal, 2009.

VENN, C. **Occidentalism: Modernity and subjectivity**. Londres: Sage, 2000.

VILHALVA, S. **O despertar do silêncio**. Florianópolis, SC: Editora Arara Azul, 2004.

VILHALVA, S. ANDREIS-WITKOSKI, S. A educação do índio surdo brasileiro: implicações linguísticas. **EDUCAÇÃO DE SURDOS**, p. 263, 2014.

YIP, J.; GARCÍA, O. Translinguagens: recomendações para educadores. **Iberoamérica Social**, p. 164-177, 2018. Disponível em: <https://iberoamericasocial.com/translinguagens-recomendacoes-educadores/>. Acesso em: 12 fev. 2021.

XAVIER, M. B. **Narrativas de vida como construção de identidades surdas**. 2018. 140 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.

ANEXOS

ANEXO 1**RESOLUÇÃO N. 114 DE 29 DE JULHO DE 2020**

O CONSELHO DIRETOR DA FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados, considerando o Memorando n. 07-B/2020/Comissão de Pesquisa da FACALE, de 27/07/20 e no uso de suas atribuições legais, **resolve**

I - Emitir parecer favorável ao Plano de Trabalho de Iniciação Científica, na modalidade PIVIC-FC / 2020-2021 da docente da FACALE, abaixo relaciona- da:

1 - Plano de Trabalho: “Hibridização cultural e (re)existência na produção musical de rappers brasileiros”

Orientador(a): Prof^a. Thayse Figueira

Guimarães **Acadêmico(a):** Isabela Bianca

Alves Santos **Período:** 01/08/2020 a

01/07/2021

II - Aprovar o Novo Projeto de Pesquisa Discente da mestranda do PPGLetras/FACALE, abaixo relacionada:

1 - Projeto: “Biografando experiências vividas entre línguas: uma análise contextual das apropriações do português por surdos Brasiguaios”.

Orientador(a): Prof^a. Thayse Figueira Guimarães

Acadêmico(a): Karla Alexandra Benites Florenciano

Período: 01/07/2020 a 30/03/2022


CARLA CRISTINA OLIVEIRA DE ÁVILA
SIAPE 1448067



ANEXO 2

MINISTÉRIO DA SAÚDE

- Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa –
CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

| | | | |
|--|---------------------------------|--|--|
| 1. Projeto de Pesquisa: BIOGRAFANDO EXPERIÊNCIAS VIVIDAS ENTRE LÍNGUAS: UMA ANÁLISE CONTEXTUAL DAS APROPRIAÇÕES DO PORTUGUÊS PORSURDOS BRASIGUAIOS | | | |
| 2. Número de Participantes da Pesquisa: 2 | | | |
| 3. Área Temática: | | | |
| 4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes | | | |
| PESQUISADOR RESPONSÁVEL | | | |
| 5. Nome: KARLA ALEXANDRA BENITES FLORENCIANO | | | |
| 6. CPF: 025.034. 031-31 | | 7. Endereço (Rua, n.º): JOAO DAMACENO PIRES JARDIM AGUA BOA DOURADOS MATO GROSSO DO SUL 79811070 | |
| 8. Nacionalidade: BRASILEIRO | 9. Telefone: 6799294 1542 | 10. Outro Telefone: | 11. Email: karlinhaben@gmail.com |
| <p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p> <p style="text-align: center;">Data: _____ / _____ / _____</p> <p style="text-align: right;">Assinatura</p> | | | |
| INSTITUIÇÃO PROPONENTE | | | |
| 12. Nome: Fundação Universidade Federal da GrandeDourados/UFGD-MS | | 13. CNPJ: | 14. Unidade/Órgão: Faculdade de Comunicação, Artes e Letras |
| 15. Telefone: (67) 3410- 2010 | 16. Outro Telefone: | | |
| <p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p> <p>Responsável: _____ CPF: _____</p> <p>Cargo/Função: _____</p> <p style="text-align: center;">Data: _____ / _____ / _____</p> <p style="text-align: right;">Assinatura</p> | | | |

PATROCINADOR PRINCIPAL

Não se aplica.



ANEXO 3

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS-UFGD

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

PESQUISA: BIOGRAFANDO EXPERIÊNCIAS VIVIDAS ENTRE LÍNGUAS: UMA ANÁLISE CONTEXTUAL DAS APROPRIAÇÕES DO PORTUGUÊS POR SURDOS BRASIGUAIOS

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “biografando experiências vividas entre línguas: uma análise contextual das apropriações do português por surdos Brasiguaios realizada pela pesquisadora Karla Alexandra Benites Florenciano, aluna do curso de mestrado em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD, sob a orientação da professora doutora Thayse Figueira Guimarães.

O objetivo desse estudo é investigar as experiências de aprendizagem do português por dois sujeitos surdos brasiguaios que vivem na fronteira Brasil x Paraguai, tomando como base suas narrativas de história de vida.

A sua participação no estudo é imprescindível e voluntária, isto é, ela não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, assim como, retirar sua participação a qualquer momento. Não haverá nenhuma penalidade ou constrangimento caso decida não participar ou desistir de continuar participando no decorrer de qualquer fase da pesquisa, mesmo com a sua participação sendo muito importante para este estudo. A pesquisadora compromete-se a manter em sigilo informações que possam identificá-lo como professor(a) colaborador(a) deste estudo. Por exemplo, qualquer dado que possa identificá-lo(a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. Contudo, entende-se que mesmos tomando os cuidados citados não é totalmente nula a possibilidade de vir a ser identificado(a).

Frisamos que a qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito por meio de contato obrigatoriamente explicitado neste TCLE. Quanto aos procedimentos da pesquisa você participará de entrevistas semiestruturadas que ocorrerão uma vez ao mês durante 1 hora, por um período de 4 meses realizadas em conjunto com a pesquisadora, nas plataformas on-line Google Meet e Watshapp, para investigar suas experiências de aprendizagem do português a partir de sua história de vida destaca-se que estas interações serão gravadas e ocorrerão em Libras, e posteriormente serão traduzidas e transcritas em português pela pesquisadora.

As entrevistas serão transcritas e armazenadas em arquivos digitais. Somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora. Ao final da pesquisa todo o material levantado neste estudo será mantido em arquivo por pelo menos cinco (5) anos, conforme Resolução 466/2012 e 510/16 do CNS e orientações do CEP “Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal da Grande Dourados

(CET/UFGD)”.

Acredita-se que as reflexões oriundas deste estudo possibilitem construir juntamente com você, propostas de soluções práticas que possam em alguma medida colaborar para a qualidade da vida social, diminuindo as barreiras linguísticas enfrentadas por sujeitos multilíngues.

Todavia, informamos-lhe que toda pesquisa possui riscos em maior ou menor potencial. No caso deste estudo, avaliamos que você pode sentir-se constrangido durante a entrevista, com alguma pergunta que o incomode ou provoque desconforto emocional para responder alguma pergunta.

Se o desenvolvimento do estudo afetá-lo(a) de forma negativa em qualquer grau a pesquisa será encerrada imediatamente e caso seja necessário será encaminhado(a) aos cuidados psicológicos do núcleo de psicologia Escola Clínica da UFGD sem nenhum custo financeiro. Havendo o prosseguimento do estudo os resultados serão divulgados em congressos, por meio de artigos científico e pela dissertação de mestrado.

Em relação a custos adicionais e ressarcimento, informamos-lhes que este estudo não lhe acarretará nenhum custo e você não receberá nenhum benefício financeiro para participar desta pesquisa. Se houver a necessidade de seu comparecimento à unidade SOMENTE para fins de pesquisa, você será ressarcido nas despesas com transporte e, se precisar, com alimentação, se houver qualquer tipo de despesas decorrentes da participação na pesquisa você será ressarcido.

Sobre indenização, se você sofrer algum dano por causa da pesquisa você tem direito a buscar indenização acionando a justiça, pois, lhe é garantido o direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Este Termo de Compromisso Livre e Esclarecido-TCLE foi redigido em duas (2) vias, sendo uma para o participante da pesquisa e uma para a pesquisadora.

Declaro que cumprirei os ditames da Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e da Resolução brasileira sobre pesquisas na área das Ciências humanas e Sociais – Resolução CNS nº 510/2016 e suas complementares e zelarei pelo cumprimento dos princípios éticos vigentes.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato com a pesquisadora responsável:

Endereço: Rodovia Dourados/Ithaum, Km 12 – Unidade II Caixa Postal: 364/Cep:

79.804-970 – Telefone: 3410- 2013 E-mail: mestradoletras@ufgd.edu.br

Declaro que entendi os objetivos e as condições de minha participação neste estudo e quero participar da pesquisa

- Autorizo a gravação da entrevista
- Não autorizo a gravação da entrevista

Dourados, ____ de _____ de 2020.

Assinatura do Participante

ANEXO 4

DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO

Declaro que irei anexar os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais. Título da pesquisa: Biografando experiências vividas entre línguas: uma análise contextual das apropriações do português por surdos brasiguaios.

Dourados-MS, 30/09/2020.

(assinatura do (a) pesquisador (a) responsável)

Nome: Karla Alexandra Benites Florenciano

RG:1484062

CPF:02503403131

ANEXO 5

| | | |
|--|---|---|
|  | <p style="text-align: center;">ORÇAMENTO DETALHADO DE RECURSO ** (R\$)</p> | <p style="text-align: center;">Material de Consumo</p> |
|--|---|---|

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS/
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

| Item | E s p e c i f i c a ç ã o | Und. | Quantidade | Custo Unitário | Custo Total | Custo por ANO | | |
|------|---|------|------------|----------------|-------------|---------------|---------|--|
| | | | | | | 1.º ANO | 2.º ANO | |
| 01 | Internet mensal | 01 | 07 | 100,00 | 700,00 | 03 | 04 | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |

**A pesquisa será realizada com recursos próprios.

ANEXO 6

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS-
UFGD

Autorizamos a coleta de dados referente a pesquisa intitulada: Biografando experiências vividas entre línguas: uma análise contextual das apropriações do português por surdos brasiguaios, coordenada pelo (a) pesquisador (a) Karla Alexandra Benites Florenciano. A pesquisa será realizada por meio das plataformas digitais Google Meet e Whatsapp e os dados deverão ser utilizados exclusivamente para os objetivos da pesquisa e publicações na literatura científica relacionada.

Estou ciente que o projeto terá seu início somente após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, mediante parecer ético consubstanciado.

Declaramos que conhecemos a Res. 466/12 – CNS/CONEP e que seguiremos seus preceitos.

Dourados-MS, 25/09/2020.

(assinatura)

Nome: Karla Alexandra Benites Florenciano

RG: 1484062

CPF: 02503403131

Cargo: Tradutora/Intérprete de Libras

ANEXO 7

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: BIOGRAFANDO EXPERIÊNCIAS VIVIDAS ENTRE LÍNGUAS: UMA ANÁLISE CONTEXTUAL DAS APROPRIAÇÕES DO PORTUGUÊS POR SURDOS

Pesquisador: KARLA ALEXANDRA BENITES FLORENCIANO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 38725620.8.0000.5160

Instituição Proponente: Faculdade de Comunicação, Artes e Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.461.708

Apresentação do Projeto:

1. Introdução

As questões e discussões sobre o monolinguismo no Brasil, precisam ser aprofundadas pois esta ideia ainda está muito presente na sociedade, e dessa maneira, invisibiliza e trata diversas línguas presentes nas vozes de muitos brasileiros, como subalternas, desprestigiadas, marginalizadas, o que consequentemente acabam por apagá-las e censurá-las. É necessário que haja um rompimento com o pensamento naturalizado das línguas e saberes subalternos, e isso está intimamente ligado com uma libertação do poder hegemônico, que portanto tempo, negou a existência da impureza das línguas.

Neste sentido, esta pesquisa parte da perspectiva do bilinguajamento, trazido por Mignolo (2003), do qual apresenta o bilinguajar como uma forma de pensar a partir da diferença colonial, considerando as línguas marginais e suas misturas, isto é, um lugar entre línguas, onde considera-se também a mente bicultural do sujeito deste contexto. "Enquanto o estado-nação promove o amor para com as línguas nacionais, o amor do

bilinguajamento nasce das e nas periferias das línguas nacionais e nas experiências transnacionais".(MIGNOLO, 2003 p. 371).

Assim esta perspectiva, reconhece o multilinguismo e o transculturalismo desses grupos minoritários, estereconhecimento torna-se necessário, uma vez que, tais línguas quando se distanciam das línguas hegemônicas, não são consideradas línguas(CAVALCANTI, 1999). Em muitos destes contextos os falantes não se consideram bilingues, pois não tem perfeito domínio das duas línguas, tal pensamento é herdado do estruturalismo do conceito de língua pura e perfeita. Mas o que é considerado língua? Seu próprio conceito ainda é impreciso, apesar das discussões teóricas em torno do tema, ela continua fixa e estática, dificultando a valorização e compreensão dos contextos transculturais e híbridos.

Tais contextos, tornam-se ainda mais evidentes, em cenários de fronteira, como é o caso do presente trabalho. Que tem como proposta inicial realizar um estudo de caso com dois surdos brasiguaios analisando narrativas sobre o aprendizado do português em seu cotidiano. As narrativas permitem entender a trajetória escolar desses sujeitos bilinguajantes na forma de uma experiência individual e são uma porta de entrada para as situações implicadas no ensino e aprendizagem de línguas, ajudando a compreender a forma como tais sujeitos atuam nesse processo, ao mesmo tempo em que dão coerência à sua trajetória de aprendizagem e sentido a quem são ou a quem imaginam ser. Assim, a pesquisa pretende documentar as implicações linguísticas neste cenário. Para detalhar o cenário, é preciso pontuar quem são estes sujeitos: dois jovens surdos, nascidos no Paraguai, sinalizantes da Língua Brasileira de Sinais (Libras), falantes do Português, Espanhol e Guarani, estudantes no Brasil, residentes na fronteira: Ponta Porã/Pedro Juan Caballero. As motivações que contribuíram para a escolha destes sujeitos, parte da experiência vivida há alguns anos, como professora de Atendimento Educacional Especializado de Libras, em uma escola pública, onde estes dois sujeitos iniciaram sua vida escolar no Brasil, ambos não dominavam o português escrito e nem falado, no entanto, apresentavam um rendimento acadêmico excelente, pois comunicavam-se em Libras com facilidade, às vezes, faziam sinais que diziam ser próprios do Paraguai, escreviam muitas palavras em espanhol e oralizavam algumas palavras em Guarani. Percebe-se que é um espaço transcultural e bi/multilingue, potencialmente híbrido, pois há uma complexidade, fluidez, nessas identidades apresentadas. Para Santos e Cavalcanti (2008), as nações modernas são todas culturalmente híbridas, pois não é possível delimitar suas fronteiras identitárias, como também não é possível fixar suas identidades, pois estão em constante fluxo. No entanto, o desconhecimento da

complexidade que envolve esse contexto é que vem motivar a presente pesquisa, uma vez que, cenários transculturais e multilíngues como esse, com tantas línguas em uso, muitas vezes, não são reconhecidos.

Assim, a temática desta pesquisa, localiza-se dentro do contexto da linha de pesquisa: Linguística Aplicada e Estudos de Fronteira, uma vez que, o foco central está voltado para as narrativas sobre o aprendizado de línguas, de uma minoria linguística, localizada na fronteira sul-mato-grossense.

A pesquisa parte da investigação do aprendizado do português na perspectiva dos novos letramentos, ou seja, leva em conta, o desenvolvimento social, pensando na pluralidade e na diferença de cada indivíduo. Deste modo, o letramento, pode ser considerado um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico (KLEIMAN, 1995).

Neste sentido, a investigação pretende ser etnográfica, uma vez, que tais fenômenos precisam ser observados de perto, por isso, a pesquisa biográfica com as histórias de vida e narrativas destes sujeitos em suas práticas de aprendizagens, é um caminho coerente para seguir. Pois, reconhece o sujeito como protagonista de seus saberes e experiências, buscando conhecer de perto estes sujeitos concretos e suas identidades narrativas.

De acordo com Lechner (2018), as histórias de vida ou narrativas biográficas não são apenas textos, mas novas formas de produzir conhecimento, em coprodução com os sujeitos da pesquisa. É um modo de construção de identidade e subjetividade, construção de si, uma forma de dar coerência à sua trajetória. Neste sentido, é uma pesquisa que respeita, dignifica e não objetifica o sujeito, e que vai muito além de um trabalho sociológico com dados biográficos. Pois, a medida em que o sujeito narra suas experiências, também vai refletindo sobre elas, produzindo conhecimento.

2. Hipótese

Há implicações linguísticas complexas no aprendizado do português pelos sujeitos da pesquisa.

3. Metodologia Proposta:

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa e será de natureza aplicada, uma vez que tenta gerar conhecimento imediato para a resolução prática dos possíveis problemas vivenciados pelos sujeitos da pesquisa (SILVEIRA E CÓRDOVA, 2009). Pretende-se realizar uma pesquisa, analisando as narrativas e as performances identitárias produzidas pelos dois sujeitos da pesquisa, de acordo com Bastos (2005), as performances narrativas são manifestações culturais contextualizadas, em que o sujeito ao narrar sua história, está construindo sentido de quem ele é e de como compreende o mundo. Os dados serão gerados mediante entrevistas semiestruturadas realizadas em conjunto com ambos os sujeitos em conversa com a pesquisadora,

nas plataformas on-line Google Meet e Watshapp, destaca-se que estas interações serão gravadas e ocorrerão em Libras, e posteriormente serão traduzidas e transcritas em português.

O referencial teórico utilizado será: Moita Lopes (2006); Celani (1992); Pennycook (2006); Boaventura Santos (2008); Rajagopalan (2003); Hall (2006); Quadros (2009); Skliar (1998); Strobel (2009); Vilhalva (2012); Cruz Aldrete (2017); Cavalcanti (1999).

4. Riscos:

Toda pesquisa possui riscos em maior ou menor potencial. No caso deste estudo, avaliamos que você pode sentir-se constrangido durante a entrevista, com alguma pergunta que o incomode ou provoque desconforto emocional para responder alguma pergunta.

Se o desenvolvimento do estudo afetá-lo(a) de forma negativa em qualquer grau a pesquisa será encerrada imediatamente e caso seja necessário será encaminhado(a) aos cuidados psicológicos do núcleo de psicologia Escola Clínica da UFGD sem nenhum custo financeiro

5. Benefícios:

Diminuir as barreiras linguísticas enfrentadas por sujeitos multilíngues.

6. Metodologia de Análise de Dados:

Analisando as narrativas e as performances identitárias produzidas pelos dois sujeitos da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar as experiências de aprendizagem do português por dois sujeitos surdos brasileiros que vivem na fronteira Brasil x Paraguai, tomando como base suas narrativas de história de vida. Objetivo

Secundário:

- Compreender, pelas narrativas individuais, como esses sujeitos dão coerência a sua trajetória escolar;
- Identificar as estratégias utilizadas por esses sujeitos para a aprendizagem da língua;
- Entender como se constroem enquanto sujeitos nesse processo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Toda pesquisa possui riscos em maior ou menor potencial. No caso deste estudo, avaliamos que você pode sentir-se constrangido durante a entrevista, com alguma pergunta que o incomode ou provoque desconforto emocional para responder alguma pergunta.

Se o desenvolvimento do estudo afetá-lo(a) de forma negativa em qualquer grau a pesquisa será encerrada imediatamente e caso seja necessário será encaminhado(a) aos cuidados psicológicos do núcleo de psicologia Escola Clínica da UFGD sem nenhum custo financeiro

Benefícios:

Diminuir as barreiras linguísticas enfrentadas por sujeitos multilíngues.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente projeto de pesquisa pretende investigar as experiências de aprendizagem do português por dois sujeitos surdos brasiguaios que vivem na fronteira Brasil x Paraguai, tomando como base suas narrativas de história de vida, dos quais serão gerados em atividades conjunta, com ambos os sujeitos em conversa com a pesquisadora. Partimos do pressuposto de que a narrativa é um instrumento ideal para investigação de como esses sujeitos bilinguajantes, em contato com a Língua de Sinais Brasileira (Libras), o Português, o Espanhol e o Guarani, aprendem e aplicam as aprendizagens da língua na sua vivência cotidiana, dando coerência à sua trajetória de aprendizagem e sentido a quem são e a quem imaginam ou aspiram ser. Inserido na perspectiva Indisciplinar da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006), o corpus de dados desta pesquisa será gerado mediante entrevistas semiestruturadas realizadas nas plataformas on-line Google Meet e Whatsapp. Pretende-se utilizar como aporte teórico autores que trarão luz a teorias e conceitos contemporâneos relativos aos estudos sobre bi/multilinguismo envolvendo Línguas de Sinais e aos estudos sobre narrativas/histórias de vida, tais como: Moita Lopes (2003; 2006); Celani (1992); Pennycook (2006); Boaventura Santos (2008); Rajagopalan (2003); Hall (2006); Quadros (2009); Skliar (1998); Strobel (2009); Vilhalva (2012); Cruz Aldrete (2012; 2017); Cavalcanti (1999); Bastos (2004; 2008).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide “Conclusões ou Pendências ou Lista de Inadequações”

Recomendações:

Vide “Conclusões ou Pendências ou Lista de Inadequações”

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

“Não há óbices éticos”.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CEP/UFGD, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO em virtude do(a) pesquisador(a) ter atendido as recomendações do parecer n. 4.386.692.

Conforme orientações das resoluções vigentes que regem a ética em pesquisa com seres humanos:

- * o pesquisador deve comunicar qualquer evento adverso imediatamente ao Sistema CEP/CONEP;
- * O pesquisador deve apresentar relatório parcial e final ao Sistema CEP/CONEP.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|---|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1614081.pdf | 14/11/2020 16:42:36 | | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE2.pdf | 14/11/2020 16:42:03 | KARLA ALEXANDRA BENITES FLORENCIANO | Aceito |
| Outros | termocompromisso.jpg | 30/09/2020 09:04:53 | KARLA ALEXANDRA BENITES FLORENCIANO | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | infraestrutura.jpg | 30/09/2020 09:03:27 | KARLA ALEXANDRA BENITES FLORENCIANO | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | projetocep.pdf | 25/09/2020 19:32:48 | KARLA ALEXANDRA BENITES FLORENCIANO | Aceito |
| Cronograma | cronograma.pdf | 25/09/2020 19:29:53 | KARLA ALEXANDRA BENITES FLORENCIANO | Aceito |
| Orçamento | orcamento.pdf | 25/09/2020 19:28:38 | KARLA ALEXANDRA BENITES FLORENCIANO | Aceito |
| Outros | questionario.pdf | 25/09/2020 | KARLA ALEXANDRA | Aceito |
| Outros | questionario.pdf | 19:25:17 | BENITES FLORENCIANO | Aceito |
| Outros | Termocompromissolocal.jpg | 25/09/2020 19:22:53 | KARLA ALEXANDRA BENITES FLORENCIANO | Aceito |
| Outros | resolucao.pdf | 25/09/2020 19:21:48 | KARLA ALEXANDRA BENITES FLORENCIANO | Aceito |

| | | | | |
|----------------|--------------------------------------|------------------------|---|--------|
| Folha de Rosto | folha_de_rosto_plataforma_Brasil.pdf | 22/09/2020 21:36:18 | KARLA ALEXANDRA BENITES FLORENCIANO | Aceito |
|----------------|--------------------------------------|------------------------|---|--------|

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

DOURADOS, 14 de
Dezembro de 2020

Assinado por:

Leonardo Ribeiro Martins
(Coordenador(a))

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

CEP: 79.825-070

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3410-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br