

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FAALC – FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM ESTUDOS DE
LINGUAGENS**

MARIA DE LOURDES RODRIGUES BALABUCH

**TRANSLINGUALISMOS E LETRAMENTOS CRÍTICOS NA FORMAÇÃO DO
TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS**

**CAMPO GRANDE – MS
NOVEMBRO, 2019**

MARIA DE LOURDES RODRIGUES BALABUCH

**TRANSLINGUALISMOS E LETRAMENTOS CRÍTICOS NA FORMAÇÃO DO
TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens.

Área de concentração: Linguística e Semiótica.
Linha de Pesquisa: Prática e Objetos Semióticos.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nara Hiroko Takaki

**CAMPO GRANDE – MS
NOVEMBRO, 2019**

MARIA DE LOURDES RODRIGUES BALABUCH

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Nara Hiroko Takaki (Presidente)

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof.^a Dr.^a Elaine de Moraes Santos (Membro titular)

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof. Dr. Nataniel dos Santos Gomes (Membro titular)

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof.^a Dr.^a Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (membro suplente)

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof.^a Dr.^a Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro (membro suplente)

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

*Ao meu amado esposo, José Carlos
Balabuch, e aos meus preciosos filhos
Timóteo, Tito José e Lídia Carolina.*

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, primeiramente, a Deus e ao seu Filho, Jesus Cristo, coautor e resgatador da vida, inclusive da minha. Em segundo lugar, aos meus familiares: meu esposo José Carlos, pela paciência, pelo apoio nas minhas idas e vindas à universidade ou aos eventos; sobretudo por seu carinho e cuidado que me acompanharam durante as longas noites de estudo, sempre oferecendo alguma coisa para beber ou comer. E aos meus filhos – Timóteo, Tito e Carol – pelo incentivo e pela celebração em cada vitória.

Registro, aqui e de forma especial, o meu agradecimento à minha orientadora, Nara Hiroko Takaki, por ter aceitado o desafio de me orientar neste projeto, contribuindo a partir de sua rica bagagem com o conhecimento linguístico de uma língua (Libras) em expansão no campo das pesquisas acadêmicas; agradeço pela sua paciência e sabedoria exercidas com profissionalismo e companheirismo.

Gostaria de agradecer, também, às professoras Elaine de Moraes Santos e Patrícia Graciela da Rocha pelos apontamentos e pelas sugestões feitas por ocasião da qualificação, que muito contribuíram e esclareceram para a continuidade e finalização do trabalho.

Agradeço aos meus queridos colegas de mestrado, seja nas disciplinas, nos grupos de estudo ou de Whatsapp, que sempre agiram com companheirismo e ajuda mútua: Diana, Polyana, Guadalupe, Betinha, Luiz, Stéphaney, Flávia, Liliana, Rebeca, Viviane, Ancel, Magno, Caroline, Camila, Dayne, Isabella, Mércia, Isabel, Marcelo, Janaína, Raul, Tiago, Miguel, Letícia, Oscar, Leandro e Vanessa.

Um agradecimento especial ao CAS (Centro de Capacitação e Formação do Profissional da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez), a todo o corpo de profissionais ouvintes e surdos, especialmente aos meus professores surdos Ramon Peres, André Abi Rios, Wellington, Flávia Ortiz e ao professor

ouvinte Sandro pela sua dedicação e seu comprometimento com a comunidade surda e com a formação de novos profissionais tradutores/intérpretes para a educação e acessibilidade aos surdos.

Gostaria de agradecer, também, ao meu chefe de trabalho, irmão em Cristo e amigo, Valentim Célio Zanatta, pelo incentivo e apoio desde o início, por pagar a minha inscrição e por me liberar, aceitando o remanejamento de horários para que eu pudesse fazer as disciplinas referentes ao curso.

“Quando eu aceito a língua de outra pessoa, eu aceito a pessoa. Quando eu rejeito a língua, eu rejeitei a pessoa porque a língua é parte de nós mesmos. Quando eu aceito a língua de sinais, eu aceito o surdo, e é importante ter sempre em mente que o surdo tem o direito de ser surdo. Nós não devemos mudá-los, devemos ensiná-los, ajudá-los, mas temos que permitir-lhes ser surdo”. Terje Basilier-psiquiatra norueguês surdo. (FERREIRA, 1993).

RESUMO

O aumento das pesquisas no campo linguístico tem abrangido diferentes aspectos no segmento do ensino e aprendizagem de idiomas, devido ao processo de globalização, às mudanças tecnológicas, sociais e econômicas e ao crescente uso de “novas” práticas sociais. Com base nesse pressuposto, esta pesquisa tem como objetivo investigar como os conceitos de tais práticas sociais são expressos no contexto de ensino-aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras), identificando especificamente a presença dos Translingualismos e as contribuições dos Letramentos Críticos, bem como ampliando a visão crítica quanto às pesquisas linguísticas, de modo a favorecer a educação de novos profissionais da área e a educação do surdo. A metodologia é estratégica com objetivos descritivos e abordagem qualitativa, na premissa de melhorar a prática por meio da verificação, análise e descrições. O método consta da observação da pesquisadora presente em um curso de formação de tradutores/intérpretes de Libras (TILS), oferecido pela rede estadual de ensino no Centro de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS-MS). O embasamento teórico está alicerçado nos conceitos presentes em teorias como Linguagem de Bakhtin (2010), Linguística Aplicada Indisciplinar de Moita Lopes (2006), Linguística Aplicada Transgressiva de Pennycook (1998), Práticas Translíngues de Canagarajah (2013), Letramentos Críticos de Monte Mór (2018), Menezes de Souza (2011) o Preconceito Linguístico de Gesser (2009), dentre outros. Esta pesquisa nos leva a concluir que os Translingualismos se fazem presentes tanto na formação do tradutor/intérprete de Libras quanto no processo educacional para a comunidade surda, pois não há como desvincular no contexto em questão a Língua portuguesa da Língua de sinais. Assim, enfatizamos a necessidade de uma postura crítica frente aos letramentos no contexto educacional supracitado.

Palavras-chave: Libras. Linguística Aplicada. Translingualismos. Letramentos Críticos. TILS.

ABSTRACT

The increase in language research has covered different aspects of the language teaching and learning segment, due to the globalization process, technological, social and economic changes, and the growing use of “new” social practices. Based on this assumption, this research aims at investigating how these concepts, these social practices, are expressed in the context of teaching and learning Brazilian Sign Language (Libras), specifically identifying the presence of Translingualisms and the contributions of Critical Literacies and also broadening the critical view of language research in order to favor the education of new professionals in the field and the education of the deaf. The methodology is strategic with descriptive objectives and a qualitative approach under the premise of improving practice through verification, analysis, and descriptions. The method is based on the observation of the researcher attending a Libras Translators / Interpreters (TILS) training course offered by the State Education at Deaf Training Center of Education and Professionals Care (CAS-MS). The theoretical framework is rooted in the concepts present in theories such as Bakhtin's Language (2010), Moita Lopes' Indisciplinary Applied Linguistics (2006), Pennycook's Transgressive Applied Linguistics (1998), Canagarajah's Translingual Practices (2013), Critical Literacy from Monte Mór (2018), Menezes de Souza (2011), Linguistic Prejudice by Gesser (2009), among others. This research leads us to conclude that translingualisms are present both in the development of the Libras translator/interpreter and in the educational process for the deaf community since it is impossible to disconnect the Portuguese Language from Sign Language. Thus, we emphasize the need for a critical stance towards literacy in the aforementioned educational context.

Keywords: Brazilian Sign Language. Critical literacies. Translanguaging. Applied Linguistics. TILS.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. Olhar retrospectivo ao ensino e desenvolvimento educacional com Libras	23
1.1. Dados importantes.....	23
1.2. Breve histórico do CELMS e CEADA.....	31
1.3. Conceito de linguagem.....	33
2. Proposta com letramentos críticos para tradutor/intérprete de Libras	38
2.1. Investigações para além dos aspectos linguísticos em Língua de Sinais	38
2.2. Letramentos críticos com Língua de Sinais.....	41
2.3. A Crítica Como Construção Social.....	56
3. Translingualismos na formação de tradutor/intérprete	60
3.1. Translingualismos - uma prática social.....	60
3.2. Experiências como aluna no curso formação de tradutor/intérprete.....	69
3.2.1. Libras Básico.....	70
3.2.2. Libras Intermediário.....	77
3.2.3. Libras Avançado.....	79
3.2.4. Formação de Tradutor/intérprete 01.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	90

ANEXOS.....	96
Anexo 1 – Busca e pesquisa por Tradutores/intérpretes – entre 2004-2019.....	96
Anexo 2 – Busca e Pesquisa por surdos no Brasil – entre 2004-2019.....	96
Anexo 3 – Busca e pesquisa por Língua Brasileira de Sinais – 2004-2019.....	97
Anexo 4 – Busca e pesquisas por Especialização em Libras – 2004 e 2019.....	97
Anexo 5 – Glossário concluído com a contribuição de surdos – site do CAS.....	98
Anexo 6 – Sinal para reciclagem - novo.....	98
Anexo 7 – Glossário – Biologia e Ciências.....	99
Anexo 8 – Sinal para carboidrato – novo.....	99
Anexo 9 – Glossário de Química – Sinal para Açúcar.....	100
Anexo 10 – Glossário de Química – Sinal para Ácido.....	100
Anexo 11 – Preconceito Linguístico: Depoimento de professor surdo.....	101
Anexo 12 – Preconceito Linguístico: Depoimento de Audrei Gesser.....	101
Anexo 13 – Preconceito Linguístico: Depoimento de aluna surda.....	102
Anexo 14 – Preconceito Linguístico: Depoimento de dois colegas surdos.....	102
Anexo 15 – Preconceito Linguístico: Depoimento de uma aluna surda.....	103
Anexo 16 – Preconceito Linguístico: Depoimento de uma surda profunda.....	103
Anexo 17 – Normas para a realização das Avaliações Linguísticas em Libras ...	104

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Empréstimo Linguístico	62
Figura 2 - Alfabeto de LIBRAS	72
Figura 3 - <i>Signwriting</i>	73
Figura 4 - Alfabeto manual.....	74
Figura 5 - Soletração.....	75
Figura 6 - Exemplo 1	81
Figura 7 - Classificadores	82

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 - Busca por curso de Libras de janeiro de 2004 a janeiro de 2019..... 26

LISTA DE SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASL	Língua de Sinais Americana (<i>American Sign Language</i>)
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez
CEADA	Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação
CELM	Centro de Línguas de Mato Grosso do Sul
CM	Configuração de Mão
FENEIS	Federação de Educação e Integração dos Surdos
FGV	Fundação Getúlio Vargas
IFMS	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
LA	Linguística Aplicada
L1	Primeira Língua ou Língua Materna
L2	Segunda Língua
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OSV	Objeto Sujeito Verbo
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
SOV	Sujeito Objeto Verbo
SVO	Sujeito Verbo Predicado
TILS	Tradutor Intérprete de Libras

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa parte do pressuposto de que há uma premência de novos profissionais na área do ensino-aprendizagem de Libras¹, tanto para a educação do surdo quanto para a formação do tradutor-intérprete. Apesar do fato de a regulamentação da Libras como meio legal de comunicação e expressão vigorar há quase duas décadas, existem poucas pesquisas que abrangem epistemologias atualizadas e ampliadas no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de Libras como L2 (segunda língua), ou seja, o ensino de Libras para ouvintes.

Assim, abordo nesta pesquisa a necessidade de mais diálogos com a Linguística Aplicada (doravante LA), especificamente a LA transgressiva de Pennycook (1998) e a LA indisciplinar de Moita Lopes (2006) e suas contribuições nesse contexto educacional visando à formação do tradutor/intérprete, pois isso pode repercutir de forma positiva na educação escolar do aluno surdo e, portanto, na sua formação acadêmica. Isso porque a LA é uma área de pesquisa que tem como objetivo criar inteligibilidade sobre os problemas sociais nos quais a linguagem tem um papel central.

É fundamental entender como as 'práticas sociais' contemporâneas se organizam, Moita Lopes (2006), e pela visão de construção de conhecimento complexa e característica crítica em relação às essas práticas, como os Letramentos Críticos² e os translingualismos,³ abrangidas pela LA, se constituirão como foco de observação no contexto de ensino-aprendizagem de Libras.

¹ Optei por utilizar nessa pesquisa a abreviação Libras (Língua Brasileira de Sinais) por se tratar de um siglema, ou seja, nome abreviativo formado não apenas das letras iniciais das palavras que os compõem, mas também de sílabas, adquirindo assim um caráter de palavra (ex. Celesc, Funai, Libras). Disponível em: <http://www.libras.com.br/libras-ou-libras>.

² De acordo com Cervetti, Pardales e Damico (2001), o letramento crítico considera o conhecimento como sendo construído, de modo que o sentido do texto seja sempre múltiplo e dependente do contexto em que ele é veiculado e interpretado. Dessa forma, a própria realidade é também social e culturalmente construída, variando de uma comunidade para outra.

³ Garcia e Wei (2014) utilizam o termo *translanguaging* que traduzo como translingualismos. Canagarajah (2013) refere-se a translingualismos usando ora o termo "práticas translíngues", ora "assemblage". Nesta pesquisa, escolhemos utilizar "Translingualismos".

A partir das conquistas alcançadas pela comunidade surda, a procura por cursos de especialização e capacitação em Libras tem aumentado consideravelmente, principalmente por profissionais da educação para se tornarem tradutores/intérpretes dessa língua. A perspectiva inicial de quem inicia o curso, geralmente, é de que se trata de um campo de fácil aprendizado, provavelmente por desconhecerem a Libras como segunda língua e presumirem ser uma versão gestual da língua portuguesa (português sinalizado⁴). Ao iniciar o curso, deparam-se com uma língua com todas as complexidades de outro idioma, pois a Libras tem gramática própria, fonologia, morfologia, sintaxe e semântica. Dessa forma, muitos candidatos do estudo desse curso terminam por desistir, da mesma forma que estudantes de inglês ou de outros idiomas, por encontrarem grande dificuldade na aquisição da língua.

A preocupação com a formação e certificação dos profissionais que atuam no ensino dessa língua passou a ser programa do governo, de acordo com Albres (2005) Segundo a autora, as descrições das características linguísticas da língua são insuficientes e pouco se sabe das diferenças no ensino-aprendizagem por conta da modalidade visuo-gestual. As pesquisas envolvem, em geral, o contexto da inclusão social e abordam o ensino da língua portuguesa para surdos. No entanto, no campo da LA, há poucas investigações que mencionem a questão do ensino de Libras para o ouvinte e sua inserção no mundo do surdo:

O campo de ensino da Libras tem, timidamente, se aproximado do conhecimento construído pela Linguística Aplicada. Pela diferença de modalidade, esse campo requer prudência, isto é, o uso de métodos desenvolvidos primeiramente para o ensino de línguas orais-auditivas precisa de investigação sobre sua aplicabilidade no ensino de línguas de modalidade visuo-gestual. (ALBRES, 2005, p. 126).

⁴ O português sinalizado ocorre quando o tradutor/intérprete, ao ver uma frase em português ou ouvi-la, tenta traduzir palavra por palavra daquela frase sinalizando com a mesma estrutura da frase em português. Isso acontece porque é mais fácil pra quem sinaliza, pois a pessoa não tem o trabalho de colocar na estrutura gramatical correta, porém dificulta o entendimento para o surdo, pois este poderá não compreender o sentido correto da frase ou o contexto de produção do enunciado.

Os métodos pensados e utilizados para língua de modalidade oral-auditiva não se aplicam quando se trata de línguas de modalidade visuo-gestual, pelo fato de não terem uma escrita⁵ própria difundida para servir como apoio ao processo de aprendizagem da segunda língua. Por esse motivo, insisto em afirmar que a prática da translanguagem está bem presente nesse contexto de ensino-aprendizagem.

O aluno ouvinte, para aprender Libras, se apropria de sinais que são uma conotação da sua própria língua e o aluno surdo, sem base escrita da sua língua, se utiliza, por necessidade, dos mesmos recursos. Ambos se valem dos repertórios que estão disponíveis na criação de sentidos. No caso do ensino de língua estrangeira, o Translingualismo é utilizado durante o processo de aprendizado da segunda língua, mas vai se perdendo até que o aluno passa a ter fluência na L2 e passa a ser utilizado como trocadilho consciente. No caso de Libras, o Translingualismo se faz presente no processo de aprendizado e na comunicação de rotina, ou seja, mesmo quando se passa a ter fluência da língua.

Questiona-se, ainda, se a Libras é considerada uma língua estrangeira ou segunda língua. Segundo Spinassé (2006), os termos segunda língua e língua estrangeira, utilizados frequentemente no campo da LA, envolvem conceitos específicos e de difíceis definições, pois a eles estão relacionados outros pressupostos, como as definições de língua e linguagem e a reflexão das metodologias de ensino de línguas. Lacerda, Caporali e Lodi (2004) explicam que, muitas vezes, os termos são usados como sinônimos.

No entanto, em outras situações, são empregados de maneira distinta: segunda língua, quando o sujeito faz uso intenso dela em ambientes culturais que exigem seu domínio e, língua estrangeira, quando seu uso não é tão intenso por

⁵ A Libras tem modalidade escrita produzida “artificialmente” com finalidade de transcrição ou pesquisa e que só recentemente vem sendo usada para fins pedagógicos, mas de forma muito tímida. O SignWriting (escrita de sinais criada por Valerie Sutton, dançarina estadunidense) não é usual na comunidade surda.

não envolver exposição cotidiana. De acordo com Spinassé (2006), não existe uma definição rígida para a diferenciação entre segunda língua e língua estrangeira. A Libras é reconhecida como segunda língua oficial do Brasil, mas, ao mesmo tempo, seu uso é tão específico e pontual que remete a ela um caráter de língua estrangeira, ainda que o termo pareça contraditório por ser uma língua pertencente à própria nação.

A criança surda, na maioria das vezes, filha de pais ouvintes, passa a se comunicar com uma língua de sinais doméstica, criada pela própria família. Portanto, ela se utiliza de repertórios outros, que não consistem na língua materna dos pais e nem na língua de sinais (aquela que se tornará a sua L1 – primeira língua). Poderíamos identificar essa linguagem doméstica como a L1 dessa criança? Ou a definiríamos como um fenômeno de translinguagem acontecendo nesse contexto familiar, presente antes mesmo da criança iniciar o seu processo de aprendizagem da sua primeira língua? De acordo com Spinassé (2006, p. 5):

[...] a caracterização de uma língua materna só se dá se combinarmos vários fatores e todos eles forem levados em consideração: a língua da mãe, a língua do pai, a língua dos outros familiares, a língua da comunidade, a língua adquirida por primeiro, a língua com a qual se estabelece uma relação afetiva, a língua do dia-a-dia, a língua predominante na sociedade... a que ele melhor domina, língua com a qual ele sente mais à vontade... Todos esses são aspectos decisivos para definir uma L1 como tal.

A autora utiliza essas teorias com exemplos práticos para conceituar o que seria a língua materna para indivíduos que convivem em contextos de línguas diferentes. Nesse caso, a L1 não é necessariamente a língua dos pais, nem a primeira que se aprende. Spinassé (2006) afirma, ainda, que a língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e que ao aprender as duas línguas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1. Uma criança pode, assim, adquirir uma língua que não é falada em casa e ambas valem como L1. Pensando essas concepções e na situação do indivíduo surdo, poderíamos dizer que tanto a linguagem doméstica quanto a Libras podem valer como L1 e a língua dos pais,

língua portuguesa, sua L2, com características pontuais e específicas de uma língua estrangeira para esse indivíduo que se comunica de forma visuo-gestual.

A seguir, discorro acerca de uma experiência que exemplifica isso de forma clara: recentemente, acompanhei uma palestra do norte-americano, teólogo e conselheiro familiar, chamado Bryan Gibbs, em que ele definiu o que é ser um estrangeiro. Sua definição foi a seguinte: um estrangeiro não é apenas alguém nascido em outra pátria, mas é alguém que, por ser diferente, não passa despercebido, mesmo querendo.

Para ele, ser estrangeiro é querer rir da piada da qual todos estão rindo; é querer interagir em uma roda de conversa, mas se sentir incapaz e, assim, ver-se isolado e/ou até rejeitado; é morar em um lugar onde a sua língua não é a língua materna e, por isso, a maioria das pessoas não a utilizam. Tais declarações nos fazem refletir o quão difícil é ser estrangeiro, pois essas pessoas vivem na incerteza de serem compreendidas ou não; de serem acolhidas ou não. Gibbs morou no Brasil e passou por todas essas experiências que exemplificam muito bem as dificuldades e limitações experimentadas por uma pessoa estrangeira – o que justifica a importância de seus pressupostos para este estudo.

A julgar pela definição apresentada do ponto de vista de um estrangeiro, podemos concluir que um surdo passa pelas mesmas dificuldades e, portanto, ele pode ser considerado um estrangeiro em sua própria terra, pois, além de morar em um lugar onde a língua materna não é a sua língua, necessita de tradutores/intérpretes, ele precisa que seus patrícios aprendam a sua língua. Bryan Gibbs morou no Brasil por treze anos, aprendeu a língua portuguesa e é fluente nela. Quando retorna ao nosso país, não requer mais de um tradutor, pois ele mesmo já domina o idioma vigente. No caso do surdo, não há essa possibilidade, pois são raros os surdos que aprendem a oralizar e/ou fazer leitura labial.

O surdo necessita de um número maior de ouvintes falando a sua língua, caso contrário, não há como ser inserido na sociedade. Para se comunicar,

precisa de agentes que falem o seu idioma. É nesse contexto de dificuldades que percebemos a importância da formação de tradutores/intérpretes e de se reconhecer os fenômenos linguísticos presentes no âmbito da comunicação entre surdos e ouvintes, uma vez que o surdo se comunica também por meio da língua portuguesa escrita e da datilologia (alfabeto manual), porém seu maior recurso de comunicação ainda são seus gestos e sinais corporais.

À vista disso, entendo que a Libras e o seu contexto de ensino-aprendizagem necessitam de epistemologias atualizadas e ampliadas em busca de metodologias que abranjam as “novas” práticas sociais, pois estão relacionadas a semelhantes paradigmas do contexto educacional de outras línguas e em consonância com as demandas sociais de hoje.

Com base em considerações, esta pesquisa tem como objetivo principal investigar como os conceitos de tais práticas sociais são expressos no contexto de ensino-aprendizagem da Libras, especificamente, em determinado curso de formação de tradutores/intérpretes de Libras (TILS) oferecido pela rede estadual de ensino no Centro de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS-MS) se pauta, à luz da LA, identificando especificamente a presença dos Translingualismos e as contribuições dos Letramentos Críticos na perspectiva da pesquisadora no papel de aluna desse curso, em processo para se tornar uma tradutora/intérprete de Libras. E, ao mesmo tempo, identificar a presença desses fenômenos linguísticos por intermédio de exemplos práticos.

Por fim, espera-se que esta pesquisa possa ampliar a visão crítica em relação à formação em Libras a partir das contribuições que a LA vem trazendo ao ensino de línguas, à cultura e à sociedade globalizada; que possa contribuir como fonte de estudos para profissionais envolvidos na educação que desejem assumir os desafios de promover uma educação crítica, participativa e a capacitação de profissionais engajados nessa busca, não apenas de formar-se, mas de formar e incluir ouvintes no mundo do surdo.

Quanto ao trabalho com língua estrangeira/adicional, a maioria das pesquisas remete ao ensino do inglês, por ser a língua estrangeira mais presente no cenário educacional de um modo geral. De maneira inversa ao que ocorre com o inglês, Lacerda, Caporali e Lodi (2004) afirmam que a Libras frequentemente é desvalorizada e vista como língua inferior e desprestigiada, o que, por sua vez, pode influenciar de maneira negativa no engajamento para a sua aprendizagem:

No caso da surdez, a língua de sinais foi por muito tempo considerada uma língua menor, ou apenas um modo precário de comunicação, fato que precisa ser discutido com os aprendizes de modo a evitar que ideias errôneas e preconceitos que atrapalhem o processo de aprendizagem. Além disso, aspectos relativos à cultura surda são bastante desconhecidos pela comunidade ouvinte (e muitas vezes pelos próprios surdos), e aprofundar conhecimentos a esse respeito, quando se ensina língua de sinais, mostra-se imprescindível. O ensino de uma segunda língua deve vir associado ao conhecimento/acesso à cultura dessa mesma língua. (LACERDA, CAPORALI, LODI, 2004, p. 56)

Da mesma forma com que se busca promover discussões sobre o impacto de mudanças na área de linguagens e ensino-aprendizagem de língua estrangeira e L2, e levando em conta a necessidade de ensinar aspectos culturais, compreendo ser imprescindível a mesma investigação no contexto educacional da Libras, uma vez que o surdo sofre preconceito linguístico e cultural e se utiliza dos mesmos recursos tecnológicos para o seu aprendizado e desenvolvimento.

De acordo com Rocha e Maciel (2015), as conexões transnacionais⁶, nesse contexto de globalização, apresentam-se continuamente resignificadas e reconfiguradas, havendo, portanto, a emergência de um apelo à mudança na forma de se fazer ciência. Nessa perspectiva,

[...] pressupondo-se que todo pensamento e toda a ação no mundo é histórica, cultural e ideologicamente marcada, advogamos em

⁶ As conexões transnacionais são as que transcendem, vão além-fronteiras do seu nacional, perpassando pela soberania e superando tanto o público como o privado. Nesse viés, elas olham para o mundo com um microscópio, ou seja, vêm mais longe, sendo capazes de desterritorializar, “a desterritorialização é uma das principais circunstâncias que molda o cenário transnacional, especialmente por que diz respeito ao aspecto além-fronteiras, pois não é o espaço estatal e também não é o espaço que liga dois ou mais espaços estatais”. (CATAFESTA, 2013, p. 451).

favor de práticas que, embora sempre reguladas e possibilitadas por complexas relações de poder, possam favorecer visões menos marcadas por ideias positivistas, reducionistas e monolíticas, bem como possibilitar a circulação de discursos menos autoritários e opressores. (ROCHA, MACIEL, 2015, p. 413-414).

As conexões transnacionais são caracterizadas pela ampliação da visão de ir além dos limites do nacional, do cultural ou do politicamente correto. Há de se notar que o surdo não se contenta mais em aprender apenas a língua portuguesa ou a Libras, propriamente dita. Alguns deles estão estudando inglês e ASL (Língua de Sinais Americana), fazendo Letras/Libras e outros cursos de pós-graduação. O desejo de se desenvolver os motiva a sair da zona de conforto e, assim como os ouvintes, partir para novas conquistas.

Percebo, no decorrer do estudo, como se aplica a questão de relações de poder e preconceito e, para tanto, utilizarei autores como Gesser (2009) e Skliar (2006) acerca das relações contínuas entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte, bem como a respeito do quanto os ideais estruturalistas nos métodos de ensino podem trazer prejuízos também à aquisição da Libras.

Na continuidade do trabalho, apresento um olhar retrospectivo ao desenvolvimento educacional em Libras nas duas últimas décadas; estatísticas importantes quanto ao número de surdos no país e as conquistas que trouxeram mudanças significativas para a comunidade surda. Discorro, ainda, sobre um breve histórico das instituições que foram fechadas em Campo Grande-MS, as quais tinham um papel fundamental no processo de ensino de Libras ao surdo e na formação de novos profissionais da área. Abordo, também, conceitos básicos das referências teóricas que norteiam a pesquisa.

1. Olhar retrospectivo ao ensino e desenvolvimento educacional com Libras.

1.1. Dados importantes

Segundo o Censo de 2010 realizado pelo IBGE, 9,7 milhões de pessoas têm deficiência auditiva⁷ em todo o território nacional. Desses, 2.147.366 milhões apresentam deficiência auditiva severa. Cerca de um milhão são jovens de até 19 anos. O levantamento dos números nos faz refletir sobre a necessidade de investir em políticas educacionais e pesquisas que contribuam para o pleno desenvolvimento desses indivíduos na sociedade. Para ter participação social ativa, a comunidade surda vive da expectativa de que mais pessoas falem a sua língua. Por suposto o número de falantes da Libras, principalmente ouvintes, tende a aumentar com a inclusão e as conquistas alcançadas.

Recentemente, foi divulgado no *Campo Grande News*⁸ o aumento pela procura do curso de Libras em Mato Grosso do Sul, que, apesar de ser oferecido por várias instituições como o CAS (Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez), o IFMS (Instituto Federal de Mato Grosso do Sul), e pela Prefeitura de Campo Grande, bem como por algumas instituições privadas como o *Libera Limes*⁹, a procura gerou uma lista de espera de 300 pessoas em um dos cursos. Em São Paulo, de acordo com o *site do G1*¹⁰, as filas de espera nos cursos oferecidos pelo governo também aumentaram. Essa realidade deve incentivar o investimento em pesquisas que abordem o ensino-aprendizagem de Libras como L2 para os ouvintes, tanto

⁷ É importante ressaltar que este termo “deficiente auditivo”, usado pelo site do IBGE, não é bem aceito na comunidade surda, uma vez que seus membros não se consideram deficientes, pois a surdez não os impede de se comunicarem. Alguns depoimentos (vide anexos) ressaltam tal rejeição. Gesser (2009) explica os motivos dessa resistência e a carga semântica de termos que, para o surdo, soam mais como preconceito à sua condição. Contudo, entendo que o IBGE utiliza a designação apenas para classificar a comunidade surda, estatisticamente, de acordo com os níveis de falha na audição.

⁸ *Campo Grande News* é um jornal digital de mídias/notícias de Mato grosso do Sul. Disponível em www.campograndenews.com.br/lado-b/comportamento/com-aumento-da-procura-cursos-de-libras-tem-ate-lista-de-espera-com-300- pessoas.

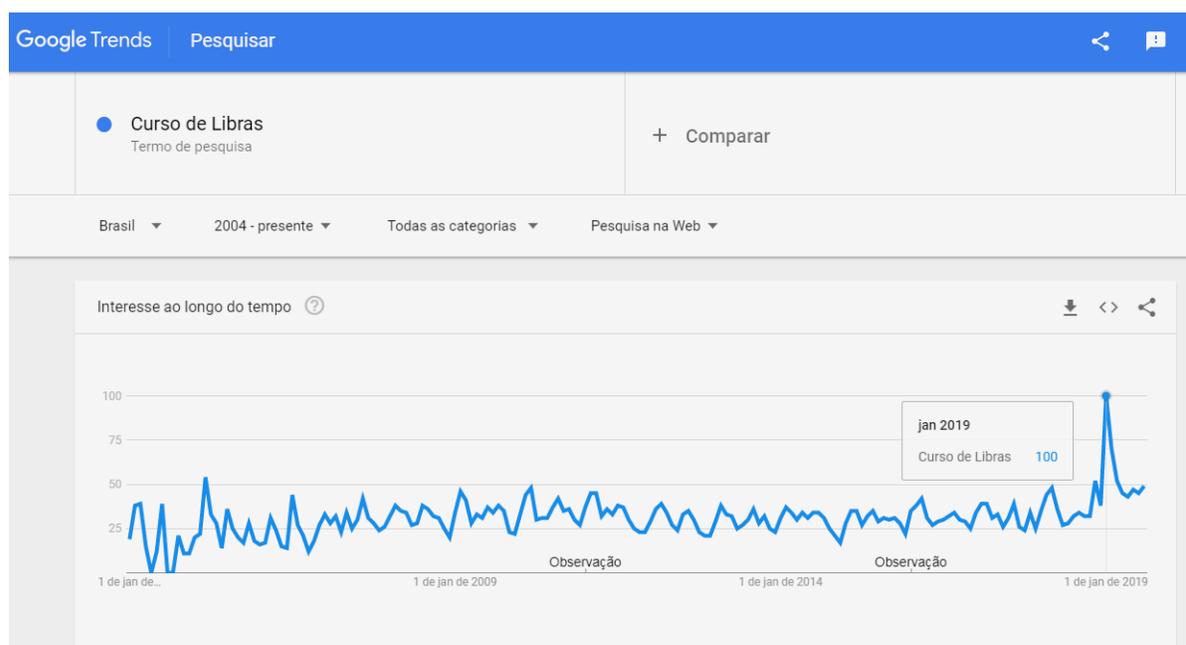
⁹ *Libera Limes* é uma faculdade de pós-graduação, que oferta cursos inclusive na área de Libras, com sede em Campo Grande-MS.

¹⁰ *G1* é um portal de notícias, brasileiro, mantido pelo Grupo Globo e sob orientação da Central Globo de Jornalismo. Foi lançado em 18 de setembro de 2006.

quanto as novas concepções teóricas aqui apresentadas, ou seja, Translingualismos e Letramentos Críticos.

No quadro, a seguir, temos resultados de pesquisas na web por buscas de curso de Libras, desde 2004 até abril de 2019. Dessa forma, podemos perceber um crescimento de interesse constante na área.

Quadro 1 - Busca por curso de Libras de janeiro de 2004 a janeiro de 2019



Fonte: Google trends¹¹.

A demanda crescente de novos profissionais na área do ensino-aprendizagem de Libras, tanto para a educação do surdo quanto para a formação de tradutores-intérpretes, é muito importante para a instauração da acessibilidade da comunidade surda. No entanto, o aumento acentuado nas buscas por cursos, no mês de janeiro (conforme retratado no gráfico do quadro 1), acontece a partir do pronunciamento, em Libras, da primeira dama Michelle Bolsonaro, por ocasião da posse do presidente Jair Bolsonaro, no dia 1º de janeiro de 2019, em cerimônia

¹¹ Veja o que o mundo está pesquisando. **Google trends**. 15 abr. 2019. Disponível em: <https://trends.google.com/trends/explore?date=all&geo=US&q=Tils>. Acesso em: 15 abr. 2019. Vide mais exemplos de busca em anexos.

realizada no Congresso Nacional em Brasília. Esse fato retrata a implicação de questões políticas que se refletem na sociedade e a influência que alguém de renome pode exercer em favor das classes minoritárias.

Apesar da relevância do fato ocorrido, o reconhecimento da importância da Libras são refletidas principalmente por intermédio de conquistas gradativas nas últimas décadas. Em 1993, foi encaminhado ao Congresso o projeto de lei que regulamentaria Libras como segundo idioma oficial no Brasil. No entanto, somente em 24 de abril de 2002 é que ela se tornou regulamentada por meio da lei de número 10.436, sendo reconhecida como língua nativa para os surdos e segunda língua oficial do país.

Em 2005, foi regulamentada como disciplina curricular pelo decreto 5.626, artigo 3º. Em 2007 recebeu o status de língua, reforçando a ideia de que se trata de uma língua natural. Finalmente, no ano de 2010, a profissão tradutor/intérprete de Libras foi regulamentada, o que representou uma virada significativa para os surdos de todo o Brasil. Conforme a Lei 12319/10, de 1º de setembro de 2010, em seu artigo 6º, são as atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências, efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa.

A Libras tem suas origens no Instituto dos Surdos, atualmente conhecido como Instituto Nacional da Educação de Surdos (INES), a primeira escola para surdos no Brasil. O instituto foi fundado por Ernest Huet em 1957, sendo um órgão do Ministério da Educação. Entre os objetivos institucionais do INES, estão a produção, o desenvolvimento e a divulgação de conhecimentos científicos e tecnológicos na área da surdez em todo o Brasil, além de subsidiar a Política Nacional de Educação (PNE).

Existe um estreitamento na formação do tradutor/intérprete. Nem todos têm acesso para se tornar um profissional na área. Após passar o nível “Libras

avançado¹², apenas licenciados poderão continuar a formação e se tornar um profissional tradutor/intérprete. Esse critério reduz em muito a formação de profissionais que poderiam trabalhar na área. Muitos alunos com formação em bacharelado demonstram grande frustração por não poderem dar continuidade ao curso para receber a certificação de tradutor/intérprete, especificamente o oferecido pelo Estado em Mato Grosso do Sul. O argumento é que o foco do curso do CAS é formar tradutores/intérpretes para a área educacional e, portanto, tais profissionais precisam ter licenciatura¹³.

O resultado disso é que os profissionais que se formaram para trabalhar na área da Educação vão pleitear, também, as vagas nas demais instituições fora do âmbito educacional, o que pode desfalcar a área educacional dos surdos. Uma solução seria a liberação do curso também para bacharéis, mesmo que, no âmbito educacional, sejam contratados apenas tradutores/intérpretes com licenciatura. Assim, todos que iniciaram o curso poderiam dar continuidade à sua formação, beneficiando principalmente a comunidade surda com muito mais tradutores/intérpretes para as demais instituições.

Geralmente, o indivíduo com amplo conhecimento teórico e prático da Libras não é o próprio surdo, contudo ele (o surdo), que é o maior usuário da língua, tem grande influência na criação de novos vocabulários. São os surdos que fazem a maior parte das inovações quanto aos sinais e novos glossários que surgem de acordo com as necessidades de adequação e/ou novos termos, principalmente na área do conhecimento acadêmico. Isso acontece quando alunos surdos começam cursos de graduação em que termos específicos são inexistentes.

Nesse caso, inicia-se um trabalho de criação de sinais para as novas palavras, um dado importante que caracteriza o conceito de língua assumido por Bakhtin (2010) em que dinamismo e heterogeneidade são salientados, dando

¹² Libras Avançado é um dos três níveis do curso de Libras oferecido pelo CAS à comunidade em geral. São eles os níveis: básico, intermediário e avançado.

¹³ Regulamento do CAS para esse critério consta no anexo 17.

visibilidade à complexidade multiforme das manifestações de linguagem em situações sociais concretas e objetivas. O autor provoca o leitor a narrar o seu próprio desenvolvimento, fazer parte do mesmo, o qual é sempre relacional, dialógico e posicionado. O resultado prático desse desenvolvimento da Libras com a participação dos surdos são os glossários que podem ser encontrados no site do CAS¹⁴. Neles, muitos dos termos originam-se pela necessidade de facilitar a transmissão de conhecimentos técnicos aos surdos que finalmente estão galgando degraus mais altos da formação acadêmica.

Existe uma urgência de atualização na educação do surdo, da mesma forma que se buscam atualizações ao ensinar uma língua estrangeira em uma sociedade que tende a ser mais globalizada, com propósito de atender às demandas pós-modernas¹⁵. Hoje, as pessoas passam a ter consciência da necessidade de acessibilidade social e cada vez mais se interligam pela tecnologia.

À vista disso, de acordo com Rocha e Maciel (2015), as linguagens constituem-se como práticas sociais e culturais discursivamente orientadas. Consequentemente, a realização de uma prática de linguagem implica o alinhamento de um sistema de significação que especifica o que está dentro ou fora do domínio dos sentidos, sendo que eles revelam uma natureza também historicamente orientada. Dessa forma, os autores nos conscientizam de que:

A natureza situada das práticas de linguagem, incluindo a linguagem visual, advém do reconhecimento de que os sentidos não são pré-estabelecidos ou estáticos, mas que são construídos

¹⁴ Disponível em: <http://cassedms.blogspot.com/2017/01/glossario.html>. Acesso em: 22 fev. 2019. Vide em anexos 5 ao 10 alguns exemplos de novos glossários disponíveis no site do CAS.

¹⁵ O Pós-Modernismo ou Pós-Modernidade, ou ainda movimento pós-industrial, é um processo contemporâneo de mudanças significativas nas tendências artísticas, filosóficas, sociológicas e científicas. Surgiu após a segunda guerra mundial (1939-1945) e após o movimento Modernista. Esse movimento veio acompanhado de avanços tecnológicos da era digital, da expansão dos meios de comunicação, bem como do sistema capitalista (lei de mercado e consumo) e da globalização.

Disponível em: < <https://www.todamateria.com.br/pos-modernismo/> >. Acesso em: 22 fev. 2019.

de forma dinâmica e performativa nas relações sociais e são marcados por posicionamentos éticos, estéticos e políticos, entre outros. Carregam, portanto, interesses que marcam as posições assumidas pelos sujeitos que participam dessas relações. (ROCHA E MACIEL, 2015, p. 418).

É importante incluir a linguagem visual nos termos das práticas de linguagem e entender que também nela os sentidos são construídos, como diz Bakhtin (2010), de forma dinâmica e heterogênea dentro do seu contexto histórico e social. Da mesma maneira que na linguagem oral, a linguagem visual também sofre mudanças e requer transformações com o passar do tempo.

Surdos e ouvintes fazem parte de um grupo de estrangeiros que nascem e moram na mesma terra, mas falam e percebem as coisas de formas diferentes e, conseqüentemente, revelam relações de autoridade e de poder entre eles. Infelizmente, a surdez ainda é vista negativamente pela sociedade e cai no parâmetro vicioso do preconceito, que estigmatiza tudo aquilo que não considera dentro da normalidade por ela mesma definida.

Esse funcionamento, constrói estruturas e discursos para a manutenção e disseminação do preconceito gerado pela ignorância dos fatos. De acordo com Skliar (2006), o preconceito linguístico quanto à língua de sinais é tão forte quanto às representações da “normalidade” impostas no que diz respeito ao normal corporal, à sexualidade, ao aprendizado, ao comportamento, à escrita, à leitura. Isso acontece porque se impõe o discurso das diferenças posicionando o diferente como algo contrário, oposto e que foge daquilo que a sociedade entende como ideal e politicamente correto.

Na mesma linha de pensamento, Skliar (ibidem, p. 8,9) atribui a isso “um conjunto de contrastes binários, que são típicos desse território educacional, ou seja, a pedagogia para os surdos se constrói, implícita ou explicitamente, a partir das oposições normalidade/anormalidade, saúde/patologia, ouvinte/surdo, maioria/minoria, oralidade/gestualidade”. O surdo ‘precisa’ se encaixar nos termos da normalidade, obrigando-se a olhar-se e a narrar-se como e fosse ouvinte. A adequação a tal conjunto de representações do ouvinte denomina-se *ouvintismo*,

e *oralismo* consiste na forma institucionalizada do ouvintismo. De acordo com Gesser (2006, p. 67), a surdez ainda é vista negativamente pela sociedade porque:

O discurso médico tem muito mais força e prestígio do que o discurso da diversidade, do reconhecimento linguístico e cultural das minorias surdas. A surdez é constituída na perspectiva do *déficit*, da falta, da anormalidade. O “normal” é ouvir, o que diverge desse padrão deve ser corrigido, “normalizado”. Nesse processo normalizador, abrem-se espaços para a estigmatização e para a construção de preconceitos sociais. [...]

Percebemos, assim, o perigo de traduzir o discurso das diferenças de forma a prejudicar aquele que tem não apenas o direito de ser diferente, mas a necessidade de ser diferente da maioria. O discurso médico tem boa intenção, mas não abrange as outras possibilidades que podem facilitar não só a comunicação do surdo, mas a vida do surdo. Logo, pelo pressuposto médico, não se integra o discurso da diversidade, mas se apregoa a ideia do ouvintismo/oralismo.

Skliar (2015) ressalta as significações linguísticas, históricas, políticas e pedagógicas, assinalando a importância desse tipo de análise para a comunidade surda. Para o autor, é necessário, em um primeiro momento, deixar de pensar e/ou afirmar que existam representações corretas ou incorretas sobre a surdez e mais ainda, que elas podem ser, simplesmente, limitadas a categorias de verdade ou falsidade. Com esse pensamento, o estudioso faz o seguinte questionamento: Como podem ser relacionadas, dentro de um contexto educacional mais amplo, essas representações sobre a surdez? Como resposta possível, Skliar (2015, p. 11) afirma:

Pode-se dizer que a educação dos surdos parece se encontrar hoje diante de uma encruzilhada. Por um lado, manter-se ou não dentro dos paradigmas da educação especial reproduzindo o fracasso da ideologia dominante, movimento de tensão e ruptura entre a educação especial e a educação de surdos. Por um lado, aprofundar as práticas e os estudos num novo campo conceitual, os estudos surdos, quebrando assim a sua dependência

representacional com a educação especial, e se aproximando dos discursos, discussões e práticas próprias de outras linhas de pesquisa e estudo em educação.

Não podemos negar que as mudanças estão ocorrendo, mas, como diz o autor, elas são lentas, gradativas e acontecem não apenas no âmbito de escolarização, e sim ressalta a possibilidade de incluir a análise da educação dos surdos dentro de um contexto discursivo mais apropriado à sua situação linguística, social, cultural e das identidades dos sujeitos surdos.

Não se pode, por exemplo, falar do surdo como totalidade, pois isso incorreria, segundo o estudioso, no erro de usarmos critérios de um grupo específico, como se os surdos fizessem parte de um grupo homogêneo, dentro do qual os processos de identificação sempre são estabelecidos de forma clara. Skliar (2015) ressalta, ainda, que a apropriação de novos significados, termos e sentidos que provêm de outras linhas de estudo em educação não devem ser passivos, mas críticos. Não se trata apenas de reconhecer que o surdo faz parte dos grupos minoritários e enfrenta sérios problemas de preconceito¹⁶, mas se trata de reconhecer novos meios de participação dos surdos no processo de transformação pedagógica, inclusive no de ensino-aprendizagem de Libras tanto para surdos quanto para ouvintes.

É nessa linha de raciocínio que desenvolvi esta pesquisa, com o olhar analítico dos Letramentos Críticos e a postura também crítica do pensamento Translíngua. Não é objetivo deste estudo aprofundar sobre o preconceito linguístico na comunidade surda, mas, sob olhar crítico na questão pedagógica, entendo ser necessário abordar o assunto para melhor esclarecimento das teorias apresentadas.

¹⁶ Vide, em anexos de 11 ao 16, alguns depoimentos de surdos sobre suas experiências quanto ao preconceito linguístico, conforme apresenta Gesser (2009).

1.2. Breve histórico sobre o CELMS e CEADA

Em Campo Grande - MS, duas Escolas importantes que ofereciam cursos de Libras foram fechadas pelo governo. O CELMS – Centro Estadual de Línguas, que provia cursos de vários idiomas, inclusive Libras, e o CEADA-MS – Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação, que atendia aos alunos surdos do 1º ao 5º ano e, depois, os encaminhava para as escolas públicas. Com o fechamento do CEADA, os estudantes foram encaminhados para as escolas públicas regulares antes mesmo de concluírem sua formação em Libras. Houve ganhos na questão da acessibilidade, porém, provavelmente, os surdos terão dificuldades de aprendizado, pois muitos deles ainda não são fluentes na Libras, sua L1.

A partir de um olhar crítico, outro questionamento é, então, levantado: Como fica o papel do tradutor/intérprete? Traduzir ou ensinar? Pensar em tais interrogações é importante, uma vez que ele é encaminhado à escola com o propósito de traduzir as aulas preparadas pelo professor titular de cada disciplina e, entretanto, seu papel pode ser prejudicado na questão da transmissão, pois terá que interromper a aula para ensinar o significado dos sinais necessários à sua compreensão. A situação pode ser inevitável em determinados aspectos e até compreensível, porém, se o aluno não domina sua língua materna, que é a Libras, o profissional vai terminar por “apagar incêndio” e mudar seu foco principal. Tal indivíduo não terá condições para um desenvolvimento escolar esperado, pois terá dificuldades de acompanhar as aulas ministradas na escola regular.

O CEADA (Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação) foi fundado em Campo Grande, em 1986, como o primeiro espaço de atendimento específico aos surdos, o que significou um grande ganho para a comunidade surda e seus familiares. Desde 2016, entretanto, o CEADA atua como centro de apoio na formação e assessoria de profissionais da área, bem como Centro de Atendimento Escolar Especializado.

Antes do estabelecimento dessas instituições, os únicos recursos com que os surdos podiam contar eram a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), fundada em 1967, e a Pestalozzi¹⁷, fundada em 1979, após a divisão de estado de MT¹⁸, as quais se caracterizavam como entidades filantrópicas sem fins lucrativos. Essas instituições não eram especializadas no atendimento aos surdos, tinham como alunado as pessoas excepcionais e, por esse termo caracterizava-se todas as deficiências, inclusive as sensoriais (ALBRES, 2005).

Por muito tempo, o surdo foi tratado como se tivesse deficiência intelectual. A visão patológica errônea sobre a surdez influenciou as práticas escolares de forma negativa por muitos anos:

Essa visão sobre a comunidade surda ampara-se na concepção de língua como articulação do som. A capacidade intelectual humana era considerada pela relação língua e intelecto na Antiguidade Clássica e, como consequência, se o sujeito não possuísse uma língua oral, o seu intelecto estava comprometido, deficiente. Sendo assim, a língua de sinais (caracterizada pela ausência de sons) era tratada como linguagem de mímicas e gestos, destituída de gramática que os “surdos-mudos” usavam para se comunicar entre seus pares. (NOGUEIRA, 2012, p. 242).

Pessoas influentes abrigavam esse pensamento até ao ponto de estabelecer que a educação de crianças surdas devesse seguir o método oralista, isto é, a criança surda deveria aprender a falar e usar a leitura labial para aprender a se comunicar e se integrar à sociedade. De acordo com Nogueira (2012), foi assim que em 1988, em Milão, durante o Congresso Internacional de Educadores de Surdos, foi tomada essa decisão que perdurou proibindo a linguagem

¹⁷ Conforme informações disponíveis no site <http://pestalozzidobrasil.com.br/>, a sociedade Pestalozzi é uma instituição sem fins lucrativos que visa atender crianças e adolescentes com deficiência mental e/ou distúrbios neuromotores tendo base educacional, social e política. O nome Pestalozzi vem do sobrenome do suíço Johann Enrich Pestalozzi, que dedicou a sua vida à educação de crianças modificando métodos de ensino, descobrindo a criança difícil e dando a ela atenção, amor e carinho.

¹⁸ Com o processo de divisão do Estado de Mato Grosso em duas unidades federativas, ocorreu a fundação de Mato Grosso do Sul no dia 11 de outubro de 1977 com a sanção presidencial de Ernesto Geisel, então presidente da ditadura militar que governava o Brasil desde 1964.

sinalizada até meados do século XX. Atitude essa que levou o surdo a um déficit linguístico e, conseqüentemente, a problemas educacionais.

Um retardo para o desenvolvimento escolar da comunidade surda em geral. Não se reconhecia, ainda, a Libras como língua e, portanto não vista como possibilidade e recurso para o aprendizado ou desenvolvimento do surdo. Hoje, com o seu reconhecimento e sua regulamentação, ela, cada vez mais, ganha espaço nas pesquisas do campo linguístico, sendo inserida dentro dos aspectos dos conceitos de língua/linguagem bem como todas as teorias a ela relacionadas.

1.3. Conceito de linguagem

Em relação aos conceitos de linguagem, as teorias de Bakhtin (2010) distanciam-se de perspectivas que concebem a língua apenas no que se vincula às trocas de comunicação entre dois indivíduos. Bakhtin (2010, p. 11) e o círculo¹⁹ percebiam as influências sofridas pelo contexto social, a ideologia dominante e a luta de classes. A principal vertente desses filósofos teve como propósito compreender a linguagem como interação e a evolução que ela pode sofrer de forma ininterrupta:

[...] é só para a consciência individual, e do ponto de vista dela, que a língua se apresenta como sistema de normas rígidas e imutáveis. Na verdade, se fizermos abstração da consciência individual subjetiva e lançarmos sobre a língua um olhar verdadeiramente objetivo, um olhar, digamos, oblíquo, ou melhor, de cima, não encontraremos nenhum indício de um sistema de normas imutáveis. Pelo contrário, nos depararemos com a evolução ininterrupta das normas da língua. (BAKHTIN, 2010, p. 93).

¹⁹ O Círculo de Bakhtin era uma escola do pensamento russo do século XX, abordando filosoficamente questões sociais e culturais com visão dialógica da linguagem, centrada no trabalho de Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975). Tratava-se de um círculo de intelectuais e de artistas entre os quais se encontravam Marc Chagall, o musicólogo Sollertinsky, o professor V.N. Volochinov, e ainda P.N. Mediviédiev, amigos devotados e ardorosos admiradores de Bakhtin (2010).

A concepção de língua parte para uma vertente diferente do estruturalismo de Saussure e do gerativismo de Chomsky, agregando uma visão ampliada aos paradigmas da comunicação humana. De acordo com Jordão (2015, p. 196), o estruturalismo está ligado a teorias que “têm uma visão de língua como um conjunto de estruturas, cada uma atrelada a determinadas funções comunicativas”. Nesse pensamento, a língua funciona como código para transmissão de ideias construídas nas mentes das pessoas. E esses códigos são marcados por ideologias das comunidades que os utilizam.

Já o gerativismo²⁰ de Chomsky foi criado em oposição ao estruturalismo, com a ideia de gerar – criar frases, porque permite, a partir de um número limitado de regras, gerar um número infinito de sequências. Ambos partem da ideia de que é pela gramática que se aprende uma língua. Os filósofos do círculo de Bakhtin (ibidem), porém, enxergaram na linguagem a multiplicidade das vozes que compõem a singularidade do ser humano, daí surge o termo polifonia. Muitas vozes compõem, hoje, o nosso contexto social globalizado, seja nas redes sociais e/ou de pesquisas.

Essa abrangência de reconhecimento da multiplicidade de vozes, no sentido de língua/linguagem, bem como a necessidade de levar em consideração o contexto social, histórico, político e cultural tem sido de suma importância para o ensino-aprendizagem de línguas e suas inter-relações e também trouxe ganhos significativos para a língua de sinais. A acessibilidade aos surdos, nos últimos anos, tem sido mais evidente nos veículos de comunicação e nas escolas; contudo o reconhecimento e a regulamentação da língua de sinais brasileira, com o status de língua, foi o que confirmou a importância de aprofundamento no campo de investigação linguística.

A Linguística Aplicada transgressiva de Pennycook (1998), por exemplo, não tem o objetivo de dar uma “nova receita”, mas de ampliar as possibilidades para investigarmos questões de linguagem e de educação. O momento em que vivemos é totalmente inovador e requer uma postura de repensar a prática de

²⁰ Disponível em: <<https://www.infoescola.com/comunicacao/teoria-gerativa-de-noam-chomsky/>>. Acesso em: 22 fev. 2019.

línguas (acentuo de Libras) em seus contextos sociais, culturais e políticos, levando em consideração o gênero, a raça e outras relações de poder, bem como a concepção do sujeito como sendo múltiplo e formado dentro de diferentes discursos, conforme orientação do citado autor.

Pennycook (1998) defende o desprendimento das culturas dominantes e ideologias hegemônicas que tendem a engessar as possibilidades de mudança e progresso para novos aprendizados. A palavra “crítica” não pretende se referir exclusivamente a uma concepção de criticismo apenas para se opor ao que já está estabelecido, e sim incluir uma criticidade transformadora, a fim de tentar mudar um mundo estruturado na desigualdade.

Na minha visão as sociedades são desigualmente estruturadas e são dominadas por culturas e ideologias hegemônicas que limitam as possibilidades de refletirmos sobre o mundo e conseqüentemente sobre as possibilidades de mudarmos esse mundo. Também, estou convencido de que a aprendizagem de línguas está intimamente ligada tanto à manutenção dessas iniquidades quanto às condições que possibilitam mudá-las. Assim é dever da Linguística Aplicada examinar a base ideológica do conhecimento que produzimos. (PENNYCOOK, 1998, p. 24).

As palavras do autor remetem à importância e ao dever da LA de examinar como determinadas perspectivas sociais podem engessar as possibilidades de ampliação do conhecimento de mundo que produzimos. A formação é mais ampla do que o ensino-aprendizagem. Se o professor, na qualidade de intelectual, não se dedica a uma formação continuada e atualizada, ele tende a se engessar, a se cristalizar. Logo, aquilo que foi válido há vinte anos pode não mais se mostrar adequado para os dias atuais.

A LA crítica reconhece que a aprendizagem de línguas e as condições que podem trazer mudanças favoráveis estão inerentes à manutenção dessas transformações, dessas iniquidades. Examinar o que está acontecendo no contexto de ensino-aprendizagem de Libras como L2 para ouvintes é também dever da LA, uma vez que se trata de questões de língua, educação e formação

de professores ou profissionais da área. Também por se tratar de um campo novo no quesito língua visuo-gestual como língua natural.

Para entender o enfrentamento dos surdos e familiares, bem como as lutas pelo reconhecimento da Libras como língua, é preciso conhecer a língua de sinais, a maneira como se estrutura e como está relacionada aos paradigmas de línguas de sinais de outros países como a ASL (American Sign Language) e a Língua de Sinais Francesa, que serviu de base para todas as outras línguas de sinais. Além disso, ressaltar as questões de natureza política e ideológicas, abrangidas especificamente pela prática dos Letramentos Críticos como proposta pedagógica de aprofundamento para uma leitura crítica e para o desenvolvimento do aluno aprendiz.

O letramento crítico constrói-se segundo a premissa de que a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes. Logo, entende-se que o discurso é sempre permeado por ideologias, independente da modalidade e contexto em que se apresenta. Nessa visão entende-se que uma proposta educacional de mudança deveria iniciar-se pela revisão do trabalho de leitura nela desenvolvido. (JORDÃO, MARTINEZ, MONTE MÓR, 2018, p. 323).

Os princípios norteadores dos letramentos críticos, os quais serão discutidos de forma mais abrangente no capítulo dois, podem ser vistos como uma alternativa pedagógica que pode ser relevante para a comunidade surda, já que a demanda de letramentos é fundamental para negociar sentidos e discursos, para entender as relações entre conhecimento, poder e diferenças, para lidar com as instabilidades e para transformar informação em conhecimento. A abordagem crítica dos letramentos envolve saber que todas as práticas sociais, incluindo-se os letramentos, são construídos e selecionados socialmente; e não somente é possível participar das práticas sociais, mas também é possível modificá-las.

O entendimento sobre o ensino de Libras e a formação nessa língua também se constitui de Translingualismo (CANAGARAJAH, 2013), ou seja, a consideração das normas insurgentes na negociação de significados, inovações, aspectos críticos, estruturas linguísticas convencionais acionadas de um repertório

complexo e dinâmico que se juntam e se reconstróem em meio a outros de outros interlocutores.

Segundo Huang (2010, p. 1), “translingualismo é um termo de Kellman (2000) e David Schwarzer et. al. (2006) que veem o ensino de L2 como uma ponte entre as linguagens que permitem manter uma mente unificada e não ser dividido em dois para ser multilíngue”. A Libras em seu contexto de ensino abrange a prática defendida por esses autores, uma vez que o aluno ouvinte não se desvincula da língua portuguesa, mas mantém a mente unificada nas duas línguas. A sinalização ocorre paralela com datilologias e comunicação escrita.

O tradutor/intérprete vai para a sala de aula com a missão de traduzir o ensino das disciplinas escolares, recorrendo a repertórios translíngues semióticos, críticos, criativos, estratégicos, identitários, de acordo com a necessidade das disciplinas. E, além disso, complementa o ensino de Libras aos seus alunos. O ouvinte, além de utilizar gestos na comunicação oral do seu dia-a-dia, também se apropria de classificadores para se comunicar com o surdo.

O Translingualismo se concentra na construção de sentido para o sucesso comunicativo baseado em estratégias de negociação dos repertórios já existentes no contexto de ensino-aprendizagem. Para o surdo, a zona de contato está sempre presente, ele não precisa viajar para experimentar a superdiversidade construída por pessoas de cultura e linguagens diferentes. O lugar onde nasce já se constitui como seu espaço translíngue.

Uma analogia a isso seria pensar uma pessoa que, por exemplo, nasce no Japão, mas jamais falará japonês, e que a língua que ela irá desenvolver é falada por poucos no seu próprio país. Consequentemente, esse indivíduo precisará usar de estratégias linguísticas, não apenas para se comunicar, mas para se desenvolver e encontrar o seu lugar dentro da sociedade em que vive. Assim, de maneira simples, se exemplifica a realidade da comunidade surda quanto ao uso dos Translingualismos e à necessidade dos Letramentos Críticos dentro e fora do âmbito educacional, elementos sobre os quais discorreremos nos capítulos, a seguir.

2. Proposta com letramentos críticos para tradutor/intérprete de Libras

2.1. Investigações para além dos aspectos linguísticos em Língua de Sinais

As primeiras investigações linguísticas em relação à língua de sinais foram realizadas por um grupo de pesquisadores, dentre eles, Stokoe (1965), que realizou a primeira descrição estrutural da língua de sinais americana (ASL) e propôs a decomposição dos sinais dessa língua em três parâmetros, conhecidos como primários: a configuração de mão (CM); a locação da mão ou ponto de articulação (L); e o movimento da mão (M). Tais parâmetros foram considerados unidades mínimas de formação dos sinais, similares aos fonemas nas línguas orais. Foram acrescentados, a partir desse trabalho, outros dois parâmetros à fonologia das línguas de sinais: a orientação e as expressões não manuais.

De acordo com Quadros e Karnop (2004), o parâmetro orientação é a direção para a qual a palma da mão aponta quando produzimos o sinal. As expressões não-manuais são as expressões faciais e corporais, movimentos do corpo, da face, da cabeça e dos olhos realizados no momento da articulação do sinal. Assim sendo, na Libras, temos cinco parâmetros como unidade mínima na formação de sinais. Aspectos estes, que definem as particularidades dessa língua e suas implicações linguísticas.

Dessa forma, as línguas de sinais têm como principais características a multidimensionalidade e a visualidade, sendo a dimensão espacial intensamente relevante para a organização do enunciado, o estabelecimento das significações, a indicação do tempo das narrativas e das pessoas do discurso. O que nem sempre parece estar claro é que, tais características são próprias das línguas de sinais, e não são, apenas, representações espaciais e multidimensionais de outras línguas. A Libras utiliza o canal visual e expressões faciais para aprender sentidos, diferente da língua oral que utiliza o canal da audição e a fala como recursos comunicativos.

Estamos entrando em uma nova era em relação à educação dos surdos no Brasil e, com o reconhecimento da língua de sinais e os direitos assegurados em lei, abre-se espaço na manutenção e implantação de políticas educacionais e,

portanto, vários discursos estão sendo construídos e instituídos. As pesquisas envolvem, em geral, o contexto da inclusão social e abordam o ensino da língua portuguesa para surdos. O professor de Libras ou tradutor/intérprete precisa observar a importância de uma prática pedagógica crítica e comprometida com um ensino de qualidade que atenda às necessidades contextuais de seus alunos. Considerando as demandas dos tempos presentes, ou seja, um cidadão surdo capaz de participar crítica e criativamente das relações sociais.

Para entender o papel do tradutor/intérprete, é importante conhecer alguns conceitos sobre o processo de tradução e interpretação. Antes, porém, segundo Vasconcelos (2017, p. 108), é preciso apreender as definições de 'língua fonte' (LF), a de saída ou onde se origina o comunicação e 'língua meta' (LM), a de alvo ou de chegada para a qual se faz a tradução. A autora afirma que "a tradução se refere a transformar um texto a partir de uma língua fonte, por meio de vocalização, escrita ou sinalização, em outra língua meta". Apoiada em Russo e Pereira (2008, p. 13), declara que "se a língua meta estiver na modalidade escrita trata-se de uma tradução; se estiver na modalidade oral ou sinalizada (presenciais ou e interação imediata), o termo utilizado é interpretação".

Para Quadros (2002), a diferença entre tradução e interpretação se distingue de forma geral, sem considerar a origem e meta das línguas traduzidas, como declara a seguir:

Uma tradução sempre envolve uma língua escrita. Assim, poder-se-á ter a tradução de uma língua de sinais para a língua escrita de uma língua falada, da escrita da língua de sinais para a escrita da língua falada e da escrita da língua falada para a escrita da língua de sinais. A interpretação sempre envolve as línguas faladas/sinalizadas, ou seja, nas modalidades orais/auditivas e visuais/espaciais. Assim, poder-se-á ter a interpretação da língua de sinais para a língua falada e vice-versa. Vale destacar que o termo tradutor é usado de forma mais generalizada e inclui o termo interpretação. (QUADROS, 2002, p. 9).

A partir dessa explicação, entende-se que a tradução em língua de sinais pode envolver tanto a escrita da Libras quanto da Língua Portuguesa. Por

exemplo, traduzimos a sinalização de um surdo em Libras para a escrita da LP da mesma forma quando lemos um texto da LP e sinalizamos em Libras para o surdo. Segundo Vasconcelos (2017), diferentemente da interpretação que acontece quando as duas línguas envolvidas no processo de tradução são orais e/ou sinalizadas seria quando realizamos a interpretação de uma aula ou palestra da LP oral para Libras ou interpretamos a fala em Libras de um surdo para ouvinte.

Em geral, o profissional de Libras desenvolve as duas funções, principalmente no âmbito educacional, e, portanto, recebendo bem a atribuição de tradutor/intérprete. O seu papel, na escola inclusiva, é transmitir os conhecimentos levados pelos professores das diversas disciplinas educacionais. Precisa criar uma relação entre professores e alunos surdos, ao ponto de estes terem liberdade para tirar suas dúvidas sem medo. O tradutor/intérprete segue um código de ética, não podendo questionar o que está sendo ensinado ou se recusar a não traduzir aquilo do qual não concorda. Seu papel é fundamental para que o surdo possa desenvolver sua capacidade intelectual e crítica.

Compreender como um surdo constrói sua aprendizagem implica entender que o surdo se expressa de uma maneira particular. Para tanto, é relevante entender o papel dos signos linguísticos em Libras. Quando sinalizamos uma ideia em Libras, ou seja, quando nos comunicamos na linguagem de sinais, ocorrem três fenômenos diferenciados, tal qual acontece na linguagem falada, porém, ressaltando-se algumas variações. O primeiro é o processo psíquico, no qual os conceitos constroem uma imagem ou uma impressão digital mental relacionada ao significante da L2, no primeiro momento, quando se utiliza o recurso da datilologia (neste processo, o cérebro transmite para a capacidade de sinalização do corpo os sinais que podem ser correlativos à imagem escrita ou acústica).

Em seguida, ocorre um processo físico pelo qual as imagens se propagam dos gestos do falante aos olhos do receptor, assim, quando se enxerga uma imagem sinalizada, o cérebro identifica o sinal e o associa ao conceito. No último processo, o conceito mental realiza o caminho oposto, isto é, da mente para a

sinalização de uma palavra. Isso não significa dizer que todos têm o mesmo entendimento e o mesmo resultado na decodificação de dados, mas se pode atingir o mesmo objetivo utilizando recursos diferentes e de maneira inversa de acordo com a necessidade e o contexto comunicacional. No caso da Libras, a associação focaliza a forma imagética e a escrita. Assim, qualquer pessoa que fala português associa a palavra falada ou escrita à determinada imagem.

Todas as estatísticas aqui levantadas sobre a população de surdos existentes no Brasil e a probabilidade de a Libras ser falada por muito mais pessoas, tanto surdos quanto ouvintes, e a necessidade de que o próprio surdo domine a sua língua natural, levam-nos à necessidade de investir em pesquisas que abordem práticas sociais na práxis da LA, que vai além do ensino-aprendizagem de línguas e que, ao mesmo tempo, não sejam tendenciosas. Segundo Moita Lopes (2006), a LA contemporânea se encontra em uma “nova era”, e as pesquisas em LA navegam por “novos mares”, focalizando problemas do mundo real em múltiplos centros. Nesse novo perfil, a LA se torna uma ciência social, abrangendo um contexto maior de atuação, uma LA crítica e transgressiva que precisa atuar também no contexto da Libras.

2.2. Letramentos críticos com língua de sinais

A LA tem delimitado “novas” posturas e práticas ao ensino de línguas, dentre elas, os letramentos críticos, que incentivam a construção da consciência crítica tanto pelo professor quanto pelo aluno, tendo também como objetivo um desenvolvimento ampliado das capacidades linguísticas quanto à formação do sujeito crítico a partir da interação no contexto de aprendizado escolar, especificamente o aprendizado de outro idioma. Dentro das práticas de Letramento Crítico, a abordagem ao texto é feita por meio de um processo de construção de sentido em que os significados do mesmo são construídos pelo leitor dentro de um contexto social, histórico e de relações de poder específicos.

Essa perspectiva leva a compreender que a leitura ajuda o sujeito não só a entender o mundo, mas é também um meio de transformação social.

Para entendermos a importância do Letramento Crítico no ensino-aprendizagem de Libras, é essencial entender a diferença entre Letramento Crítico e Pedagogia Crítica. De acordo com Menezes de Souza (2019), na década de 1960, muitos pesquisadores norte-americanos desenvolveram um conceito de Letramento Crítico seguindo as teorias marxistas, segundo as quais 'ser crítico' era aprender a enxergar a verdade por trás das aparências. A base desses pesquisadores seguia as primeiras pesquisas e propostas de Paulo Freire.

Assim sendo, tais estudos partiam do princípio de que nós vivemos numa sociedade capitalista, exploradora, desigual, então quem domina os meios da escrita e da produção da escrita são geralmente as pessoas que estão por cima e são da classe dominante. Então, a ideia é que os textos escritos, como por exemplo, os textos publicitários sempre têm o interesse de convencer, de manipular um leitor desavisado. Se constituindo como manipulação que acaba levando as pessoas a comprarem coisas que não querem ou não precisam, a aderir a uma questão política sem saber, de fato, todas as verdades implícitas por trás disso. Com uma exploração nesse sentido, o texto pressupõe a pedagogia crítica marxista, em que a escrita na sociedade de hoje, a sociedade ocidental capitalista era usada para manipular, enganar, dominar e controlar a população.

A proposta da pedagogia crítica era levar os alunos aprendizes a enxergar a verdade por trás dessas aparências. Tinha o propósito de levar os leitores a questionamentos como: Quem escreveu esse texto? Quem é essa pessoa? Qual o interesse dela em escrever esse texto? Ele está tentando convencer o leitor de quê? Como se vê, a abordagem incentiva o leitor a fazer perguntas, sensibiliza o aluno, enquanto aprendiz-leitor a refletir acerca dessas perguntas. Eles, os defensores da pedagogia crítica, achavam que essa sensibilização poderia emancipar a população manipulada a resistir contra essa manipulação. Então, as pessoas iam se tornando mais críticas, principalmente ao perceber que, em determinados momentos, ao ler determinados textos, eles estavam sendo

controlados, dominados, manipulados. Ao notar que, em tais casos, eles não estavam pensando por si próprios, por suas próprias conclusões.

Os Letramentos Críticos, no entanto, trazem um conceito diferente desse pensamento sobre crítica, mais abrangente do que aquele da Pedagogia Crítica Marxista, mais complexa. Nessa nova proposta, as perguntas mudam. Elas não se prendem apenas à pessoa que escreve o texto, mas parte para o próprio leitor e o seu contexto social. Perguntas como: “quem é você leitor”? Não é mais apenas quem está escrevendo o texto e com que interesse, mas, o que o leitor do texto quer? Que o leitor entenda que isso tudo fazia parte da antiga forma de Letramento Crítico, conhecida como Pedagogia Crítica, que o levava a entender que estava sendo controlado e manipulado. Hoje em dia, nós perguntamos para o leitor: Quem é você que está lendo esse texto? Qual é o seu interesse? Quais os seus objetivos? Somente depois dessa reflexão, ele deve partir para os outros questionamentos sobre o autor do texto. Esse texto foi escrito por quem? Com que interesse? Então, o leitor vai comparar os seus objetivos de ler o texto enquanto leitor com os objetivos do escritor ou do ator em produzir o texto. De acordo com Menezes de Souza (2019), pode haver discrepância ou encontro nesses mesmos objetivos, e isso será usado como momento de reflexão.

A leitura crítica será bem-sucedida quando percebemos que um texto é basicamente o encontro entre o leitor, o autor e o contexto. Esse encontro não garante nada isoladamente, não significa nada, pois não está apenas no texto, nem apenas na mente do autor ou leitor, mas está nestes três elementos do texto: autor, leitor e contexto, que junta esses três elementos. Tal complexidade do conceito de leitura, foi desenvolvido a partir do Letramento Crítico de hoje, o qual é muito diferente da Pedagogia Crítica anterior, pois, se falava em emancipação, hoje em dia, fala-se em quem está no lugar de emancipar quem. Com base nesse novo conceito, cada um precisa refletir e chegar a essa conclusão por si só, em determinados contextos. Os educadores dão as dicas necessárias para que os alunos aprendizes aprendam a chegar às suas próprias conclusões pela sua leitura crítica, sua criticidade dos fatos. A maneira de emancipar alguém não é

impondo sobre ela as nossas opiniões, mas a ajudando a desenvolver a capacidade crítica. A respeito disso, o autor declara o seguinte:

Ler criticamente implica então em desempenhar pelo menos dois atos simultâneos e inseparáveis: (1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que tem origem em seu contexto e seu pertencimento sócio-histórico, mas ao mesmo tempo, (2) perceber como, enquanto leitores, a nossa percepção desses significados e de seu contexto está inseparável de nosso próprio contexto e os significados que dele adquirimos. (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 2).

Nesse sentido, o Letramento Crítico envolve análise e crítica da relação entre textos, poder, linguagem, grupos e práticas sociais. Tais questionamentos estão muito presentes no contexto educacional de Libras, uma vez que a questão não é apenas o aprendizado da língua pelo seu reconhecimento.

Pensando nas propostas educacionais para o surdo e na formação de novos profissionais para a área e o seu contexto social, percebi muitas questões envolvidas, como interesse político, econômico e até ignorância por parte de quem está no poder, pela falta de conhecimento das necessidades da comunidade surda. Uma prova disso é o fechamento de escolas que, ao mesmo tempo em que beneficiavam esses indivíduos diretamente, também formavam novos profissionais na área. Agora, existe também uma proposta de contratar pessoas ainda não formadas na profissão de tradutor/intérprete para atender à classe surda. O motivo principal é que o governo vai gastar menos contratando essas pessoas. Porém, pessoas sem preparo podem prejudicar o desenvolvimento do surdo. Desenvolver pensamento crítico dentro e fora das salas de aula pode ajudar a reverter essas tomadas de decisões.

À vista disso, o contexto vai determinar muitas coisas de acordo com as necessidades da sociedade. Vai definir, por exemplo, a importância de se ensinar Libras nas escolas para ouvintes; de dispor de profissionais preparados para compor a classe de educadores da comunidade surda; o ensino de Libras para o surdo que ainda não domina a língua de sinais; em um contexto onde se luta pela

acessibilidade de modo geral, abrigar-se-á a acessibilidade em Libras. Isso não é questão de opinião, mas de direitos e igualdade social.

Ainda de acordo com Menezes de Souza (2011, p. 132), “o Letramento Crítico não pode mais se contentar apenas em entender como o texto está no mundo; ele precisa também entender como o texto e suas leituras estão com o mundo nos termos de Freire”. Tal afirmação é muito pertinente em quase todo contexto de ensino-aprendizagem e no âmbito de Libras não é diferente, pois tanto surdos quanto ouvintes procuram aperfeiçoamento de aprendizado através de buscas na web, inclusive globais, ampliando não apenas seu conhecimento, mas aumentando sua visão crítica para essa área de comunicação. O surdo não se contenta em aprender apenas o português, alguns já se interessam em aprender outros idiomas tanto na modalidade escrita quanto em língua de sinais de outros países.

A teoria dos “novos” letramentos traz contribuições significativas no campo educacional, pois abrange a ideia de que tanto o conhecimento quanto as relações socioculturais se constroem a partir de práticas contextualizadas. De acordo com Zacchi e Stella (2014, p.158), “a proposta de trabalho com os novos letramentos não deve ser vista, portanto, como uma tentativa de substituição de uma metodologia por outra, ou a busca por uma solução estável e definitiva”. Os autores enfatizam a ideia de que os novos letramentos abrangem a possibilidade para alunos e professores desenvolverem-se mutuamente em contextos diversos, ao mesmo tempo, formando indivíduos que saibam avaliar a posição que ocupam na sociedade, aprendam a lidar com as incertezas e assumam uma postura crítica frente à tomada de decisões.

Nessa linha de pensamento, que investiga práticas de letramento de língua estrangeira ou L2 (segunda língua), percebe-se a necessidade de que teorias abranjam também as línguas sinalizadas, visto que se trata de uma L2. O aluno surdo tem direito aos mesmos recursos, pois compartilha dos mesmos dilemas. Ele está tão impactado pela globalização quanto os não surdos e necessita desenvolver também essa postura crítica para trazer contribuições à sua comunidade.

De acordo com Albres (2005), as metodologias de ensino utilizadas para o ensino de Libras estão embasadas na perspectiva das metodologias utilizadas para ensinar línguas orais, especificamente da língua portuguesa, mas a necessidade é de que também seja teorizada a partir de perspectivas das culturas surdas, do contexto de língua de sinais e utilizando-se das peculiaridades da Libras.

Assim sendo, a LA, como campo de investigação que enfoca a área do ensino-aprendizagem da língua e, especificamente, os letramentos críticos. Do mesmo modo que traz contribuições ao contexto escolar no campo científico do estudo de língua estrangeira, poderá utilizar dos mesmos recursos para o ensino de Libras, reconhecendo e adaptando tais práticas sociais que ampliam a visão tanto do educador quanto do aluno, favorecendo, assim, o contexto de ensino-aprendizagem em expansão no momento.

A LA contemporânea é uma prática politizada e, nos termos de Pennycook (1998, p. 82), é “transgressiva e crítica”, diferentemente da LA praticada na década de 1970, cujos praticantes consideram a disciplina como neutra e apolítica. Neste novo perfil, a LA se torna uma ciência social. Segundo o autor, a LA é independente da Linguística em que o linguista atuava meramente como mediador entre linguística e a área de ensino-aprendizagem de língua. Nessa linha de pensamento, afirma o seguinte:

É comum, (...), reconhecer a importância de questões políticas (desigualdade, pobreza, racismo, preconceito, etc.), mas argumentar que essas questões não têm nada a ver com interesses acadêmicos ou LA, ou (...) de que não há como decidir entre posições opostas do ponto de vista ético e político. (PENNYCOOK, 2008, p. 68-69).

Como podemos notar, a partir das palavras de Pennycook, fazer LA na contemporaneidade significa ir além dos processos de ensino-aprendizagem de línguas e adentrar o campo das práticas culturais e suas ampliações nas questões que envolvem a cultura e a sociedade. É com a visão que o pesquisador na área

de ensino/aprendizagem de Libras pode entender as dificuldades encontradas, tanto para o surdo, suas limitações, quanto para o ouvinte que tem interesse em aprender essa língua. Respectivamente, é preciso que busquemos discutir como a LA pode possibilitar revisões epistemológicas e a ampliação das abordagens metodológicas para o ensino de Libras.

No contexto de ensino-aprendizagem da Libras, o professor surdo ensina o aluno ouvinte, e o professor ouvinte ensina os alunos surdos. Percebe-se uma troca dinâmica no processo de aprender, entrando em contato com o mundo do outro e criando empatia não apenas pela língua, mas pelo próprio indivíduo e sua cultura. Conseqüentemente, vai além do mero ensino-aprendizagem, abrindo espaço para a formação educacional em Libras.

Enquanto alguns desejam marginalizar tais mudanças como “pós-modernismo” ou “pós-estruturalismo”²¹, tal visão não admite as mudanças profundas na produção de conhecimento e interesses de pesquisa que ocorreram. É isso que quero examinar em termos de teorias transgressiva. Discutindo os sinais de maturidade na LA sugeridos por sua tendência de se afastar da linguística para se tornar uma disciplina que gera teoria por si mesma. (PENNYCOOK, 2006, p.73).

Temos, então, a Linguística Aplicada transgressiva, que, assim como os Letramentos Críticos, traz contribuições para o contexto educacional de forma a reciclar e ressignificar tudo o que vem sendo feito no e além do contexto em que se ensina.

Esses pesquisadores têm apontado a necessidade da inclusão dos saberes dos indivíduos que vivem à margem da sociedade e que muito poderiam contribuir para o desenvolvimento da pesquisa em LA. O sujeito da LA tem sido um ser sem gênero, raça ou sexualidade, ou, no máximo, construído com um

²¹ Segundo Perters (2000, p. 5-7), “o pós-estruturalismo é definido por sua relação com seu predecessor, o estruturalismo, um movimento intelectual desenvolvido na Europa no início até metade do século XX, que defendia que a cultura humana pode ser entendida através da estrutura - modelada pela língua - que diferencia a realidade concreta da abstração de ideias - uma "terceira ordem" que media entre as duas”.

gênero, raça e sexualidade fixos, dos quais não consegue escapar; com a imagem refletindo o que esse sujeito é, ao invés de ser compreendida como um lugar de construção da vida social. De certa forma, o surdo se vê inserido no grupo das minorias politizadas pelo preconceito linguístico de uma fala diferenciada. As novas práticas sociais, uma vez reconhecidas e inseridas nesse contexto educacional, tendem a favorecer a inclusão social de tais indivíduos.

Aqueles que foram postos à margem em uma ciência que criou outridades com base em um olhar ocidentalista têm passado a lutar para emitir suas vozes como forma igualmente válidas de construir conhecimento e de organizar a vida social, desafiando o chamado conhecimento científico tradicional e sua ignorância em relação às práticas sociais vividas pelas pessoas de carne e osso no dia-a-dia, com seus conhecimentos entendidos como senso comum pela ciência positivista e moderna. (MOITA LOPES, 2006, p. 87-88).

Moita Lopes (op. cit.) defende a ideia de que aqueles que vivem excluídos podem ter muito a contribuir para a construção de conhecimento sobre a vida social e até mesmo colaborar para a compreensão de questões relacionadas às pesquisas, uma vez que sua luta para serem “ouvidos” também é um meio válido na construção de conhecimento. Esse se fazer ouvir tem sido uma luta da comunidade surda ao longo dos anos e finalmente tem ganhado força na sociedade, porém ainda há muito que ser feito na área de ensino-aprendizagem dessa língua. Parece-nos adequado que a LA seja aplicada nesse contexto, levando em consideração a questão cultural, histórica e social do indivíduo surdo, além das contribuições que ele pode trazer para que haja trocas de aprendizado.

De acordo com Moita Lopes (2006), a LA é um campo de investigação relativamente novo, pois teve seu início no ano de 1940, durante a Segunda Guerra Mundial. A princípio, a LA operava somente em contextos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. A grande mudança aconteceu quando o campo começou a pesquisar contextos de ensino e aprendizagem de língua materna, no campo dos letramentos e de outras disciplinas do currículo, tanto quanto em outros contextos institucionais. A LA vai para além da sala de aula.

Ao compreender a linguagem como constitutiva da vida institucional, a LA passa a ser formulada como uma área centrada na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula, ou seja, a preocupação é com problemas de uso da linguagem situados na práxis humana. (MOITA LOPES, 1996, p.17-25).

Corroborando com essa ideia, entendemos a importância de investigar a resolução de problemas da prática de uso da linguagem, especificamente na práxis institucional e social da comunidade surda e os usuários falantes da Libras. Posto que, nas décadas de 1960 e 1970, a LA estava voltada principalmente para o ensino-aprendizagem de línguas atrelada à língua inglesa e aos interesses políticos ou econômicos dos países onde o inglês é falado. Para Moita Lopes (2006, p. 14), a LA se encontra numa “nova era” e busca “novos métodos de teorizar e fazer LA”. Dessa forma, incluí a estes novos métodos o ensino-aprendizagem de Libras com visão nos parâmetros de LA.

Moita Lopes (op. cit.) vai defini-la como indisciplinar, ou seja, como uma ciência social da linguagem, que tem como foco os problemas e as questões de uso da língua pelos participantes do discurso no contexto social, isto é, usuários da linguagem dentro ou fora do meio ensino-aprendizagem, e que tem seu papel na contextualização do ensino de línguas, inclusive a língua visual gestual. Ela é indisciplinar tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade e, também, principalmente, porque deseja ousar pensar diferente, para além de paradigmas consagrados. A indisciplinaridade da LA requer um nível alto de teorização inter/transdisciplinar. Essa nova LA é que abraçamos para promover reflexão sobre a questão do ensino-aprendizagem de Libras em um contexto novo tanto para surdos quanto para os ouvintes.

O surdo encontra dificuldades, por exemplo, para preencher os critérios exigidos para desenvolver suas habilidades como profissional da educação. Dentro desse contexto de falta de oportunidade para qualificação, professores ouvintes acabam pleiteando vagas que poderiam ser ocupadas por um profissional

surdo. O órgão responsável pela formação e definição do perfil profissional do instrutor de Libras é a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). Em seus documentos (FENEIS, 2003), encontrei que o instrutor de língua de sinais deve ser profissional bilíngue (domínio de Libras e de português) preparado em curso de capacitação de Libras, deverá ser *preferencialmente* surdo, com bom nível cultural e sua formação deve atestar, no mínimo, o ensino médio completo. Embora a FENEIS enfatize a inclusão de “nativos” surdos, na prática, as problemáticas se acentuam. Apesar dos ganhos e das conquistas quanto ao ensino-aprendizagem de Libras, o surdo propriamente dito ainda não tem espaço ou capacitação suficiente para ocupar essa vaga de instrutor de Libras proposta pelo FENEIS.

Quanto ao ensino de português para o surdo, é necessário que os tradutores-intérpretes utilizem metodologias atualizadas e de acordo com a cultura e percepção de uma pessoa surda. E, quanto ao ensino de Libras para o ouvinte, é necessário que este aprenda Libras preferencialmente (como consta nos requisitos da FENEIS) com professores surdos. Percebo, dessa forma, um ciclo que precisa ser quebrado a ponto de termos profissionais surdos qualificados na docência em Libras, tanto para surdos quanto para ouvintes e tradutores-intérpretes por eles formados, traduzindo e ensinando a língua portuguesa com metodologias apropriadas para a classe surda.

As pesquisadoras, abaixo citadas, explicam a respeito da deficiência no preparo destes profissionais que irão formar a classe de professores e intérpretes ouvintes. As consequências disso na formação em Libras vão refletir na qualidade da educação do surdo.

[...] o que está descrito nos documentos oficiais nem sempre é o que se observa nas práticas de ensino de LIBRAS. O modelo educacional vivenciado pelos surdos em sua história de vida escolar é quase sempre estruturalista com a língua (portuguesa) tendo sido ensinada de forma fragmentada, descontextualizada e com pouco sentido para o aprendiz. A observação de certas práticas de ensino de LIBRAS sugere que este modelo é frequentemente incorporado pelo instrutor. (LACERDA, CAPORALI e LODI, 2004, p. 54).

Em outras palavras, percebo aqui a necessidade de que o intérprete educacional reveja o “modelo” utilizado para ensinar, fugindo do estruturalismo, a fim de que o ensino se torne atualizado, dinâmico e funcional. Entender o funcionamento da Libras, sua construção sintática, seu uso lexical, bem como a cultura surda, nos sinais, só tem a favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

Em um momento em que a globalização é vista como um fenômeno acelerado na área do conhecimento constata-se a necessidade do pensamento crítico para inovar as formas de ensino-aprendizagem de Libras de acordo com seus contextos de linguagem. Percebe-se a importância de fugir dos paradigmas pautados nas relações de poder presentes nesse contexto linguístico e dos modelos defasados na maneira de se ensinar Libras e, para tanto, mostra-se necessário o olhar de um pensamento crítico e dialógico. De acordo com Monte Mór (2018, p. 323), “o letramento crítico constrói-se segundo a premissa de que a linguagem tem natureza política em função das relações de poder nela presentes”.

Compreender como um surdo constrói sua aprendizagem implica entender que o surdo se expressa de uma maneira particular que não se reduz à mera tradução de sentidos fisicamente falando. Mas o que é afinal a expressão? Bakhtin (2010, p. 81) postula que “sua mais simples e mais grosseira definição é: tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores”. Seria, portanto, todo e qualquer tipo de exteriorização do pensamento. Para os indivíduos falantes, esse código de signos exteriores poderia ser a fala, enquanto que, para os surdos, seriam os gestos, os sinais e a escrita. Essa escrita implica uma linguagem que, para o surdo, é a L2.

O letramento crítico não deve ser visto como um privilégio de uma determinada linguagem, mas uma necessidade aparente em todo contexto de ensino-aprendizagem. Segundo Takaki (2018, p. 16), “os intelectuais como professores são agentes que não separam teoria de práticas e repensam a sala de aula permanentemente vinculando-a com o entorno social de seus alunos”. Em

um momento de tantas mudanças no cenário global e aumento do fluxo de imigração, preocupam esse intercâmbio e essa justaposição de cultura, língua e identidades acontecendo de forma pessoal, mas também virtual, com grande força midiática. Levanto essa questão para o contexto educacional de Libras, por se tratar de uma temática com teorias aplicáveis, uma vez que se trata de língua e cultura também diferentes. Ainda nesse seguimento, Takaki (2018, p. 17) pressupõe a seguinte percepção:

[...] comparar e contrastar seus pressupostos epistemológicos e a dos alunos num movimento incessante de compreensão das historicidades que levam ambos a construir o gênero aula de um jeito e não de outro e colaborativamente agenciar outros discursos e práticas/atividades para a boa convivência com as heterogeneidades.

Assim, entendo que o exercício da visão crítica desestabiliza as certezas que existem e abrem espaço para a construção de outros sentidos nem sempre acionados na escolaridade. Princípios esses necessários para uma visão crítica do docente surdo, geralmente instrutor de Libras, e tradutor-intérprete em fase de formação, pois ambos precisam reconhecer que as relações translíngues envolvidas no processo do ensino-aprendizagem de Libras estão presentes também no contexto informal de comunicação que envolve surdos e ouvintes. Os princípios norteadores dos letramentos críticos são uma alternativa pedagógica que pode beneficiar a comunidade surda para que esta negocie sentidos e discursos, entenda as relações entre conhecimento, poder, diferenças e aprenda a lidar com as instabilidades, transformando informação em conhecimento e participação social. A abordagem crítica dos letramentos envolve saber que os letramentos críticos são práticas sociais construídas e selecionadas socialmente.

Os estudos de letramentos (novos letramentos e multiletramentos) e, especialmente, os letramentos críticos agregam mais suportes teóricos no aprofundamento do trabalho sobre expansões de perspectivas. Esses estudos apresentam-se como uma proposta pedagógica de natureza filosófico/educacional/cultural que revisita o que vem a ser alfabetizado hoje em dia diante de mudanças

constatáveis em face do fenômeno da globalização e da ampliação da comunicação e da linguagem por meio da lógica da tecnologia digital. (MONTE MÓR, 2018, p. 322).

Dessa forma, observamos que, sob uma perspectiva teórico-prática, grande parte do desenvolvimento acadêmico universitário compreende a crítica separadamente. E a necessidade da renovação da prática da crítica está presente em várias instâncias da Educação, didático-pedagógico-acadêmicas das escolas e universidades. Essa crítica que trabalha em benefício do cidadão precisa ser trabalhada e fomentada no contexto de ensino-aprendizagem de Libras. O cidadão surdo precisa questionar seu processo de ensino e aprendizagem, buscando melhorar seus recursos de comunicação, os sinais, na própria formação continuada da vida.

O professor de Libras, seja surdo ou ouvinte, deve observar a importância de uma prática pedagógica crítica e comprometida com um ensino que atenda às necessidades contextuais de seus alunos. Além disso, considerar as demandas dos tempos presentes, ou seja, a demanda por um cidadão surdo capaz de participar crítica e criativamente das relações sociais, torna-se relevante nesse contexto de discussão. É sobre formação cidadã que Menezes de Souza (2011, p. 5) defende a ideia de que “preparar aprendizes para confrontos com diferenças de toda espécie se torna um objetivo pedagógico, atual e premente, que pode ser alcançado através do letramento crítico”. Diante das várias propostas para essa prática social, procura-se redefinir o conceito de “crítico”, enfocando e enfatizando seu aspecto temporal e histórico e seu papel político e ético na educação.

A produção de significação sempre ocorre em contexto sócio histórico específico, produto de determinadas comunidades e suas histórias, cada produção de significação de cada comunidade adquire, então sua validade apenas em dado momento histórico dessa comunidade. Por exemplo, se ao longo da história de uma determinada comunidade produziram-se significações múltiplas e diferentes, a validade de cada reprodução está restrita às condições temporais e sociais específicas daquela comunidade. (MENEZES DE SOUZA, 2011, p.5).

No caso do aspecto temporal, por exemplo, a complexidade do processo da produção de significação em Libras torna cada comunidade constituinte do coletivo mutável por meio do tempo, isto é, os sentidos têm prazo de validade. Na mesma comunidade, cada membro surdo luta para ressignificar ideias e negociações junto a seus pares e aos outros de diferentes comunidades, uma característica que reitera a noção de que ela é uma língua tão complexa como qualquer outra, sujeita, com o passar do tempo, às modificações e transformações, de acordo com as necessidades dos seus falantes. Tais transformações e adaptações resultam de uma demanda por atualização. Surdos e ouvintes são como estrangeiros se comunicando com todos os recursos utilizáveis dentro do contexto social e cultural. Aqui, entra a prática translíngue já existente de forma dialógica. Sobre isso, discorrerei, a seguir.

É evidente que a discriminação se faz presente na sala de aula em que o professor ou o aluno é surdo. Precisamos intensificar os movimentos que trabalham de forma a romper com essas barreiras, diante de práticas que possam evidenciar qualquer tipo de discriminação ou desigualdade social. Que a sala de aula seja um espaço translíngue provocativo e participativo que favoreça as experiências de troca e transformação. Daí, a necessidade de uma visão crítica frente às dificuldades encontradas tanto pelo aprendiz quanto pelo instrutor de Libras em sala de aula.

De acordo com Monte Mór (2015), as teorias de letramento crítico, novos letramentos e multiletramentos utilizam-se das concepções defendidas por Freire (1996, 2001), as quais apontam suas preocupações com a promoção de uma educação voltada para uma cidadania crítica. Concepções defendidas a partir das pesquisas e experiências com a educação de adultos que o referido autor realizou no Brasil. Sua proposta evidencia um letramento cujo desenvolvimento de leitura prevê o exercício hermenêutico, da reconstrução de sentidos, com base epistemológica que vê a linguagem como uma construção discursiva.

Monte Mór (2015) observou que, sob uma perspectiva teórica e prática, grande parte do desenvolvimento acadêmico universitário compreende a crítica

separadamente. E a necessidade da renovação da prática da crítica está presente em várias instâncias, ou seja, nas instâncias didático-pedagógico-acadêmicas das escolas e universidades.

O grande e crescente interesse pelos estudos sobre letramentos críticos me parece uma constatação de que há uma necessidade da criticidade nos programas de formação educacional, dados os desafios suscitados por questões como a globalização e em função da expansão das mídias digitais em nossa geração. Algumas evidências desse fato são fornecidas por institutos brasileiros como o INEP²², FGV²³ (Fundação Getúlio Vargas) e Instituto Paulo Montenegro²⁴. E não apenas por instituições brasileiras, pois temos também a *Program for International Student Assessment (PISA)*²⁵, que relata as dificuldades de compreensão geral, síntese de conteúdos, construção de sentido e visão crítica dos seus entrevistados, reforçando, assim, a necessidade do enfoque crítico quanto aos letramentos. O Programa Internacional de Avaliação de Alunos é uma rede mundial de avaliação de desempenho escolar, realizado pela primeira vez em 2000 e repetido a cada três anos. É coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com vista a melhorar as políticas e resultados educacionais.

²² Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Seu objetivo é promover estudos, pesquisas e avaliações periódicas sobre o sistema educacional brasileiro para subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional.

²³ A FGV busca estimular o desenvolvimento do Brasil a partir da excelência no ensino, pesquisa, assessoria técnica e formação de profissionais.

²⁴ O Instituto Paulo Montenegro é uma organização brasileira sem fins lucrativos vinculada ao Ibope, criada em 2000, cujo objetivo é desenvolver e executar projetos na área da educação, que contribuam para melhorar a qualidade do sistema educativo nacional.

²⁵ O PISA é uma rede mundial de avaliação de desempenho escolar, e este exame foi realizado pela primeira vez em 2000 e é repetido a cada três anos. É coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com vista a melhorar as políticas e resultados educacionais.

2.3 A crítica como construção social

Vários questionamentos são apresentados sobre a questão da crítica como construção social, entre eles, a dicotomia do indivíduo crítico ou não, utilizando o contraste entre o pensador crítico e o comum:

A diferença entre o pensador crítico e o pensador comum é que o primeiro atua para que sua visão não seja embaralhada por valores. Ele valoriza a coerência, a clareza de pensamento, a reflexão e a observação cuidadosa porque deseja compreender melhor a realidade social, sem o que a ação responsável é condenada ao fracasso. (CARRAHER 1999, p. 136).

Novas possibilidades interpretativas podem ser criadas frente a essas premissas com relação ao que é passado ou ensinado de geração em geração. Assim, o exercício da visão crítica desestabiliza as certezas que existem e abre espaço para a construção de novas possibilidades dentro ou fora da escolaridade. Essas propostas de desenvolvimento crítico ou percepção crítica estão ganhando crescente evidência nos dias atuais.

A relação língua-linguagem dentro de uma visão convencional desempenha um papel relevante, porém restrito. Mas a questão da crítica se renova por ser abordada pela linguagem como uma prática social. Novas noções teórico-filosóficas alimentam os estudos sobre letramentos críticos, vistos atualmente como uma proposta renovada para o estudo de linguagens. Por exemplo, a teoria social crítica da Escola de Frankfurt (Kellner, 1989) defende a consciência por uma sociedade menos desigual e a necessidade de reconstrução da compreensão acerca das instituições, das suas práticas sociais e das ideologias aí presentes. Assim, a habilidade crítica não se legitima apenas no conhecimento elaborado e autorizado para realizar análises de obras de artes literárias, mas também ao ser uma pessoa crítica, alguém que não detenha alto grau de escolaridade.

Essa perspectiva crítica pode ser trabalhada e fomentada no contexto de ensino-aprendizagem de Libras. Ao questionar seu ensino e aprendizado, o cidadão surdo pode ampliar seus recursos e repertório na construção e reconstrução de sentidos na comunicação, para além dos sinais, pois, além de nascer e viver num país onde a língua mãe não é a sua língua natural, também vive numa era globalizada como qualquer indivíduo. A busca de novas possibilidades de interpretação e reconstrução de sentidos é um direito do cidadão que intenção de ser ativo e participativo na sociedade a partir de uma visão crítica aberta, sobretudo com a contribuição dos letramentos críticos.

Em uma revisão elaborada por Menezes de Souza (2011), focaliza-se um processo de crítica voltado para a leitura do 'outro', desenvolvido pelo pensamento de Freire (2005). Nesse sentido, o autor alude à ideia de que não estamos no mundo, mas com o mundo, ou seja, cada um faz parte da sociedade como protagonistas de suas próprias buscas de entendimento, aprendizado e de se fazer 'ouvir' e ser entendido. O letramento crítico traz essa liberdade de expressão dentro do contexto de ensino-aprendizagem. A respeito disso, Santana e Takaki (2014, p. 9) ressaltam:

O letramento crítico implica entender que estamos com o mundo em situações de conflitos epistemológicos com a diversidade/diferença. Desse modo, seria possível propiciar outras vozes nas práticas escolares que promoveriam a expansão e compreensão da diversidade e heterogeneidade nessas relações com o 'outro', as quais se dão constantemente nas relações local-global no mundo real-virtual.

O letramento crítico, dessa forma, objetiva a incluir o aluno como cidadão atuante no mundo e permite a ação deste no seu contexto social local e global ao mesmo tempo.

Em meio às modalidades pluralizadas de letramentos, decidi me voltar, nesta pesquisa, especificamente para os letramentos críticos, pelo fato de ir um tanto além dos outros letramentos, justamente pela sua natureza crítica transformadora. De acordo com Takaki (2014, p. 121), "o Letramento Crítico

transpassa todos os outros por propiciar engajamento e expansão de senso crítico do cidadão. Isso acontece pelo fato de o letramento crítico exigir um esforço muito maior de avaliação, reflexão, criticidade e agentividade”. Ainda segundo a autora, o Letramento Crítico é a possibilidade de expansão de conhecimento de si na relação com o outro, levando em consideração que as identidades são complexas, dinâmicas e culturalmente marcadas por suas próprias histórias.

A partir desse pensamento, defendo a ideia de que o contexto educacional da Libras, idealizando principalmente ao benefício da comunidade surda, não pode ficar de fora das mudanças proporcionadas por essas “novas” práticas, como os Lcs. A fim de que o surdo possa expandir sua capacidade crítica e interpretativa, será necessário desenvolver-se intelectualmente e unir-se na autoria de contribuições para o desenvolvimento da sociedade como um todo. Com uma mente aberta, crítica e expandida, poderá somar para novos diálogos em meio às relações de poder e diversidades, colaborando, assim, na desconstrução de estereótipos, por exemplo, de que o surdo é deficiente. Como diz Takaki (2018), desconstruir não é destruir, mas pensar além do que já foi pensado, pensar de outras formas.

De acordo com Monte Mór (2015), a crítica não deve ser vista como privilégio de uma determinada linguagem ou de uma minoria privilegiada, mas criar quadros de referência em todas as instâncias linguísticas, propiciando liberdade de leitura e interpretação. Esse pensamento é um motivo para reflexão sobre as instâncias linguísticas na área da Libras. Quais quadros de referência estamos criando para que a comunidade surda tenha essa liberdade de leitura e interpretação?

A Libras, reconhecida como língua há menos de duas décadas, constituiu-se como um campo novo para investigações linguísticas a partir da LA contemporânea ou pós-moderna. É imprescindível desconstruir estereótipos, preconceito e visões errôneas quanto ao ensino de Libras e à capacidade do surdo no desempenho de suas funções profissionais. Incentivá-lo a expandir sua capacidade crítica e interpretativa de forma responsável e construtiva, é um modo

de fazê-lo entender a sua importância na sociedade e suas possibilidades de agregar valor na área do conhecimento científico, especificamente o linguístico.

3. Translingualismo no contexto de formação da Língua de Sinais

3.1. Translingualismo – uma prática social

Na última década, tem aumentado o número de estudiosos teorizando sobre os Translingualismos, os quais se concentram na fluidez dos sistemas de linguagem. Dentre eles, citarei, no decorrer desta pesquisa, Canagarajah (2013), Alastair Pennycook (1998), Garcia (2009), dentre outros. Pennycook (2008) sugere que uma mudança de paradigma pode estar ocorrendo na maneira como pensamos sobre o estudo da língua, o ensino de línguas e o uso da linguagem, ampliando as possibilidades para que se investiguem as questões de linguagem e educação.

Para entendermos a importância da prática translíngue no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, precisamos entender o que é a Translinguagem e quais aspectos desse processo são ressignificados no ensino de práticas translíngues. Além disso, compreender como essas práticas se fazem presentes no contexto de ensino-aprendizagem de Libras.

Os pesquisadores Silva, Souza e Zacchi (2018, p. 3) atestam que “a palavra Translinguagem teve início na década de 1980 por pesquisadores do país de Gales para descrever o processo de ler ou ouvir em uma língua (inglês) e falar ou escrever em outra, galês ou vice-versa”. Na visão de García (2014), o Translingualismo vai além do conceito de duas línguas diferentes, uma vez que essa definição daria a entender que as línguas faladas pelos sujeitos bilíngues pertenceriam a dois sistemas linguísticos autônomos e independentes.

Para a autora, a prática translíngue tem apresentado uma “nova” abordagem para o ensino de línguas e tem apontado para o sucesso de diferentes programas de ensino de línguas que adotam o mesmo sistema. Isso porque se utilizam dos recursos simultâneos de duas línguas ou mais, em sentido falado, escrito, cognitivo/perceptivo. Ainda segundo Garcia (2014, p. 22):

Os translingualismos são múltiplas práticas discursivas nas quais os bilíngues se engajam para dar sentido a sua linguagem bilíngue

de mundos. Uma lente translíngua postula que bilíngues têm um repertório linguístico do qual selecionam características estrategicamente para comunicar-se eficazmente. Isto é, translíngua leva como ponto de partida as práticas linguísticas das pessoas bilíngues como norma, e não a linguagem dos monolíngues, como descrito pelo uso tradicional de livros e gramáticas.²⁶

O Translingualismo não deve ser confundido com outros conceitos parecidos como bilinguismo ou multilinguismo. Embora esses termos estejam relacionados ao conhecimento de vários idiomas, a ênfase específica do translingualismo envolve a realização social. Não envolve apenas uma pessoa lançar mão de todas as línguas em seu repertório para se comunicar, também envolve corresponder entre a língua trazida pelo outro para juntos construir sentidos, conforme explicita Canagarajah (2011). Destarte, precisamos compreender essa prática social como um artifício de negociação social e não uma competência individual, que se contrapõe à ideia estruturalista e monolítica de que a língua é um produto acabado e compete aos seus usuários apropriar-se das regras e normas que as regem.

De acordo com Canagarajah (2013), os Translingualismos vão contra muitas suposições daqueles que defendem a prática da orientação monolíngua. A ideia de que os leitores se preocupam em escrever, de forma específica, a comunicação em geral. Eles violam a suposição de que um texto deve ser construído em apenas um idioma por vez e que seu significado deve ser transparente. Essa expectativa é parcialmente motivada por uma suposição mais ampla que temos sobre comunicação. Na orientação monolíngua, acredita-se que, para que a comunicação seja eficiente e bem-sucedida, deve empregar uma linguagem comum com normas compartilhadas. Essas normas geralmente vêm do uso do idioma pelo falante nativo. Acredita-se que os idiomas têm seus próprios

²⁶ Original: translanguaging are multiple discursive practices in which bilinguals engage in order to make sense of their bilingual worlds. A translanguaging lens posits that 'bilinguals have one linguistic repertoire from which they select features strategically to communicate effectively. That is, translanguaging takes as its starting point the language practices of bilingual people as the norm, and not the language of monolinguals, as described by traditional use books and grammars'

sistemas únicos e devem ser mantidos livres de misturas com outras línguas para comunicação.

Se pensarmos dessa forma quanto ao ensino-aprendizagem de Libras para ouvintes e Língua Portuguesa para surdos, dificultaríamos em muito o desenvolvimento da fluência em ambas as línguas. No caso da Libras, que escrita específica usaríamos para nos comunicar, uma vez que a LP é a segunda língua? Essa reflexão é necessária para que entendamos que o Translingualismo não somente está presente, mas se faz necessário no contexto de ensino-aprendizagem de Libras.

Existe a compreensão de que o ensino de Libras também se constitui de práticas translíngues, pois a sinalização ocorre paralela com datilologias (alfabeto manual da língua portuguesa), comunicação escrita e recursos outros, imagéticos ou não, que caracterizam essa prática, de forma recíproca no contexto da linguagem mista surda/auditiva. Um exemplo simples disso é que os surdos utilizam para dizer “eu te amo” ou “amo vocês” um sinal utilizado nos Estados Unidos, um empréstimo linguístico da ASL (Língua de Sinais Americana). O sinal é composto de duas letras ao mesmo tempo I e L, abreviação de “*I Love you*”. Nesse caso, o empréstimo linguístico é apenas um, dentre muitos recursos, que podem ser utilizados para construir sentido na comunicação.

Figura 1 - Empréstimo Linguístico



Fonte: <https://pedagogiaelibras.com/sinal-de-i-love-you.html>

Tal expressão, porém, não corresponde ao que seria a sua enunciação na língua brasileira de sinais. Trata-se somente da transliteração da expressão inglesa “I Love you” no alfabeto manual, ainda assim, de forma concisa. Para um leitor da língua portuguesa ou de sinais, a expressão não é legível, já que a língua em que a codificação teve origem, nesse caso, foi o inglês. Há, portanto, uma dupla codificação, isto é, a mensagem em inglês é codificada por meio do alfabeto manual para um possível receptor da mensagem em português, e não para um possível receptor da mensagem em Libras. Precisa ser explicada tanto para o surdo quanto o ouvinte, mas não deixa de ser um recurso de translinguagem.

Poderia citar aqui, também, o sinal de “ok” em Libras na datilologia das letras “O” e “K”. Apesar de termos em Libras o sinal para “certo”, o mais utilizado pela comunidade surda é o sinal de “ok”.

Tomo, agora, um exemplo ambíguo: uma escola de Libras para surdos em Campo Grande foi fechada e os alunos foram espalhados pelas escolas tradicionais de acordo com suas localidades de moradia. A mudança, vista de modo negativo por muitos, na verdade, trouxe ganhos à comunidade surda. Houve, nela, uma reconfiguração do contexto escolar e uma ressignificação no modo de aprender dessas crianças surdas. O fato de os tradutores/intérpretes serem relocados em escolas regulares para atender à comunidade surda gerou uma mudança positiva nessas escolas, pois a criança ou indivíduo surdo se viu obrigado a interagir com outras crianças e estas passaram a se interessar pela língua de sinais. Da mesma forma, todos os profissionais daquela instituição passaram a conviver e/ou se interessar pela língua e pelas pessoas.

Poderia classificar esse contexto de zona de contato para espaço translíngue. De acordo com Canagarajah (2013), a noção de zonas de contato é basilar para um pensamento translíngue. Segundo o autor, o conceito chama nossa atenção para os espaços heterogêneos e dinâmicos em que diversos grupos sociais interagem para as práticas linguísticas híbridas entre as pessoas de tais grupos. Dessa forma, ele afirma que:

Nessa perspectiva, esses espaços e essas práticas distanciam-se da

noção de comunidades fechadas e homogêneas. Na medida em que se acata a ideia de que a comunicação pode ser bem sucedida mesmo em casos em que “a diferença é a norma”, como ocorre em um viés translíngue. O sucesso comunicativo nas comunicações em zonas de contato não precisa ser definido em termos de um conjunto consensual de normas linguísticas. (CANAGARAJAH, 2013, p. 68).

A prática translíngue é abordada como um processo dialógico de intensa negociação por meio de normas que emergem das interações do momento em que se fazem ouvir as vozes e, assim, aprende-se em conjunto. A estratégia é a chave para abrir espaço para a formação de Libras, pensada e repensada para e a partir dos diversos contextos em que as línguas entendidas como maternas, estrangeiras/adicionais sejam usadas e aprendidas.

O Translingualismo se faz presente tanto na formação do tradutor/intérprete de Libras quanto no processo educacional para a comunidade surda, pois não há como desvincular nesse processo a Língua Portuguesa da Libras, os múltiplos recursos que são acionados no momento de se construir sentidos, as estratégias de compensação para casos em que não há sinais (os surdos acabam criando novos sinais), tudo isso compõe a complexidade Translíngue, muito além da simples presença de duas ou mais línguas.

Além disso, o Translingualismo problematiza os conceitos que implicam diferenças em termos gerais na sociedade, mas totalmente influenciáveis à língua, como, por exemplo, a questão do conceito de normas, identidade, cultura. Canagarajah (2013, p. 184-185) explica que, segundo uma abordagem translíngue, os alunos podem “desenvolver sua ‘proficiência’ por meio de recursos e estratégias pedagógicas favoráveis”, em direção à “negociação de sentidos, aliada à reflexão crítica e consciência linguística”. O autor denomina essa postura de pedagogia dialógica. Nesse tipo de pedagogia, toma-se como objetivo o desafio de fazer das salas de aula ou demais espaços de aprendizagem um campo fértil para a ‘socialização translíngue’, que emerge, sempre e naturalmente, da prática social situada.

Conforme adverte Canagarajah (2013, p. 191), “as práticas educacionais translíngues não implicam, necessária e exclusivamente, o rompimento com

normas todo o tempo”. A orientação translíngua, no campo educacional, incide, principalmente, em desenvolvermos uma postura crítica frente ao modo como as normas se constituem de forma que possam ser desenvolvidas capacidades, estratégias e condições de negociação em meio à diversidade e aos repertórios dos usuários da língua e linguagem, neste caso, Libras. O fortalecimento dessa postura crítica e performativa, segundo o autor, permite que nos engajemos criativamente em situações, inclusive nas contingências de uso da linguagem, com base em contextos específicos e objetivos particulares, sem pressupor homogeneidade.

Os princípios de língua nacional, como também os de língua estrangeira, são questionados em abordagens translíngues, por terem orientação monolíngua. A exemplo disso, posso citar o ensino da língua padrão, o foco no falante nativo, a busca pelo domínio de uma língua como se fosse estática e até mesmo a assimilação da cultura vista como fechada e homogênea, ou a ideia de que existem proprietários legítimos de uma língua.

Em outra vertente o bilinguismo é abordado do ponto de vista da sua dinamicidade do translíngua, explicitado como “conjunto de prática sociais, múltiplas e interdependentes, que ininterruptamente se ajustam ao terreno multilíngua e multimodal no ato comunicativo” (GARCIA, 2009, p. 53).

Quando pensada em termos educativos ou pedagógicos, a orientação translíngua implica a reformulação de discursos, focos e objetivos voltados à uniformidade e aos modelos linguísticos rigidamente normatizados. Daí, a importância de ponderar acerca das maneiras e motivações pelas quais, também em línguas de sinais, “os sentidos são construídos nas relações de mútua constitutividade entre linguagem, contexto, identidade e poder” (ROCHA E MACIEL, 2015, p. 433).

Nesse prisma, a orientação translíngua, de certa forma, envolve o tratamento das diferentes possibilidades pelas quais as práticas de linguagem são marcadas de uma forma mais evidente pela escrita, pela oralidade e pelo cruzamento de recursos semióticos em contínuo processo de reconstrução, um dado importante para a ampliação dos estudos de Libras, uma vez que os

parâmetros utilizados para essa comunicação requerem, além do cruzamento semiótico de diversos recursos, a utilização da escrita, empréstimos do português, inclusive na datilologia, uso de imagens, etc. Parâmetros estes já citados anteriormente, os quais constituem em configuração de mãos, movimento, ponto de articulação, orientação e expressões não manuais.

García e Wei (2014, p. 20-23) defendem a ideia da constante presença translíngue conosco. Ela é mais que linguística e cultural, com uso do repertório linguístico para construirmos significados. Pensando no contexto ensino-aprendizagem de Libras, as estratégias que os surdos usam para se comunicar e serem “bem-sucedidos” apoiam-se nos recursos tão híbridos e complexos como os do translíngualismo, o qual amplia as possibilidades, como explica Garcia (2017, online), ou seja, não dispensa nada, não joga nada no lixo, mas há momentos em que operam juntas em uma prática transformativa, concebendo uma maneira de ver modos diferentes de viver e existir. Possibilita a criação de um espaço para acomodar as diferenças. Isso acontece porque o translíngualismo enfatiza a importância do processo e não o objetivo dele.

A implantação de uma nova política na educação em que os surdos sejam inseridos nas escolas regulares e passem a estudar com alunos ouvintes, exigindo, assim, a presença de tradutores-intérpretes nas escolas, é um exemplo claro da criação de um espaço para acomodar diferenças entre surdos e ouvintes e, de certa forma, forçar uma prática transformativa de ensino para ambas as comunidades. Nesse sentido, reconhece-se um grande ganho na questão da acessibilidade e inclusão para a comunidade surda.

Aprender a conviver com as diferenças possibilita a acessibilidade e a ampliação para o aprendizado não apenas do próprio conhecimento, mas de novas práticas sociais dentro e fora do contexto educacional. Com esse pensamento, Leite e Takaki (2017, p.4) atestam que “os translíngualismos é ou deveria ser uma escolha de se viver, e que, antes de tudo, o reconhece e o legitima como um fenômeno natural e inerente às formas de comunicação e de expressão do homem”. Nesse sentido, o caráter translíngue não prioriza ou celebra as diferenças e muito menos o ‘vale tudo’, pois essa prática complexa

emerge de situações específicas, não está pronta, não é uma imposição, mas acontece naturalmente quando há o entendimento e a colaboração das partes envolvidas, entendendo os benefícios envolvidos no processo.

Além disso, o translingualismo, entendido como processo, possibilita estar com a diferença, com o outro e fazer coisas com esse outro, contagiando e sendo contagiado. A ampliação da compreensão desses modos de se contagiar e ser contagiado pela diferença revitaliza as práticas translíngues. É assim que as percebemos. (LEITE; TAKAKI, 2017, p. 4).

Aprendemos que os translingualismos não separam teoria de prática ou norma culta de variedades linguísticas, mas se preocupam com diferenças de poder, continuidade histórica, desigualdades, espaço para imprevisibilidade ou zonas de contato e tudo o que abrange seus próprios pressupostos.

Outros exemplos da presença dos translingualismo em Libras são os recursos utilizados pelos ouvintes e surdos para se comunicarem onde não há fluência de ambos os lados. Enquanto pesquisadora-aluna, tenho presenciado esse fenômeno no curso de Libras no qual estou me formando (CAS). A interação com os surdos acontece da mesma forma que quando alguém não totalmente fluente em outra língua se comunica com um estrangeiro.

Apesar de haver uma mistura de linguagem oral e escrita com visuo-gestual, utiliza-se de recursos parecidos importantes nesse momento não é a normatização, mas aquilo que é funcional e compreensivo até que haja uma fluência desejada (nem sempre possível). O surdo utiliza, além dos sinais e classificadores, a datilologia e a escrita no quadro, no papel, entre outros recursos. O ouvinte, por sua vez, utiliza-se dos sinais de Libras com uma mistura de classificadores, mímicas e visuais. Nesse momento, todo tipo de repertório é válido, nada é jogado fora desde que ele se faça entender.

De acordo com Takaki (2019, p.2) “entende-se como Práticas Translíngues experiências diárias que lembram uma *assemblage* (ao invés de

movimentos lineares e fixos de construção de sentido)²⁷.” A definição é comparada com a ideia de performatividade ao vivo dos alunos, utilizando todos os recursos disponíveis à sua volta, objetos e movimentação dentro da sala de aula, a crítica, a criatividade, a atitude ética, etc. Segundo a autora, essa performatividade faz com que os alunos “inovem” a forma de pensar sobre as diferenças e dialoguem multimodalmente, redesenhando sua compreensão e conceitos de mundo.

Durante a trajetória de pesquisadora-aluna no curso “Formação de TILS”, tenho presenciado essa troca de conhecimentos e uma predisposição em fazer uso dos translingualismos e da multimodalidade, mesmo sem uma compreensão plena de que esses fenômenos estão acontecendo. Eles estão presentes porque se fazem necessários para o desenvolvimento das relações no campo linguístico e comunicacional. De acordo com Takaki e Ferreira (2014, p. 131), “o conceito estrutural e homogêneo da linguagem precisa ser repensado para as novas demandas de informações, comunicações, produção e renegociação de sentidos colaborativamente.”.

Concordando com Rocha e Maciel (2015), parece-me importante observar, ainda, que a ideia de superdiversidade, atrelada ao conceito da língua como prática local, ideológica e historicamente marcada, resiste também à noção de uma perspectiva aditiva e segmentada em relação ao uso ou à aprendizagem de línguas.

Nesse sentido, a orientação translíngue de certa forma envolve o tratamento das diferentes possibilidades pelas quais as práticas de linguagem sejam marcadas de uma forma mais evidente pela escrita, pela oralidade e pelo cruzamento de recursos semióticos em contínuo processo de reconstrução. No âmbito da Libras, seriam marcadas pela escrita, visualidade, espacialidade e, finalmente, pelo cruzamento de recursos semióticos.

²⁷ Original: translingual practices as part of the everyday experience resembling assemblage (instead of fixed and linear movements in meaning making).

3.2. Experiências como aluna no curso formação de tradutor/intérprete

Nesta seção, optei por narrar o caminho percorrido pela pesquisadora no papel de aluna do curso de formação de tradutor-intérprete.

Meu interesse pela Língua de Sinais iniciou-se na década de 1980, em Manaus – AM, quando fiz meu primeiro curso de Libras e, em seguida, comecei a praticá-la com três alunos surdos que faziam parte da minha comunidade religiosa – Igreja de Cristo – instituição não denominacional²⁸. Quando comecei minha experiência com a comunidade surda e com a língua de sinais, tinha uma visão distorcida sobre a capacidade dos surdos (declaro isso me sentindo envergonhada da minha ignorância). Acreditava que, por eles serem surdos, também tivessem algumas limitações para realizar qualquer tipo de tarefa e mantive essa visão até que precisei conviver com eles e envolvê-los em peças teatrais.

Percebi, por experiência e convivência, o quanto eles eram inteligentes, criativos e empenhados com aquilo com que se comprometeram. Isso mudou totalmente a minha visão. Aprendi que eles podem realizar qualquer tarefa, desde que tenham as mesmas oportunidades. A única diferença que notei nos surdos, em comparação com os ouvintes, é que eles utilizam diferentes recursos de comunicação, utilizando os olhos como uma das formas de “ouvir”, e utilizando os sinais para se expressar. Em um passado não muito distante, eu diria que eles “falam com as mãos”, porém, aprendemos que as mãos, como já visto no decorrer desta pesquisa, é apenas mais um, dentre os vários recursos utilizados na comunicação visual.

Em 2008, fiz estágio no CEADA-MT, como parte da avaliação para a disciplina de Libras na graduação de Letras. Com essa experiência, percebi as necessidades e dificuldades encontradas pelos surdos para aprender a língua portuguesa, aquisição indispensável para que sejam inseridos na sociedade, bem como as dificuldades que um ouvinte pode encontrar para ensinar uma disciplina, no caso língua portuguesa, para o aluno surdo.

²⁸ Igreja “não denominacional” porque não adota um nome específico – é apenas igreja – de Cristo ou de Deus referindo-se a quem pertence e não um nome em si.

Em 2016, ingressei no CAS e iniciei o curso de Libras com o propósito de me tornar uma tradutora/intérprete de Libras profissional. O curso está dividido em três módulos: nível básico, intermediário e avançado. Cada módulo com duração de seis meses. Depois de aprovado, o aluno passa para o curso de Formação de tradutor/intérprete, com duração de dois anos, intitulados “Formação 1” e “Formação 2”. O tempo para se tornar um tradutor/intérprete nessa instituição é de três anos e meio, se não houver reprovação.

Em 2017, uma aluna surda fez inscrição na Escola da Bíblia²⁹, instituição onde trabalho, para um curso de teologia básica. Naquele momento, eu era a única pessoa na instituição que podia se comunicar com ela por meios de Libras. Apesar de ainda não ser fluente, decidi fazer as traduções das aulas. O curso teve duração de cinco meses. Ao longo desse período, ela aprendeu teologia e língua portuguesa, pois algumas palavras escritas na apostila somente foram por ela entendidas quando eu mostrava o sinal em Libras e vice-versa. Considero essa experiência um exemplo de translingualismo, pelos recursos utilizados em Libras e língua portuguesa através também da utilização de imagens de multimídia e acesso à internet. Ao final do curso, ela foi aprovada, e os resultados foram satisfatórios para ambas. Foi, então, que decidi meu objeto de pesquisa na área da Linguística. Iniciei o mestrado no segundo semestre de 2017, depois de concluir a disciplina “Linguística Aplicada: transletramentos, gêneros e multilinguismos” ministrada pela Professora Dr.^a Nara Takaki.

3.2.1. Libras Básico

Quando iniciei o curso de Libras nível básico, já tinha uma noção da língua, mas a maioria dos alunos ali matriculados ainda não sabiam nada sobre a

²⁹ Escola da Bíblia é uma instituição sem fins lucrativos, que oferece cursos bíblicos por correspondência, presenciais e online básico em teologia, temáticos e textuais bíblicos até o bacharelado em teologia. Os cursos são totalmente gratuitos e podem ser realizados na Escola da Bíblia, na Avenida Ernesto Geisel, 4137, Centro, em Campo Grande / MS, CEP: 79005-470. Fone: (67) 3383-5076.

língua. O professor era surdo, e nós não tínhamos um tradutor/intérprete para traduzir a aula. Quando ele começou a sinalizar, eu entendia um pouco do que ele sinalizava, mas a maioria dos alunos não conseguia compreender e, por isso, perguntavam em voz baixa (mesmo sabendo que ele não poderia ouvir): gente, o que ele está dizendo? Com o intuito de ajudar, eu traduzia o que entendia.

De certa forma, isso trouxe dificuldades no início do curso, pois, em se tratando de nível básico, os alunos precisavam aprender recursos elementares para começar a se comunicar, com exceção de alguns que já tinham uma noção da língua e atuavam com certa monitoria em sala de aula. Daí em diante, fomos orientados a buscar materiais teóricos no blog para acompanhar as aulas presenciais. Por exemplo, uma lista de materiais escolares que deveriam ser utilizados para prática em sala de aula, constando apenas as palavras em português com o propósito de acompanhar os sinais feitos em Libras pelo professor surdo. Outro recurso a ser impresso diretamente a partir do blog é o dicionário de Libras, com palavras em português e imagem da execução em língua de sinais.

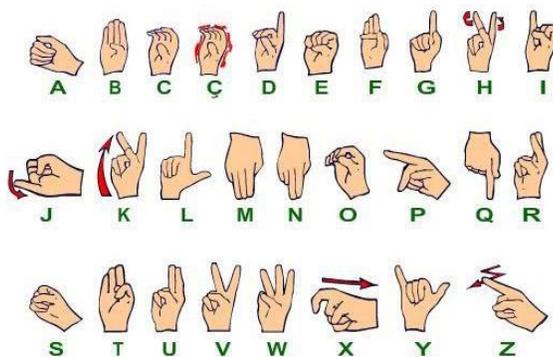
Conforme o tempo foi passando, os alunos aprenderam o alfabeto na língua de sinais e foi se tornando mais fácil, pois eles podiam tirar dúvidas usando a datilologia³⁰, ou seja, descrevendo o alfabeto manual da língua portuguesa letra por letra em língua de sinais. Entretanto, é um erro comparar o alfabeto manual com a língua gestual, já que, na realidade, essa é a anotação, por meio das mãos, das letras das línguas orais e dos seus principais caracteres. Existe em Libras uma escrita peculiar aos gestos. Ela é conhecida mundialmente como *SignWriting* – a escrita de sinais, em que todos os gestos com as mãos (posição das mãos, rotações, posição dos dedos e movimentos), faciais (olhos e boca) e a rotação da cabeça, ombros e demais partes do corpo utilizadas na comunicação possuem símbolos próprios, que, quando combinados, promovem a formação da linguagem

³⁰ A datilologia, soletração digital ou alfabeto manual, é um sistema de representação, quer simbólica, quer icônica, das letras dos alfabetos das línguas orais escritas por meio das mãos. É muito útil para se entender melhor a comunidade surda. Faz parte da sua cultura e surge da necessidade de manter contato com os cidadãos ouvintes. (Ferreira, 2010).

escrita. Essa escrita pode ser realizada manualmente – manuscrito pelo surdo, ou utilizando recursos digitais, como sugere Stumpf (2005, p. 226).

Apresento, abaixo, ilustrações do alfabeto da língua portuguesa na versão sinalizada nas configurações de mãos e, também, na que é sinalizada na escrita em *Signwriting*³¹. Mas não nos enganemos, pois, no contexto de ensino-aprendizagem de Libras, as versões mais utilizadas não são a escrita em *Signwriting*, e sim a versão sinalizada da língua portuguesa, uma evidência da presença de translingualismos nessa prática educacional. Da mesma forma que em outros contextos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira ou segundo idioma em que a interação não se limita a uma prática monolíngue, mas se utiliza dos recursos da língua materna e língua alvo, em Libras, utiliza-se de interação com o alfabeto sinalizado da língua portuguesa.

Figura 2 - Alfabeto de LIBRAS



Fonte: <http://www.cursodelibras.org/alfabeto/>

³¹ SignWriting é um sistema de escrita para escrever línguas de sinais. Foi criado pela Valerie Sutton em 1974.

Figura 3 - Signwriting



Fonte: <http://professorsimiao.blogspot.com/2016/12/libras.html>

Outra evidência marcante da prática translíngua é o fato de que o professor surdo do nosso curso, além de empregar a datilologia, utilizou também a escrita da língua portuguesa no quadro para explicar um sinal que a turma de ouvintes não compreendeu. São dois recursos muito aplicados na formação do tradutor/intérprete. O alfabeto sinalizado é um recurso de hibridação das línguas nesse contexto de aprendizado.

O CAS disponibiliza em seu blog³² um rico material para pesquisa e estudo dos estudantes de Libras. Desde o alfabeto manual até aulas de teorias gramaticais, frases, textos complexos, glossários e até jornal em Libras. Na figura 4, a seguir, temos a imagem da aula sobre o alfabeto manual supracitado. No vídeo, uma professora surda ensina passo a passo os sinais do alfabeto da língua portuguesa. A letra no alto esquerdo do vídeo, a explicação de como fazer e um *zoom* no canto direito da CM (configuração de mão).

³² Disponível em: <<http://cassedms.blogspot.com/search>>. Acesso em: 07 fev. 2019.

FIGURA 4 - Alfabeto manual

FONTE: *print* realizado pela autora.

Esse é um recurso marcadamente de multimodalidade, pois se vale das possibilidades multimidiáticas do texto eletrônico. De acordo com Rojo (2013, p. 7), “já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam”. Se para o ouvinte já se faz necessário se valer dos recursos tecnológicos, para o desenvolvimento do surdo, isso é ainda mais importante, posto que ele é um indivíduo que aprende principalmente pelo visual e imagético. Os recursos midiáticos são eficientes e necessários para ambos.

De acordo com a referida autora, o Grupo de Nova Londres³³, como muitas outras pesquisas e outros pesquisadores, estão unidos no mesmo parecer quanto à extensão do conceito de gramática e outras modalidades de linguagem:

[...] Estão fortemente baseados na linguística sistêmico funcional de Halliday³⁴, realizando, portanto, uma projeção de uma gramática elaborada para a língua (falada ou escrita) para outras semioses e mídias (ou modalidades de linguagem), como a pintura, a fotografia, o cinema, o vídeo, a música, a dança etc. Trata-se de uma extensão do conceito de modalidade de língua (oral e escrita) a outras semioses, organizadas e materializadas em outras configurações e outras lógicas, estendendo, por exemplo, o conceito de gramática a uma “gramática visual”. (ROJO, 2013, p. 9).

A extensão de conceito a outras semioses, valorizando a ideia de uma gramática visual, remete-nos à língua de sinais não como um recurso subjacente ou opcional, mas como sendo o principal para a comunidade surda, uma vez que a apreensão de sentidos é visual e imagética.

De acordo com Rocha e Maciel (2015, p. 6), as pessoas estão, a cada dia, ampliando e modificando as maneiras de articulação das diferentes modalidades (escrita, oralidade, som, imagem, movimento) e de participação social (uso de redes sociais e de tecnologias móveis, por exemplo) no ato comunicativo. Em outras palavras, a comunicação humana encontra-se em constante fluidez. Acompanhar as mudanças tecnológicas mostra-se importante no âmbito de Libras. As mídias digitais têm causado grande impacto na comunicação humana, e a tecnologia aumenta significativamente os recursos no

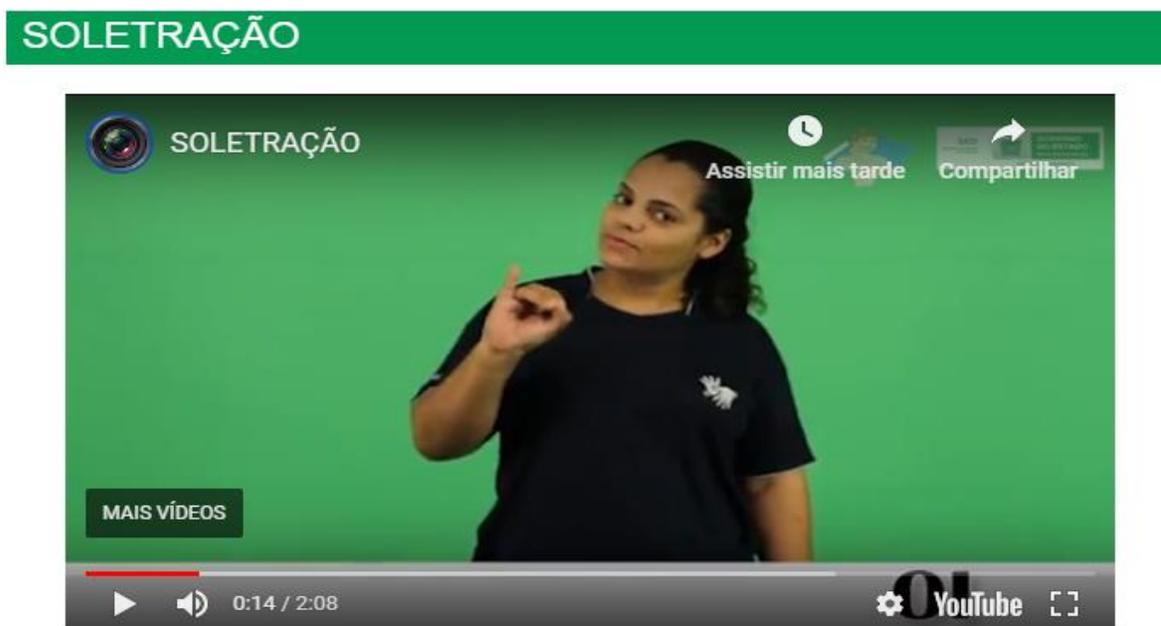
³³ Reunido em 1996, em Nova Londres (*Connecticut, EUA*), ao que se deve o nome do Grupo, depois de uma semana de discussões, houve a publicação do manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies - Designing Social Futures* (Uma Pedagogia de Multiletramentos - Desenhando Futuros Sociais). O Grupo é formado por professores e pesquisadores, em sua maioria oriundos de países marcados por conflitos culturais.

³⁴ Em geral, baseadas nas funções ideacional, interpessoal e textual de Halliday, nas funções de representação, orientação e organização, em Lemke (1998b), e nos três sistemas principais para análise da interação de significados em imagens em Kress e Van Leeuwen (1996), por exemplo – sistema de contato, sistema de distância social e dois conjuntos de sistemas relativos a atitude: dimensão horizontal e dimensão vertical.

uso de imagens, tão necessários para o aprendizado do surdo e também do ouvinte. No caso do surdo, um recurso valioso por sua capacidade visual.

Outro recurso de datilologia utilizado é a 'soletração rítmica'; trata-se de palavras curtas (por exemplo, oba, ok, oi, ar, vai, coca, vivo, etc.), já que, muitas vezes, mesmo tendo um sinal próprio, os usuários acabam utilizando as letras referentes ao alfabeto manual da língua portuguesa juntamente com a expressão facial ou expressão não manual. Geralmente, essa soletração possui movimento próprio, com supressão de letras, e é sinalizada com o apoio do alfabeto manual. Essas palavras, sinalizadas por empréstimo do alfabeto da língua portuguesa, fazem parte da rotina da comunicação em Libras.

FIGURA 5 - Soletração



FONTE: *print* realizado pela autora.

3.2.2. Libras Intermediário

Estuda-se, também, a questão de diferenças do estudo das Sintaxes. Em português, a sintaxe estuda a disposição das palavras nas frases e das frases no discurso. Em Libras, a sintaxe espacial estuda a disposição dos sinais nas frases e das frases no discurso. Percebi uma grande diferença gramatical. Por exemplo, a frase:

- Eu compro um carro

A estrutura oracional utilizada aqui na língua portuguesa é SVO (sujeito, verbo, objeto).

Em Libras, identifiquei três estruturas possíveis:

1. SVO – Eu comprar carro
2. OSV – Carro eu comprar
3. SOV – Eu carro comprar

Dessa forma, é possível trabalhar a diferença da construção gramatical da Libras em relação à Língua Portuguesa em diversos textos. Recebi cartões com as frases na construção gramatical da língua portuguesa e em Libras para analisar as diferenças. Percebi o quanto eu utilizava o português sinalizado de uma maneira confusa para a mente do surdo, notando, assim, a necessidade de mais prática com relação à construção gramatical em Libras.

Sintaticamente em Libras, utiliza-se também o recurso da Topicalização – O Tópico é o tema do discurso que apresenta uma ênfase especial. Geralmente, o tópico é posicionado no início da frase e seguido de comentário. Noto haver diferenças da construção gramatical da Libras em relação à Língua Portuguesa

em diversos textos³⁵. Para entender o uso da topicalização em Libras, é necessário compreender como a construção lexical ocorre. De acordo com Nunes (2015), as orações em Libras, diferentemente do português, apresentam a ausência de alguns constituintes, como a preposição, a conjunção e verbos de ligação. De certa forma, a Libras é uma língua sintética e dinâmica.

Para ser um bom tradutor/intérprete, é preciso entender as principais diferenças na construção sintática. Conforme Stumpf (2005, p. 25), os aspectos linguísticos da sintaxe de Libras são:

[...] exploração do uso do espaço; uso dos elementos necessários para marcação de concordância com verbos sem concordância (auxiliar, ordem linear, topicalização e foco); uso de estruturas complexas (interrogativas, relativas e condicionais); uso de topicalização; uso de estruturas com foco e uso de marcação não-manual gramatical para realização de concordância; perguntas QU e sim/não; negação. Todos esses aspectos são abordados por diversos autores, mas não foram ainda aprofundados.³⁶

O entendimento da sintaxe espacial e o uso da topicalização em Libras são extremamente importantes para assimilar a diferença em comparação com a língua portuguesa e se evitar o português sinalizado. A marcação dos verbos com ou sem concordância é basicamente diferenciada com o uso da topicalização, a qual será exemplificada de forma breve: marcação essa que se aproxima da complexidade de prática translíngua.

Exemplo número 1:

Português: - Esta bola de futebol, onde João pegou

³⁵ Enquanto cursava o nível intermediário do curso de Libras, observei meu uso de português sinalizado, o qual transmitia ideias confusas para a mente do surdo em atividades que envolviam a análise das diferenças entre frases com construção gramatical da língua portuguesa e em Libras. Houve a necessidade de praticar a construção gramatical em Libras durante a execução das atividades.

³⁶ Original: ... exploration of the use of space; use of the necessary elements to mark agreement with verbs without agreement (auxiliary, linear order, topicalization and focus); use of complex structures (interrogative, relative and conditional); use of topicalization; use of structures with focus and use of non-manual grammatical marking to achieve agreement; QU questions and yes / no questions; denial. All these aspects are addressed by several authors, but have not yet been.

Libras: - João pegar bola futebol, onde?

Exemplo 2:

Português: - Eu vou para França.

Libras: - França, eu vou!

Exemplo 3:

Português: - Sexo, só depois do casamento.

Libras: - Casamento, depois sexo.

Neste último exemplo, se eu quero dizer para o surdo que ele só pode fazer sexo depois do casamento e usar a sintaxe em português sinalizado, ele vai entender que estou dizendo que ele precisa primeiro fazer sexo, depois casar. Por que isso acontece? Porque é uma língua com sintaxe e construção diferente da língua portuguesa, que pode mudar totalmente o sentido se não for usado de acordo com sua gramática própria.

Por que é importante ressaltar essa questão da diferença na sintaxe gramatical da Libras em relação à língua portuguesa? Onde há criticidade nisso? Quando o surdo escreve, ele escreve as palavras na mesma ordem em que utiliza os sinais na sintaxe de Libras. Muitos são criticados e ridicularizados nas redes sociais pela forma como escrevem, porque as pessoas desconhecem os motivos de se escrever dessa forma. E, muitas vezes, são reprovados em disciplinas escolares por conta da escrita diferente. Porém, um tradutor/intérprete ou qualquer pessoa que conheça Libras, não sente um estranhamento, pelo contrário, se nos comunicamos com um surdo pelas redes sociais, escrevemos também na mesma sintaxe da Libras. É algo a se pensar sobre como lidar com esse paradigma na educação do surdo. Como o professor, o educador pode favorecer o aprendizado a partir desse conhecimento.

3.2.3 Libras Avançado

Esse é um nível do curso em que trabalhei com frases e textos um pouco mais extensos do que no ensino básico e pequenas histórias. Nesse ínterim, entram questões de conhecimento da literatura clássica estrangeira, como os contos de Grimm (Alemanha); Histórias de Walt Disney, dentre outros. O propósito de tais textos foi o de fazer a interpretação teatral das histórias em Libras - grande desafio para quem está acostumado a ouvir, contar e assistir a essas histórias em língua portuguesa. Durante o processo de interpretação, passei a entender melhor a importância dos classificadores em Libras.

Aprendi, também, a utilizar os Classificadores, os intensificadores, e a fazer a análise de tradução de músicas em Libras. O que é o Classificador na Libras? Nas línguas orais, as classificações podem se manifestar de várias formas. Podem ser: uma desinência, como em português, que classifica os substantivos e os adjetivos em masculino e feminino: menina - menino; pode ser uma partícula que se coloca entre as palavras e, ainda, pode ser uma desinência que se coloca no verbo para estabelecer concordância.

Ao se atribuir uma qualidade a uma coisa, como, por exemplo: arredondada, quadrado, cheio de bolas, de listras etc., isso representa um tipo de classificação porque é uma adjetivação descritiva, o que não quer dizer que seja, necessariamente, um classificador, como se vem trabalhando este conceito nos estudos linguísticos. Para os estudiosos do assunto, um classificador é uma forma que existe em número restrito em uma língua e estabelece um tipo de concordância.

Na Libras, os classificadores são configurações de mãos que, relacionadas à coisa, à pessoa e ao animal, funcionam como marcadores de concordância. Assim, na Libras, os classificadores são formas que, substituindo o nome que as precede, podem vir junto ao verbo para classificar o sujeito ou o objeto que está ligado à ação do verbo. Portanto, os classificadores na Libras são marcadores de concordância de gênero: pessoa, animal, coisa. Os classificadores para 'pessoa' e 'animal' podem ter plural, que é marcado ao se representar duas pessoas ou animais simultaneamente com as duas mãos ou fazendo um

movimento repetido em relação ao número. Os classificadores para ‘coisa’ representam, através da concordância, uma característica dessa coisa que está sendo o objeto da ação verbal. Apresento, a seguir, alguns exemplos:

FIGURA 6 - Exemplo 1

Classificadores em Libras: Verbos

AS MÃOS INDICAM O MOVIMENTO E LOCALIZAÇÃO DOS OBJETOS.

A) **VERBO BEBER:**

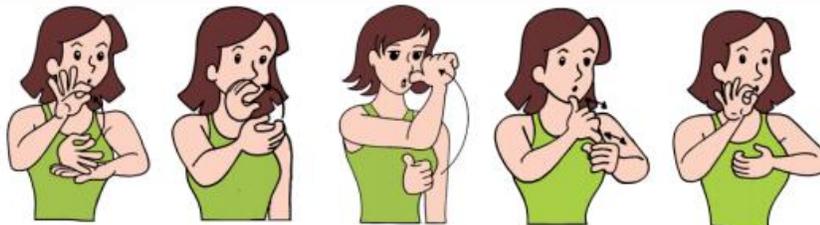


Ilustração e desenho: Mauro Lúcio Gondim
Clara Ramos Pedroza
Helen T. Balllock

Fonte: <http://cassedms.blogspot.com/>

Na língua oral, o entendimento da palavra “beber” se dá dentro do contexto verbal. Em Língua de Sinais, esse entendimento ocorrerá por conta do classificador que indicará, por meio de sinalização específica, a bebida que se irá tomar. Na figura 6 (exemplo 1), da esquerda para direita: cafezinho, água, cerveja ou refrigerante, tereré, suco no canudinho.

Exemplo 2:

FIGURA 7 - Classificadores

AS MÃOS INDICAM O MOVIMENTO.

B) VERBO ABRIR:

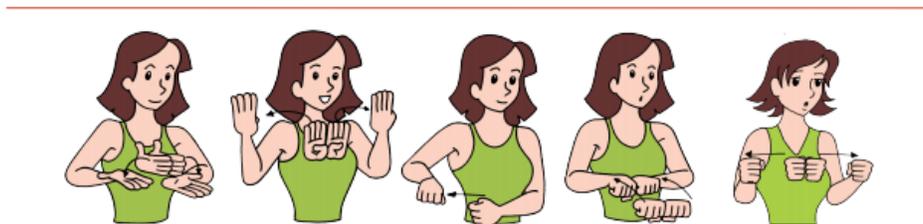


Ilustração e desenho: Mauro Lúcio Gondim
Clara Ramos Pedroza
Helen T. Ballock

FONTE: <http://cassedms.blogspot.com/>

Os classificadores apresentados nos exemplos 1 e 2 são utilizados com o significado de “abrir”, da esquerda para a direita: livro ou caderno, janela, portão ou cancela, gaveta, porta de correr. Não se deve confundir os classificadores, que são algumas configurações de mãos incorporadas ao movimento de certos tipos de verbos, com os adjetivos descritivos, que, nas línguas de sinais, por estas serem espaços-visuais, representam iconicamente qualidades de objetos. Por exemplo, para dizer nestas línguas que “uma pessoa está vestindo uma blusa de bolinhas, quadriculada ou listrada”, as expressões adjetivas serão desenhadas no peito do emissor, mas esta descrição não é um classificador, e sim um adjetivo, que, embora classifique, estabelece apenas uma relação de qualidade do objeto, e não uma relação de concordância de gênero: pessoa, animal, coisa, que é a característica dos classificadores na Libras, como também em outras línguas orais e de sinais.

O professor do nível avançado utilizou algumas músicas para explicar o perigo do português sinalizado. Dentre elas, valeu-se do recurso do YouTube³⁷, escolhendo a música '*Despacito*' em Libras. Nesse ínterim, identifiquei uma prática de Translingualismo, pois tive que analisar uma música em espanhol, pensando seu significado em português para traduzi-la para Libras. Claramente analisamos uma situação trabalhando as estruturas sintáticas de três idiomas diferentes com o propósito de identificar a maneira correta da utilização em Libras para evitar o português sinalizado. O professor percebeu a diferença ao confrontar um vídeo feito por um ouvinte e outro feito por um surdo, resultando em diferentes mensagens por conta do ouvinte não se ater à estrutura sintática de Libras.

A utilização de repertórios diversos de outros idiomas, incluindo a L1 como recurso de ensino-aprendizagem da L2, demonstra a prática translíngue no contexto educacional de Libras. Para Garcia (2017), os Translingualismos têm oferecido uma nova abordagem para o ensino de línguas; ainda é um desafio para as escolas incorporarem uma educação translíngue. Segundo a autora, existe certa resistência, mas as que adotam essa postura em sua prática pedagógica tendem a expandir as múltiplas práticas discursivas que os alunos trazem para a sala de aula para construir entendimento, fazer sentido do mundo, mediar uns com os outros e construir "novas" formas de linguagem.

3.2.4. Libras Formação 1

Textos de disciplinas educacionais.

No nível 'Formação 1', o foco são os textos de disciplinas escolares do Ensino Fundamental. Nesse nível, a maior dificuldade consiste em fazer a transposição de textos longos para a construção gramatical em Libras. Eu me deparei, então, com as mesmas dificuldades encontradas ao estudar línguas orais/auditivas como o Português, o Francês, o Inglês, dentre outros, posto que os

³⁷ Fonte utilizada pelo professor: <<https://www.youtube.com/watch?v=qJOMHBoAtYk>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

idiomas espaço/visuais são tão completos, complexos e abstratos quanto os outros. Portanto, utilizei recursos linguísticos diversos e parecidos para fazer essa transposição. A mente do aluno lê em português e transpõe para a linguagem de Libras.

De acordo com Canagarajah (2011a), as práticas translíngues consistem na capacidade do falante multilíngue de utilizar todo o seu repertório como um sistema da sua diversidade linguística. O autor argumenta, ainda, que essa capacidade de tradução é parte da multicompetência dos falantes bilíngues. Por nascer em um país onde a língua materna não é a sua língua, o surdo desenvolve a multicompetência bilíngue desde cedo, antes mesmo de ir à escola. Todo recurso que o indivíduo surdo utiliza dentro das suas possibilidades linguísticas para se comunicar remetem a um processo translíngüístico, que vai além da língua de sinais. Com o aluno ouvinte acontece o mesmo, de forma inversa. Garcia e Wei (2014, p. 22), ainda em consenso com a ideia de repertório linguístico híbrido, declaram o seguinte:

Uma visão translíngüadora postula que pessoas bilíngues têm um repertório linguístico do qual selecionam características estrategicamente para comunicar-se eficazmente. Isto é, a translíngüagem leva como ponto de partida as práticas linguísticas das pessoas bilíngues, como norma, e não a linguagem dos monolíngües, como descrito pelo uso tradicional, livros e gramáticas (tradução nossa)³⁸

Em uma sala de aula em que o professor é surdo e os alunos são ouvintes ou vice-versa, não se pode tomar como norma uma linguagem monolíngue em detrimento da outra, mas se utiliza os repertórios das pessoas bilíngues, fazendo emergir o fenômeno da translíngüagem de forma a adquirir o domínio pela troca de negociação dos sentidos. As práticas translíngues já utilizadas pelos alunos não devem ser reprimidas, mas estendidas para apoiar o desenvolvimento

³⁸ Original: A translanguaging lens posits that 'bilinguals have one linguistic repertoire from which they select features strategically to communicate effectively. That is, translanguaging takes as its starting point the language practices of bilingual people as the norm, and not the language of monolinguals, as described by traditional usage, books and grammars.

acadêmico e linguístico. A utilização híbrida das linguagens pode ser um recurso para o aprendizado da L2, e não uma barreira, como pensam alguns educadores. Garcia (2017).

Um exemplo de Translinguagem na cultura surda, fora do âmbito escolar, acontece quando uma família surda/auditiva, mista, comunica-se, usando todo o seu repertório linguístico como oralização, sinais, classificadores e gestos não manuais. No seio familiar, isso acontece de forma natural, pois o propósito final é a construção de sentidos para fluidez da comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esta pesquisa, constatei que ocorreram conquistas importantes para a comunidade surda, inclusive com a regulamentação de vários projetos de lei, os quais trouxeram mudanças significativas no campo educacional da Libras. No entanto, notei, também, que a escola regular não está totalmente preparada para atender a implementação da educação inclusiva. Faltam tradutores-intérpretes qualificados para atender à demanda de surdos espalhados pelas escolas e também em instituições públicas. E, ademais, de que a formação desses profissionais precisa de uma investigação linguística, que parte da visão da LA e de “práticas sociais” abrangidas pela mesma, como Translingualismos e Letramentos Críticos.

As várias leituras, neste seguimento, levam-me a crer que a questão não é apenas educacional, mas social, cultural, linguística e econômica. Entendo, pela experiência vivida neste curso e pelo contato com professores surdos, que as práticas sociais já mencionadas fazem parte desse processo de formação de tradutores/intérpretes. E percebo a necessidade de que essas práticas se façam conhecidas e reconhecidas pelos profissionais e alunos envolvidos nesse contexto de ensino-aprendizagem. As práticas acontecem, muitas vezes, de forma tímida e inconsciente, podendo ser estimuladas de forma objetiva para o progresso linguístico no campo da Libras.

As implicações das premissas aqui discutidas para o ensino da Libras são diversas e, ao mesmo tempo, desafiadoras. Pode ser promissor, portanto, incluí-las aos cruzamentos de línguas, linguagens, visões de mundo, culturas e identidades com metodologias que intensifiquem e favoreçam tais movimentos. Acredito ser tempo de rever discursos autoritários que desconsideram valores, modos de dizer desprestigiados por serem considerados capital de minoria com um “falar diferente”. Isso porque a orientação translíngue parte da noção de linguagem como prática local que busca romper com um paradigma marcado pelo monologismo, questionando a ideia de falante nativo e a supervalorização do padrão. Ao invés disso, buscam-se condições favoráveis para processos de

construção de sentidos pelas diferentes línguas e linguagens, a partir da mistura, ou seja, das relações híbridas.

Outros teóricos apontam para a necessidade de ressignificação de práticas letradas, principalmente relacionadas à escrita, como um meio de expandi-las ou transformá-las, distanciando-as de sua natureza normatizada, e aderindo a metodologias e práticas sociais mais ativas para a educação do estudante de Libras. Tanto o aluno quanto o professor precisam entender a importância de reconhecer a presença das diferenças culturais, linguísticas e sociais e utilizá-las a favor do aprendizado e do crescimento de forma recíproca, assim como conhecer as “novas” práticas linguísticas e incentivá-las para o desenvolvimento da comunicação.

A Libras já não é tão minoritária desde que foi legitimada como segunda língua. Como dito anteriormente, observo que há muitas conquistas, porém, há ainda uma falta de reconhecimento de que os surdos têm potencial voltado à participação social em práticas que lhes façam sentido. Tratá-los como “aqueles que precisam de proteção” ou, no dizer informal como “coitadinhos”, pode terminar por manter os ‘não surdos’ em uma posição superior.

Pelo contrário, conhecer o modo de vida, a filosofia que rege a prática social diária e o funcionamento da língua das comunidades usuárias de Libras aponta para caminhos não trilhados que primam pelo Letramento Crítico na formação em Libras e pelo reconhecimento da presença dos Translingualismos nesse contexto de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, é possível dar mais um passo na apreensão das práticas sociais nas comunidades surdas, abrindo espaço para o entendimento de que a globalização e as tecnologias carregam muito dos Translingualismos. Por se tratar de uma língua visual e gestual, os surdos têm avançado no quesito comunicação, o que aponta para a importância da epistemologia translíngua nos estudos de Libras quanto às contribuições dos Letramentos Críticos nesse contexto educacional. À vista disso, posso afirmar que existe o estabelecimento de uma pedagogia dialógica em que, de uma forma desafiadora, tornamos as salas de

aula do ensino-aprendizagem de Libras um campo fértil para essa socialização translíngua, a qual é possível a partir de uma visão crítica advinda do entendimento das contribuições que os letramentos críticos podem trazer a esse contexto educacional.

Os resultados desta pesquisa me levam a concluir que os princípios norteadores dos Letramentos Críticos, como uma alternativa educacional, podem ser muito importantes para a comunidade surda, já que esta demanda de letramentos é importante para negociar sentidos e discursos, entender as relações entre conhecimento, poder e diferenças, para lidar com as instabilidades e para transformar informação em conhecimento. E, ainda, leva o leitor a refletir sobre si mesmo, suas reais intenções na busca do conhecimento e participação ativa na sociedade em que vive.

Leva a entender que a abordagem crítica dos letramentos envolve saber que todas as práticas sociais, incluindo-se os letramentos, são construídos e selecionados socialmente; e não somente é possível participar das práticas sociais, mas é também possível modificá-las e reconfigurá-las. Se trata de uma prática social relevante para o contexto de ensino-aprendizagem da Libras, pois considera os leitores como participantes ativos no processo de leitura, permitindo que os mesmos deixem de aceitar passivamente a mensagem do texto para questionar, examinar e desafiar as relações de poder que existem entre leitores e autores, promovendo a reflexão, a transformação e a ação.

A prática do Letramento Crítico leva os leitores a questionar quem escreve os textos e por que escrevem, quais as suas ideologias; que representações são dominantes em uma cultura em determinado tempo; que interesses são privilegiados ou não por tais representações e leituras, e, quando tais textos e leituras são injustos em seus resultados, de que outra maneira eles poderiam ser construídos. Dessa forma, o Letramento Crítico coloca em evidência as relações de poder que imperam em nossa sociedade e se preocupam especialmente com as diferenças entre raça, classe social, gênero e orientação

sexual, avaliando-as como parte de desigualdades e injustiças sistêmicas das relações de poder.

Na sociedade digital e globalizada em que vivemos, é preciso questionar qualquer contexto de ensino-aprendizagem que se prenda a padrões estruturais que não levem em conta seus respectivos contextos, sejam eles culturais, sociais ou históricos. E também os que não levem em conta “novas” epistemologias em estudos linguísticos e novas construções de sentido e saberes.

Espero que esta pesquisa preliminar, com foco em Letramentos Críticos e Translingualismos em Libras, possa alertar, esclarecer e incentivar novas pesquisas no campo do ensino-aprendizagem de Libras e na formação de novos profissionais, sejam surdos ou ouvintes, que visam ao aperfeiçoamento também nesse contexto educacional.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A. Ensino de Libras como 2ª língua e as formas de registrar uma língua visuo-gestual: problematizando a questão. **Revel**, v.10, n.19, 2005.

Apesar de avanços, surdos ainda enfrentam barreiras de acessibilidade. Governo do Brasil. 23 dez. 2017. Disponível em: <<https://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

Aumento da procura de cursos de Libras tem até lista de espera de 300 pessoas. Campo Grande News. Campo Grande. 13 jan. 2019. Disponível em: <<https://www.campograndenews.com.br/lado-b/comportamento>>. Acesso em: 13 abr. 2019.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Editora Hucitec, 2010, p. 93-113.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 12 abr. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.626,** de 22 de dezembro de 2005, artigo 3º. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 09 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.319,** de 1º de setembro de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/Lei/L12319.htm>. Acesso em: 09 set. 2019.

CANAGARAJAH, S. Codemeshing in Academic writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. **The Modern Language Journal**, 2011, p. 401-417.

_____. **Translingual Practice.** Global Englishes and Cosmopolitan Relations. New York: Routledge, 2013.

CARRAHER, D. W. **Senso crítico:** o dia-a-dia às ciências humanas. ed. 5. São Paulo: Pioneira, 1999.

CATAFESTA, S. R. Transnacionalismo, estado de direito laico e equilibrado. **Justiça do Direito.** v. 27, n. 2, jul./dez. 2013, p. 448-463.

FERREIRA, L. **Por uma gramática da língua de sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010, p. 21-41.

_____. **Integração Social e Educação de Surdos**. Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.

FERREIRA, G; TAKAKI, N. H. Epistemologias de novos e múltiplos letramentos, identidade pós-moderna: repensando perspectivas para o ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Primeira Escrita**, n. 1, p. 119-133, 2014.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. ed. 31. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2005.

GARCIA, O; WEI, L. **Translanguaging, Language, Bilingualism in Education**. New York: Palgrave Mac Millan, 2014.

GARCIA, O. **Translanguaging**. 11 out. 2017 (16m02s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=511CcrRrck0&t=242s>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

GESSER, A. **Libras, que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 45-80.

HUANG, T. C. **The Application of Translingualism to Language Revitalisation in Taiwan** (2010). Disponível em: <<http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ass/article/view/5038/4177>>. Acesso em: 05 maio 2019

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em <<https://censo2010.ibge.gov.br>> Acesso em: 10 abr. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. Disponível em <<https://www.ines.gov.br>>. Acesso em: 05 maio 2018.

MONTE MÓR, W. M. Letramentos Críticos e Expansão de Perspectivas: diálogo sobre práticas. In: JORDÃO, C. M; MARTINEZ, J. Z; MONTE MÓR, W. M. (Orgs). **Letramentos em Prática na Formação Inicial de Professores de Inglês**, 2018, p. 323.

JORDÃO, C. M. Birds of Different Feathers: algumas diferenças entre Letramento Crítico, Pedagogia Crítica e Abordagem Comunicativa. In: TAKAKI, N. H; MACIEL, R. F. (Orgs). **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas, Pontes Editores, 2015, p. 195-207.

KELLMAN, S. G. **The Translingual Imagination**. Lincoln e Londres: Universidade de Nebraska Press, 2000, p. 139-141.

KELLNER, D. **Critical theory, marxism, and modernity**. Cambridge: Polity Press, 1989.

LACERDA, C. B. F.; CAPORALI, S. A.; LODI, A. C. Questões Preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes: reflexões sobre a prática. **Distúrbios da comunicação**, São Paulo, Abril, 2004, p.53-63.

LEITE, R. R., TAKAKI, N. H. Aspectos translíngues e imigração: o que se vê na mídia, o que se entende do outro e de si. **Diálogos Educacionais em Revista**, SEMED Campo Grande-MS, v.8, n.2, p. 1-12, Dez. 2017. Disponível em: <<http://dialogoseducacionais.semed.capital.ms.gov.br/index.php/dialogos/article/view/224/307>>. Acesso em: 25 maio 2019.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significado. In: Maciel, R. F.; Araújo, V. A. (Orgs). **Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, v.1, p. 1-8,132.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; PARCERIA ACADÊMICA E ESPERANÇA EQUILIBRISTA: UMA CONVERSA COM LYNN MARIO TRINDADE MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 15, 2019, p. 162-172.

MOITA LOPES, L. P. Afinal, o que é linguística aplicada. In: Moita Lopes, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996, p. 17-25.

_____. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MONTE MÓR, W. M. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. In: Martinez, J. Z; Jordão, C. M; Monte Mór, W. M (Orgs.). **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 322-323.

_____. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: Cláudia Hilsdorf Rocha; Ruberval Franco Maciel. (Orgs.) **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. 2ª edição. Campinas: Pontes Editores, 2015, p. 31-50.

NOGUEIRA, A. Z. O Ensino de Língua Portuguesa para Surdos. In: PALOMANES R.; BRAVIN, A. M. (Orgs) **Práticas do Ensino de Português**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 241-262.

NUNES, A. A. S. **A ordem das frases e o fenômeno da topicalização em Libras.** 2015, p.12. Disponível em: <http://www.bdm.unb.br/bitstream/10483/12865/1/2015_AnnaAlicedeSousaNunes.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2019.

PENNYCOOK, A., A Linguística Aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I., CAVALCANTE, M. (Orgs). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade.** Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 28-37.

_____. Translingual English. Artigo disponível em PDF. In **Australian Review of Applied Linguistics** 31(3). December 2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/Translingual_English>. Acesso em: 13 set. 2019.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença.** Belo Horizonte: Autêntica. 2000.

Procura por curso de Libras aumenta e alunos aguardam na fila. **g1.globo.com.** São Paulo. 04 mar. 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/baurumaria/noticia>>. Acesso em: 13 abr. 2019.

QUADROS, R. M. KARNOP, L. B., **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. **O Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.** Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

ROCHA C. H.; E MACIEL R. F., Ensino de língua estrangeira como prática translíngua. Articulações com teorizações bakhtinianas. Rio de Janeiro: **Delta**, 2015, p. 411-445.

ROJO, R. H. R. **A teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin face aos novos multiletramentos.** 2013. (Apresentação de Trabalho/Conferência).

RUSSO, A.; PEREIRA, M. C. P., **Tradução e Interpretação de Língua de Sinais: Técnicas e Dinâmicas para Cursos.** São Paulo: Cultura Surda, 2008.

SANTANA, F. B.; TAKAKI, N. H. Entendendo os novos letramentos da perspectiva educacional: foco nas práticas sociais diárias. **Revista Diálogos Interdisciplinares** – GEPFIP, Aquidauana, v. 1, n. 1, p. 52-66, out. 2014.

SCHWARZER, D., BLOOM M., SHONO, S., Pesquisa como ferramenta para o empoderamento: teoria informando a prática. In D. Schwarzer, M. Bloom e S. Shonor (Eds). **Research as a Tool for empowerment: Theory Informing Practice**. Greenwich, CT: Information Age Publishing, Inc. 2006. (Vol IV, pp. 331-348),

SILVA, S. B.; SOUZA, M. A. A.; ZACCHI V. J. Transversalizando o Ensino de Línguas. **Todas as Letras**. São Paulo, 2018, p. 67-79.

SKLIAR, C. B. **A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”**. São Paulo: Summus, 2006.

_____. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de Língua Alóctones de línguas minoritárias no sul do Brasil. UFRGS, Porto Alegre. **Revista Contingentia**, 2006, Vol. 1, nov. 2006, p. 1-8.

STOKOE, W.C., **A Dictionary of American Sign Language on Linguistics Principles**. Silver Springer: Lintosck Press, 1965.

STUMPF, M. R. **Aprendizagem de Escrita de Língua de Sinais pelo Sistema Sign Writing**: Língua de Sinais no papel e no computador. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre, 2005.

TAKAKI, N. H. **Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

_____. Os intelectuais como professores: elaborações preliminares para estudo de matérias sobre imigração atual na mídia brasileira. In: Monte Mór, W. M; Martinez, J. Z; Jordão, C. M (Orgs.). **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p.15-17.

_____. Towards Translanguaging with Students at Public School: multimodal and transcultural aspects in meaning making. **Calidoscópico** 17(1): 163-183, janeiro-abril 2019.

TAKAKI, N. H., GIOVANI F., Epistemologias de Novos e Múltiplos Letramentos, Identidade Pós-Moderna: repensando perspectivas para o ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Primeira Escrita, Aquidauana, n. 1, p. 119-133, nov. 2014, p. 121.**

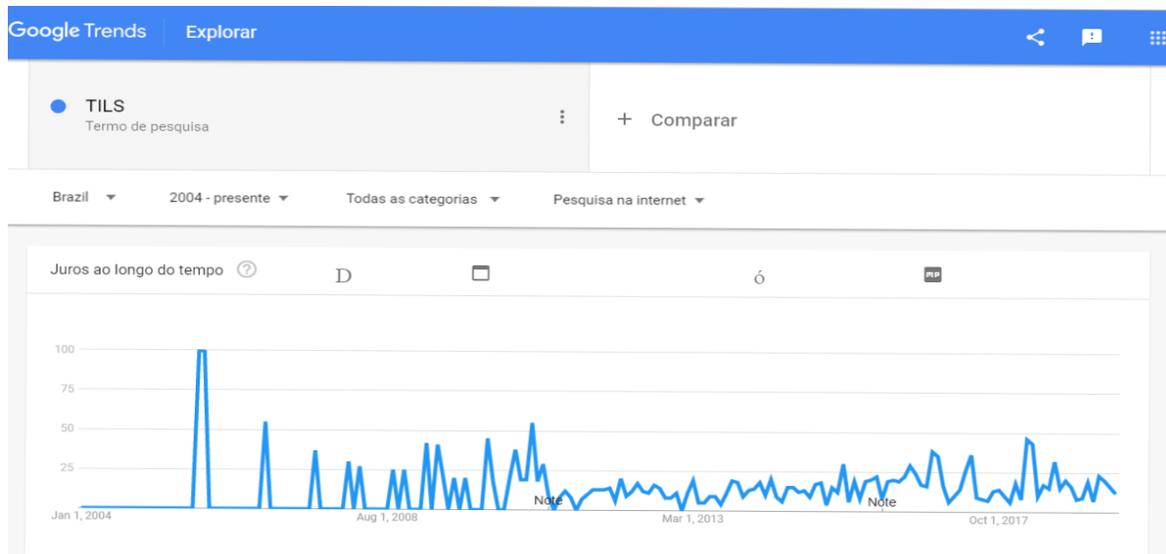
VASCONCELLOS, A. L. C., O papel do tradutor/intérprete de Libras e as relações entre o TILS e o surdo no processo tradutório: um debate crítico sobre a inclusão/exclusão, subalternidade e amizade. UFMS, Campo Grande-MS. **Libras em diálogo: interfaces com tradução e interpretação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 105-131.

Veja o que o mundo está pesquisando. **Google trends**. 15 abr. 2019. Disponível em: <<https://trends.google.com/trends/explore?date=all&geo=US&q=Tils>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

ZACCHI, V. J.; STELLA, P. R. (Orgs). **Novos Letramentos e Cosmopolitismo na Formação de Professores de Línguas Estrangeiras**. Maceió: EduFAL, 2014.

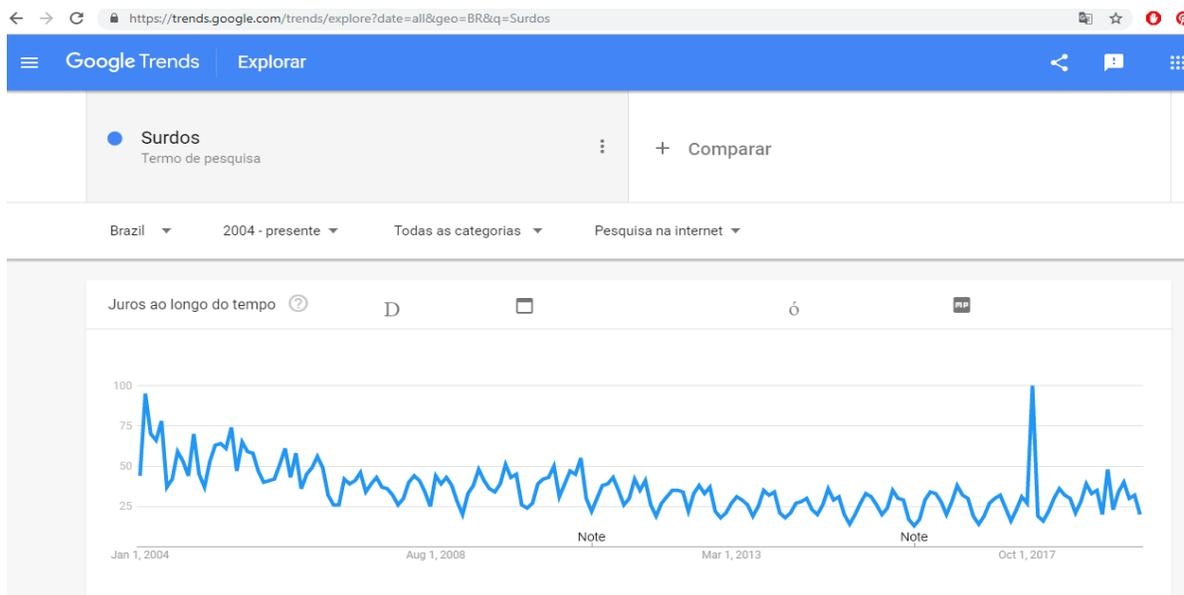
ANEXOS

ANEXO 1 – Busca e pesquisa por Tradutores/intérpretes – entre 2004-2019



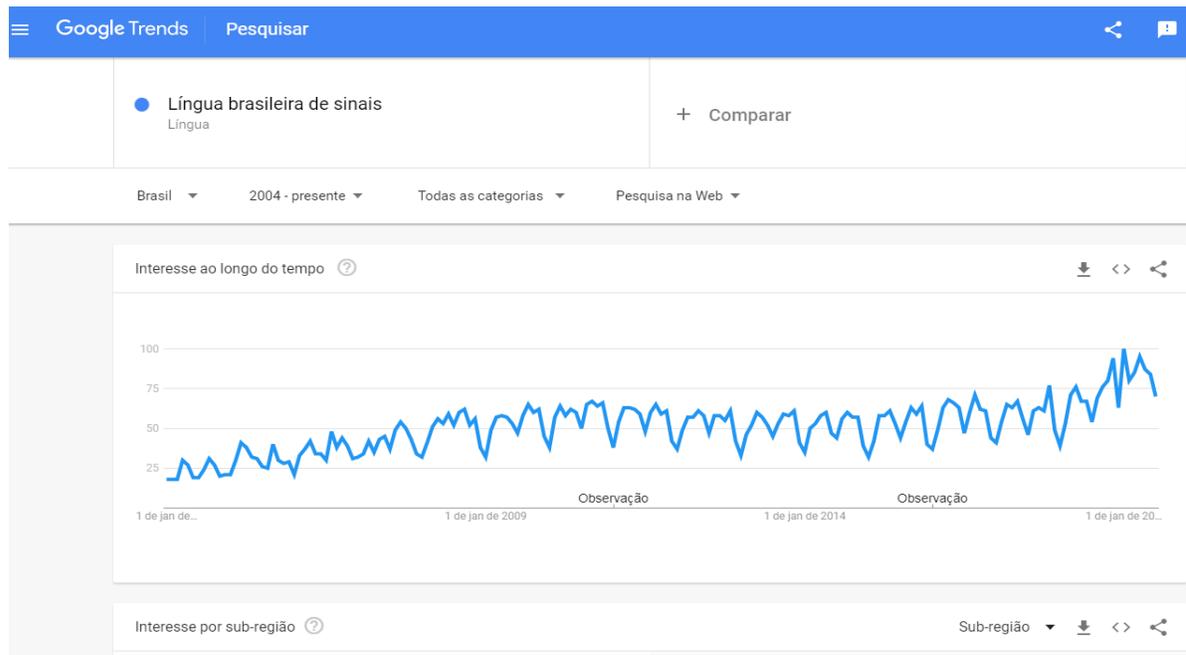
Fonte: *print* realizado pela autora.

ANEXO 2 – Busca e Pesquisa por surdos no Brasil – entre 2004-2019



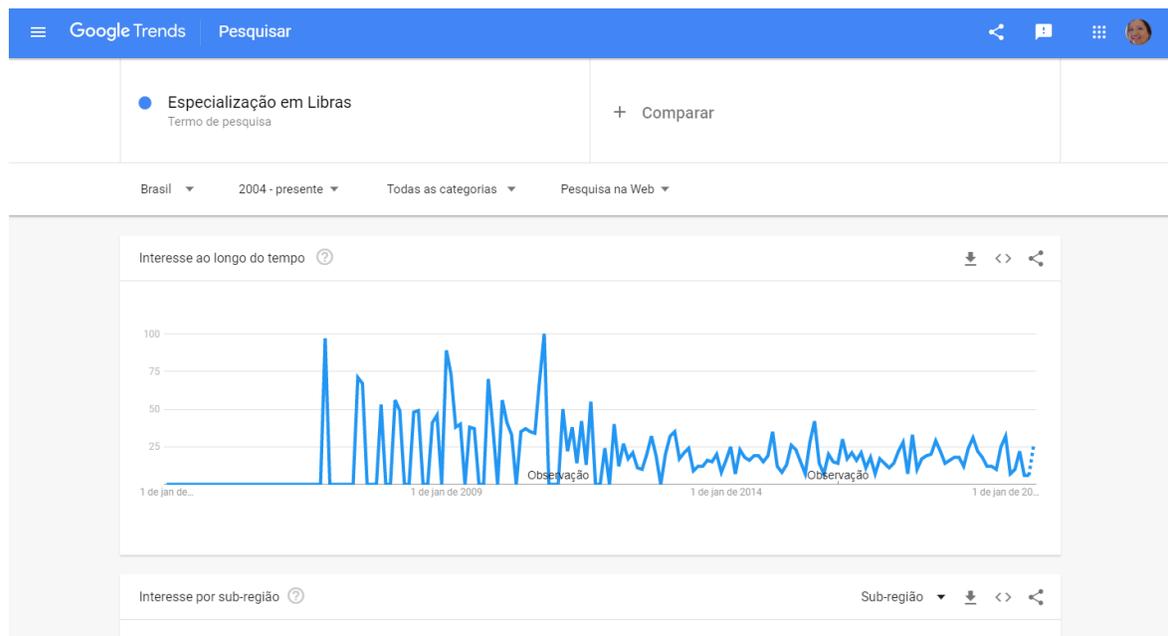
Fonte: *print* realizado pela autora.

ANEXO 3 – Busca e pesquisa por Língua Brasileira de Sinais - 2004-2019



Fonte: *print* realizado pela autora.

ANEXO 4 – Busca e pesquisas por Especialização em Libras - 2004 e 2019



Fonte: *print* realizado pela autora.

ANEXO 5 – Glossário concluído com a contribuição de surdos – site do CAS**GLOSSÁRIO - ARTE**

IMPRESSIONISMO:

Fonte: *print* realizado pela autora.**ANEXO 6 – Sinal para
reciclagem**

RECICLAGEM:

Fonte: *print* realizado pela autora.

Anexo 7- Glossário – Biologia e Ciências**GLOSSÁRIO - BIOLOGIA E CIÊNCIAS**

ALGAS:



Fonte: *print* realizado pela autora.

Anexo 8 – Sinal para carboidrato

CARBOIDRATO:



Fonte: *print* realizado pela autora.

Anexo 9 – Glossário de Química – Sinal para Aço



Fonte: *print* realizado pela autora.

Anexo 10 – Glossário de Química – Sinal para Ácido



Fonte: *print* realizado pela autora.

Anexo 11 – Preconceito Linguístico: Depoimento de professor surdo.

*Essa história de dizer que surdo não fala, que é mudo, está errada. Eu sou contra o termo surdo-mudo e deficiente auditivo porque tem preconceito... Vocês sabem quem inventou o termo deficiente auditivo? Os médicos! Eu não estou aqui só para vocês aprenderem a LIBRAS, eu estou aqui também para explicar como é a vida do surdo, da cultura, da nossa identidade... (professora surda, 2002).
O termo surdo-mudo não é correto porque o surdo tem aparelho fonador, e se for treinado ele pode falar. Eu sou surdo, fui oralizado e não ouço nada, mas a minha língua é a de sinais... (professor surdo, 2003).*

Fonte: Gesser (2006, p. 45).

Anexo 12 – Preconceito Linguístico: Depoimento de Audrei Gesser.

Hoje passei por uma situação constrangedora. Estávamos todos reunidos em uma sala de estar. Havia muitas conversas animadas entre os surdos, todos se divertiam e contavam um pouco da sua vida, de suas histórias. Quando chegou a minha vez, uma surda americana pediu-me para falar um pouquinho do Brasil, das pessoas, da cultura. Ainda com certa dificuldade para me expressar na língua americana de sinais, falei sobre alguns lugares bonitos, sobre o clima tropical e sobre a comida caseira de que eu sentia falta. Tinha mais facilidade para entender os sinais americanos, então vi, paralelamente, alguém falando do carnaval, das danças, das mulatas, das praias. Esses comentários são corriqueiros e inevitáveis quando um brasileiro "pinta" na área. Ainda assim, esperei que algum tipo de pergunta fosse dirigido diretamente a mim, e não demorou muito, um deles indagou: como se dança samba? No impulso, imediatamente respondi que não poderia mostrar porque não tinha a música. Então ele disse para eu fechar os olhos e imaginar a música. Imaginar a música? Como assim? Claro, eu deveria recorrer à minha memória acústica... Senti uma limitação muito grande e vi o quanto dependo do som da música para dançar. Conversa vai, conversa vem, um surdo me tirou para dançar. Fiquei constrangida. Havia música no ambiente, mas por saber que era surdo e não ouvia, preconceituosamente achei que ele não seria capaz de seguir o ritmo da música. Alguns colegas surdos brasileiros já tinham me falado sobre a relação que os surdos estabelecem com a música. Ouvi vários relatos dos surdos dizendo que eles gostam de dançar e tal. Mas foi convivendo em um contexto de imersão com os surdos nesse ambiente universitário, e experimentando com eles essa situação, que construí meu entendimento sobre como eles concebem a música e o ritmo: através da vibração, através da observação da movimentação dos outros indivíduos, através do contato corporal com alguém que lhes guie o ritmo, e assim por diante. Tal como nós, ouvintes, os surdos distinguem ritmos e gêneros musicais... (Diário retrospectivo, 2004).

Fonte: Gesser (2006, p. 49).

Anexo 13 – Preconceito Linguístico: Depoimento de aluna surda.

Recuso-me a ser considerada excepcional, deficiente. Não sou. Sou surda. Para mim, a língua de sinais corresponde à minha voz, meus olhos são meus ouvidos. Sinceramente nada me falta, é a sociedade que me torna excepcional.

Fonte: Gesser (2006, p. 56).

Anexo 14 – Preconceito Linguístico: Depoimento de dois colegas surdos.**RELATO 1.**

Descobriram minha surdez quando eu tinha quase 5 anos. Minha família é toda ouvinte, e minha mãe falou que eu era quietinho e que por isso não desconfiou. Aí ela me levou no médico porque eu não falava nada e lá o médico disse que eu tinha uma perda auditiva grave. Mas eu não me lembro disso. Só sei que hoje não escuto nada. Fui crescendo e fui para muitas escolas diferentes aqui na região de São Paulo... Começamos a usar sinais em casa e com alguns parentes mais próximos. Eu achava que era doente, que tinha uma doença muito séria... Depois que cresci e conheci outros surdos, aprendi mais sobre a vida dos meus amigos e as coisas começaram a ficar bem mais claras para mim, pois me comunicava com mais facilidade com os sinais... Vi que eu não era o único surdo no mundo e me sinto mais feliz² (São Paulo, 2002).

RELATO 2.

Meus pais descobriram que eu era surdo quando eu era bebezinho. Meu pai e minha mãe são surdos profundos e me contam que queriam que eu fosse surdo também. Então quando eu nasci me levaram no médico e fizeram os testes. Tenho surdez profunda. Eu sempre usei sinais com eles e com os parentes ouvintes mais próximos também que conhecem a língua americana de sinais. Sempre achei que todo mundo fosse igual a mim, sempre achei que todas as pessoas fossem surdas. Mas meus pais falavam de ouvinte e surdo, e só fui entender mais tarde. No começo, achava que os ouvintes tinham proble-

mas porque eram diferentes da maioria da minha família e colegas da escola, porque eu nasci e cresci rodeado de surdos aqui nessa escola de surdos... o mundo virou de ponta cabeça quando vi que a maioria é ouvinte, pois nunca me vi como diferente... é estranho quando chamam o surdo de deficiente ou anormal, eu não me considero assim...³ (Estados Unidos, 2005).

Fonte: Gesser (2006, p. 65-66.)

Anexo 15 – Preconceito Linguístico: Depoimento de uma aluna surda.

Alguns ouvintes ficam desesperados quando vêm falar comigo e veem que sou surda. Então não sabem o que fazer ou o que dizer... Acho até engraçado olhar o jeito de apavorado de alguns. Mas fico muito enfurecida quando me perguntam a toda hora se eu sei fazer leitura labial... porque fico triste de saber que muitos nem sabem que o surdo usa língua de sinais para se comunicar. Dependendo do meu humor, digo que sei ler os lábios, mas tem situações que começo a sinalizar em LIBRAS sem parar, e quando alguém fala a língua oral comigo faço de conta que não entendo nada (entrevista gerada em 2005)⁶.

Fonte: Gesser (2006, p. 61).

Anexo 16 – Preconceito Linguístico: Depoimento de uma surda profunda.

Quando eu era pequena sempre quis ter um aparelho auditivo. Pedia para minha mãe comprar e ela sempre dizia que ia ver... Tinha vontade porque via alguns surdos usando atrás da orelha e achava que eu devia usar também. Achava bonito e, enquanto não ganhei um, não sosseguei. Minha mãe comprou um e eu fiquei muito feliz... No começo eu usava bem feliz, mas a verdade é que me incomodava. Sempre me incomodou, o aparelho é muito desconfortável. Faz ruídos muito altos e eu tinha dores de cabeça e irritações, pois ao ligar aquilo começa a fazer barulho na minha orelha. Minha cabeça não aguentava. Aos poucos, fui deixando de usar. Não gostava da sensação que sentia. Minha mãe começou a me obrigar a usar e disse que era para o meu bem, para eu poder ouvir os outros e aprender a falar. Mas nunca ouvi nada ou entendi nada. Só via a boca dos outros mexendo, abrindo e fechando sem som, e então eu imitava para deixar minha mãe feliz... (entrevista gerada em 2004)⁷.

Fonte: Gesser (2006, p. 73).

Anexo 17 – Normas para a realização das Avaliações Linguísticas em Libras

O Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS/COPEP/SUPED/MS realiza avaliação Linguística em Libras com o objetivo de averiguar o nível linguístico.

1 Das disposições Gerais

1.1 A avaliação Linguística em Libras é regida por esta normativa e operacionalizada pelo CAS.

1.2 *Poderá realizar a avaliação Linguística em Libras o participante que comprovar grau de escolaridade de nível superior em licenciatura e que tenha prática no uso da Libras.*

1.3 O resultado da avaliação Linguística em Libras irá declarar APTO ou INAPTO o participante.

1.4 O agendamento das avaliações Linguística em Libras é realizado somente pelos telefones (67) 3314-1274 e 3314-1273.

1.5 As avaliações serão realizadas, regularmente, um dia da semana.

2 Das Avaliações

2.1 O participante deverá comparecer 15 minutos antes do horário agendado.

2.2 O vestuário do participante deverá ser de cor lisa contrastando com a cor da pele.

2.3 O participante deverá entregar uma foto 3x4, apresentar documentos pessoais para preenchimento de ficha cadastral, que fica arquivada no CAS, e comprovante de graduação.

2.4 As avaliações têm validade de 24 meses a partir da data da última avaliação de acordo com cada segmento.

2.5 As avaliações são compostas de quatro segmentos:

- a) Avaliação Linguística em Libras/Língua Portuguesa (para ouvintes);
- b) Avaliação Linguística em Libras para Instrutor Mediador Modalidade Sinalizada (para ouvintes);
- c) Avaliação Linguística em Libras como Professor de Atendimento Educacional Especializado - AEE de Libras como L1 (para surdos);

d) Avaliação Linguística em Libras como Professor de Atendimento Educacional Especializado - AEE de Língua Portuguesa (para ouvintes);

2.6 A banca é composta de no mínimo dois avaliadores sendo surdo e ouvinte fluentes.

2.7 Todas as avaliações serão gravadas, com o objetivo de avaliar o desempenho, ficando de posse do CAS e arquivadas por 24 meses.

2.8 As imagens gravadas serão usadas exclusivamente para fins avaliativos, sendo vedado seu uso para quaisquer outros fins, sem autorização prévia do participante.

2.9 As imagens gravadas não serão entregues ao participante.

2.10 O resultado da avaliação será disponibilizado no e-mail do participante, indicado na ficha cadastral, no prazo de até 15 dias corridos a contar da data da avaliação.

3 Da Avaliação Linguística de Tradutor Intérprete de Libras/Língua Portuguesa (para ouvintes).

3.1 A avaliação Linguística em Libras visa averiguar a fluência linguística para Tradutor Intérprete de Libras/Língua Portuguesa do participante que atua ou deseja atuar na Rede Estadual de Ensino, cujo objetivo é verificar se está apto ou não para exercer a função.

3.2 A pontuação total da avaliação é de 0,0 (zero) a 10,0 (dez). Será considerado APTO o participante que obtiver nota igual ou superior a 8,0 (oito).

3.3 No ato da avaliação:

a) O participante fará sua apresentação pessoal e sua informará formação, de no máximo dois minutos, em Libras;

b) **Língua Portuguesa para Libras.** O participante, inicialmente, ouvirá um áudio gravado em Língua Portuguesa, de no máximo cinco minutos, com temas diversos relacionados ao contexto educacional e atualidades. Em seguida, ouvirá novamente e então fará a interpretação ou a tradução para a Libras, onde será avaliado nos seguintes critérios:

Nº	CrITÉrios de AvaliaÇão	PontuaÇão
1	Parâmetros	0,0 a 1,2
2	Classificadores	0,0 a 1,2
3	Datilologia	0,0 a 0,3
4	Vocabulário	0,0 a 0,5
5	Semântica	0,0 a 1,0
6	Transmissão de informação/ Contextualização	0,0 a 1,0
7	Linearidade	0,0 a 1,0

c) **Libras para Língua Portuguesa.** O participante, inicialmente, assistirá um vídeo gravado em libras, de no máximo cinco minutos, com temas diversos relacionados ao contexto educacional e atualidades. Em seguida, assistirá novamente e então fará a interpretação ou a tradução para a Língua Portuguesa, onde será avaliado nos seguintes critérios:

Nº	CrITÉrios de AvaliaÇão	PontuaÇão
1	Datilologia	0,0 a 0,3
2	Vocabulário	0,0 a 0,5
3	Semântica	0,0 a 1,0
4	Transmissão de informação/ Contextualização	0,0 a 1,0

5	Linearidade	0,0 a 1,0
---	-------------	-----------

4 Da Avaliação Linguística em Libras para Instrutor Mediador Modalidade Sinalizada (para ouvintes).

4.1 A avaliação Linguística em Libras visa averiguar a fluência linguística e a habilidade prático-metodológica para Instrutor Mediador do participante que atua ou que deseja atuar na Rede Estadual de Ensino. O objetivo é verificar se está apto ou não para exercer a função, no atendimento aos estudantes com surdez da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

4.2 A pontuação total da avaliação é de 0,0 (zero) a 10,0 (dez). Será considerado APTO o participante que obtiver nota igual ou superior a 8,0 (oito).

4.3 No ato da avaliação:

- a) O participante fará sua apresentação pessoal e sua informará formação, de no máximo dois minutos, em Libras;
- b) O participante deverá, obrigatoriamente, entregar o plano de aula impresso;
- c) O participante ministrará uma aula em conformidade com o ano/série e a disciplina escolhida constantes no plano de aula. A aula deverá ser ministrada com o tempo mínimo de 10 minutos e máximo de 15 minutos;
- d) A avaliação deverá ser realizada obrigatoriamente em Libras, onde o participante simulará uma aula interagindo com os estudantes surdos.
- e) O participante será avaliado pela banca de acordo com os critérios pré-estabelecidos:

N	Critérios de Avaliação	Pontuação
1	Parâmetros	0,0 a 1,0
2	Classificadores	0,0 a 1,0
3	Vocabulário	0,0 a 1,0

4	Semântica	0,0 a 1,0
5	Recursos Apresentados	0,0 a 1,0
6	Atividade Proposta	0,0 a 0,5
7	Contextualização/ Transmissão de Informação	0,0 a 0,5
8	Estratégias de Ensino do Conteúdo	0,0 a 1,5
9	Metodologia	0,0 a 1,5

5 Da Avaliação Linguística em Libras para Professor de Atendimento Educacional Especializado - AEE de Libras como L1 (para surdos).

5.1 A avaliação Linguística em Libras visa averiguar a fluência linguística e a habilidade prático-metodológica para Professor de Sala de Recursos do participante que atua ou que deseja atuar na Rede Estadual de Ensino. O objetivo é verificar se está apto ou não para exercer a função, no atendimento aos estudantes com surdez da Rede Estadual de Ensino do MS, no ensino de Libras como primeira língua (L1).

5.2 A pontuação total da avaliação é de 0,0 (zero) a 10,0 (dez). Será considerado APTO o participante que obtiver nota igual ou superior a 8,0 (oito).

5.3 No ato da avaliação:

- a) O participante fará sua apresentação pessoal e sua informará formação, de no máximo dois minutos, em Libras;
- b) O participante deverá, obrigatoriamente, entregar o plano de aula;
- c) O participante ministrará uma aula em conformidade com o ano/série e a disciplina escolhida constantes no plano de aula. A aula deverá ser ministrada com o tempo mínimo de 10 minutos e máximo de 15 minutos;
- d) A avaliação deverá ser realizada obrigatoriamente em Libras, onde o candidato simulará uma aula interagindo com os estudantes surdos.

e) O participante será avaliado pela banca de acordo com os critérios pré-estabelecidos:

Nº	Crítérios de Avaliação	Pontuação
1	Parâmetros	0,0 a 1,0
2	Classificadores	0,0 a 1,0
3	Vocabulário	0,0 a 1,0
4	Semântica	0,0 a 1,0
5	Transmissão de informação/ Contextualização	0,0 a 1,0
6	Ensino dos conteúdos conforme plano de aula	0,0 a 1,0
7	Atividade Proposta	0,0 a 1,0
8	Metodologia de Ensino de L1	0,0 a 1,0
9	Recursos materiais	0,0 a 1,0
10	Fluência em LIBRAS	0,0 a 1,0

6 Da Avaliação Linguística em Libras como Professor de Atendimento Educacional Especializado - AEE de Língua Portuguesa como segunda língua (para ouvintes).

6.1 A avaliação Linguística em Libras visa averiguar a fluência linguística e a habilidade prático-metodológica para Professor de Sala de Recursos do participante que atua ou que deseja atuar na Rede Estadual de Ensino. O objetivo é verificar se está apto ou não para exercer a função, no atendimento aos

estudantes com surdez da Rede Estadual de Ensino do MS, no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2).

6.2 A pontuação total da avaliação é de 0,0 (zero) a 10,0 (dez). Será considerado APTO o participante que obtiver nota igual ou superior a 8,0 (oito).

6.3 No ato da avaliação:

- a) O participante fará sua apresentação pessoal e informará sua formação de no máximo dois minutos em Libras;
- b) O participante deverá, obrigatoriamente, entregar o plano de aula impresso;
- c) O participante ministrará uma aula em conformidade com o ano/série e a disciplina escolhida constantes no plano de aula. A aula deverá ser ministrada com o tempo mínimo de 10 minutos e máximo de 15 minutos;
- d) A avaliação deverá ser realizada obrigatoriamente em Libras, onde o participante simulará uma aula interagindo com os estudantes surdos.
- e) O participante será avaliado pela banca de acordo com os critérios pré-estabelecidos:

Nº	Crerios de Avaliaçãõ	Pontuaçãõ
1	Parâmetros	0,0 a 1,0
2	Classificadores	0,0 a 1,0
3	Vocabulário	0,0 a 1,0
4	Semântica	0,0 a 1,0
5	Transmissãõ de informaçãõ	0,0 a 1,0
6	Ensino dos conteúdos conforme plano de aula	0,0 a 1,0
7	Atividade Proposta	0,0 a 1,0

8	Metodologia de Ensino de L2 - Contextualização	0,0 a 1,0
9	Metodologia de Ensino de L2 - Prática social de leitura e escrita	0,0 a 1,0
10	Recursos materiais	0,0 a 1,0

7 Das Disposições Finais

7.1 É responsabilidade exclusiva do participante tomar conhecimento da validade da avaliação Linguística em Libras das funções citadas nesta normativa.

7.2 Toda e qualquer alteração nos critérios avaliativos e normas complementares serão divulgadas no blog do CAS.

7.3 A Declaração de Aptidão Linguística em Libras emitida pelo CAS será utilizada para o processo de convocação, tendo a validade de 24 meses, somente na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

7.4 A Declaração de Aptidão Linguística em Libras de APTO ou INAPTO será enviada ao participante no e-mail constante na ficha cadastral.

7.5 Os casos omissos serão resolvidos pelo CAS.

ANEXO 18 - Modelo de Plano de Aula (sugerido no curso do CAS)

Sugestões de conteúdo para o Plano de Aula, baseado no Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS

1. Dramatização de histórias (reconto);

2. Ser humano e saúde:

- Transformação do corpo;
- Respeito à diversidade humana;
- Prevenção às drogas e à violência.

3.Ciência, tecnologia e sociedade;

4.O ser humano e o ambiente: A biodiversidade:

- Relações com ser humano, com outros seres vivos e com o ambiente;
- Prevenção de acidentes;
- Animais típicos da região;
- Plantas típicas da região;

5.Alterações climáticas e suas consequências.

6.História regional:

- O Mato Grosso do Sul no contexto do Brasil;
- Formação de Mato Grosso do Sul;
- Herança cultural do Estado;
- Etnias indígenas de Mato Grosso do Sul;
- A cultura afro-brasileira no estado de Mato Grosso do Sul.

7.Linguagem: Formação de frase em Libras.

8.A questão ambiental

- O despertar da consciência ecológica;
- O Brasil e a questão ambiental;
- Consequências do desmatamento.

9.Regões do Brasil

Fonte: <http://cassedms.blogspot.com/>