



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA

DENISE MARIA DOS SANTOS MELO

**DISCURSOS ENVOLVENTES E RESPONSABILIDADE ATIVA NO ENSINO E
APRENDIZAGEM DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NO ENSINO SUPERIOR**

Maceió–AL

2024

DENISE MARIA DOS SANTOS MELO

**DISCURSOS ENVOLVENTES E RESPONSABILIDADE ATIVA NO ENSINO E
APRENDIZAGEM DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLL), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Área: Linguística

Linha de pesquisa: Linguística Aplicada

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Souto
Maior

Maceió–AL

2024

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

M528d Melo, Denise Maria dos Santos.

Discursos envolventes e responsividade ativa no ensino e aprendizagem da língua brasileira de sinais no ensino superior / Denise Maria dos Santos Melo. – 2024.

151 f. : il.

Orientadora: Rita de Cássia Souto Maior.

Dissertação (mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2024.

Bibliografia: f. 113-120.

Anexos: f. 122-151.

1. Linguística aplicada. 2. Discursos envolventes. 3. Responsividade ativa. 4. Formação de professores. 5. Loop discursivo. 6. Língua brasileira de sinais. Título.

CDU: 81'221.24(81)

Um relato real:

— Você é professora de quê?

— De Libras.

— Ah! Aquela que (começa gestualmente a fazer movimentos aleatórios com as mãos no ar).

Ou:

— Você dá aula de quê?

— De Libras.

— Ah! Sim. A linguagem dos surdos-mudos. Legal! Eu acho lindo.

Ou:

— Você é formada em quê?

— Em Letras-Libras.

— Tem formação para isso? Não sabia.

Ou:

— Você é professora de quê?

— De Libras.

— Eu tenho um parente que é cego!

... assim, vários discursos se entrelaçam, me incomodam, me questionam. Que bom ser professora para além da sala de aula!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao meu Deus, Jeová, pois, com suas palavras de amor, por meio da Bíblia, deixou meu coração mais calmo.

Sem dúvidas, esse foi um trabalho árduo de dedicação de tempo. Muitas lágrimas, ansiedade, tristeza e o que mais pairava sobre mim: o sentimento de incapacidade de construção. Como fazer isso dá certo? Como vou conseguir? Todos os dias e todas as horas, esse foi o pensamento! Então, sem dúvidas, eu agradeço a mim por não desistir.

Agradeço a minha irmã Daisy Melo (uma grande artista e escritora), que, com 15 anos, vendo nossa vida sofrida por ter um pai ausente, agressor físico e psicológico para com nossa mãe e para nós, colocou na cabeça que precisaríamos fugir e ir morar em Recife, pois, se ficássemos em Maceió, ela iria se matar e nosso pai nos mataríamos. E essa fuga para Recife, no dia 24/12/2000, mudou nossas vidas.

A minha mãe Odete Santos, guerreira, mulher alagoana arretada, que enfrentou nosso pai e as adversidades da vida, como doenças sem cura, para nos criar nos ensinamentos de Jeová, nos educar, apenas com a 4ª série, sem saber ler e escrever bem, dava o sustento diário como podia.

Ao meu esposo Márcio José, pelo companheirismo há 16 anos e pela enorme paciência quando eu começo a chorar, sem saber o que fazer. E como ele é um homem de poucas palavras, seus abraços, alisando meu cabelo, pedindo para eu ter calma e descansar a mente porque eu estava cansada.

A minha querida sogra, Luzia Maria, pelo apoio emocional, nas tarefas domésticas e alimentares.

À comunidade surda de Recife e aos meus queridos professores surdos e ouvintes. Aos meus amigos Pernambucanos que a Libras me deu. E aos meus grandes mestres de Pernambuco, Adriana Di Donato e Bernardo Klimsa. Obrigada!

Agradeço a todos os meus amigos que torceram por mim a cada conquista. Kássia e Ericka, amigas do ensino médio para a vida. Adriana Campos e Rico, amigas da dança. Minha amiga, irmã e uma TILS maravilhosa, Eldinha. A minha Alê Costa (vulgo Avatar), que sempre abriu sua casa e seus conhecimentos sobre ensino de português para surdos. Ao meu amigo e melhor professor de LP, Alex. Aos amigos alagoanos que disponibilizaram suas casas para me hospedar enquanto eu ficava na ponte REC-MCZ-ARAPIRACA: Vívía, Eder, Thaíres, Zaine, Alan, Eliete por me

hospedarem e Luciana que até hoje me hospeda em Arapiraca.

A minha amiga e irmã na fé que a UFAL me deu, Joseane dos Santos, por meio dela, conheci minha orientadora e sou muito grata por isso. Mas sou grata também por outras coisas para além da UFAL. Como ela sempre fala: “Calma, nega. Confia em Jeová! Ore, já orou?”.

A amigos e colegas que trabalham comigo no campus Arapiraca. Doutores excepcionais que tenho orgulho de trabalhar com eles. Obrigada pela torcida, pelo conhecimento compartilhado e acolhimento!

À Universidade Federal de Alagoas (UFAL), em nome da Faculdade de Letras (FALE), através do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLL), e ao Grupo de Estudos Discurso, Ensino e aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL) por ter me recebido com carinho e com cujos membros, a cada encontro de quinta-feira, eu ficava com mais vontade de estudar. E não menos importante, um grupo que confiou no meu trabalho, dando-me oportunidade de realizar palestras.

Ao professor surdo colaborador da pesquisa e aos discentes do curso de Letras.

Aos meus queridos amigos e irmãos que atuaram como intérpretes por trás das câmeras e na frente das câmeras. Vocês são os melhores!

Agradeço imensamente a Dra. Edna Misseno e Dra. Eliane Oliveira pelo tempo gasto com a leitura e pelas contribuições desde a qualificação até esse momento para deixar o trabalho melhor. E ao professor Dr. Juscelino Nascimento pelas contribuições na defesa. Vocês foram fundamentais.

À minha querida e amada professora e orientadora Dra. Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima, por tudo. Simplesmente tudo. Nenhum adjetivo escrito vai poder expressar meus agradecimentos por ela. Ela é mais que uma orientadora. Ela é humana, é incrível, única e visionária.

Obrigada por acreditarem em mim!

RESUMO

Visando a atender às especificidades linguísticas, metodológicas e culturais dos sujeitos surdos no espaço de ensino/aprendizagem escolar atualmente, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) tornou-se disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores (Brasil, 2002). Desse modo, neste trabalho, temos, como objetivo geral, refletir sobre o ensino e aprendizagem da Libras como disciplina curricular obrigatória e suas implicações e, como objetivos específicos, descrever os possíveis Discursos Envolventes (Souto Maior, 2009, 2013, 2023), compreender os possíveis fatores que influenciam na formação desses Discursos Envolventes; analisar a Responsividade Ativa (Bakhtin, 2011) dos estudantes na produção dos Discursos Envolventes e identificar as possíveis implicações de tais discursos para a futura prática profissional desses estudantes com sujeitos surdos em sala de aula. Essa pesquisa foi realizada com alunos ouvintes do curso de licenciatura em Letras/Português da Universidade Federal de Alagoas (UFAL/campus Arapiraca). Para isso, propomos um estudo de abordagem qualitativa (Flick, 2009; André, 2005; Lüdke; André, 2022), de cunho etnográfico (Paiva, 2019), cujos métodos e instrumentos de construção de dados foram: observação de campo, produção de diários de campo, a seleção e cotejo da produção de textos escritos no início e no final do semestre de 2023.2 da disciplina de Libras do curso de Letras/Português. Estamos inseridas no campo de estudos da Linguística Aplicada Indisciplinar (Moita Lopes, 2006), da LA Implicada (Souto Maior, 2022) e da análise discursiva bakhtiniana, compreendendo que a língua é dialógica (Bakhtin; Volóchinov, 2014) e que o ensino de Libras precisa ser um ensino crítico e implicado. Especificamente sobre a Libras e o ensino da Libras, centramo-nos nas reflexões de Pires (2018), Pires e Santos (2020), Quadros (2004, 2015, 2019, 2022) e Gesser (2006, 2009, 2008, 2019), dentre outros autores que pesquisam as temáticas. Nas análises, observamos um *loop* discursivo de Discursos Envolventes, a responsividade ativa expressiva pela mudança de perspectiva quanto ao ensino de Libras e o deslocamento de sentidos e de engajamento quanto à concepção da língua como parte das práticas culturais da comunidade. Entendemos que existe a possibilidade da quebra com o deslocamento para o fim desses *loops* por meio de um replanejamento que focalize mais a necessidade de reconfigurar discursos para o ensino dessa língua nas disciplinas de Libras ofertada pelas UFs, bem como os professores de Libras necessitam ter uma perspectiva reflexiva para, de certo modo, ter uma prática reflexiva metodológica para a quebra dos loops discursivos, reconfigurando sua metodologia para o ensino mais crítico de Libras.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística aplicada; Discursos envolventes; Responsividade ativa; Formação de professores; Loop discursivo; Disciplina de Libras.

ABSTRACT

In order to meet the linguistic, methodological and cultural specificities of deaf individuals in current school teaching/learning spaces, Brazilian Sign Language (Libras) has become a mandatory curricular subject in teacher training courses (Brasil, 2002). Thus, in this work our general objective is to reflect on the teaching and learning of Libras as a mandatory curricular subject and its implications, and our specific objectives are to describe the possible Engaging Discourses (Souto Maior, 2009, 2013, 2023), understand the possible factors that influence the formation of these Engaging Discourses, analyze the Active Responsiveness (Bakhtin, 2011) of students in the production of Engaging Discourses, and identify the possible implications of such discourses for the future professional practice of these students with deaf individuals in the classroom. This study was carried out with hearing students of the Literature/Portuguese undergraduate course of the Federal University of Alagoas (UFAL/Arapiraca campus). To this end, we proposed a study with a qualitative approach (Flick, 2009; André, 2005; Lüdke; André, 2022) and of ethnographic nature (Paiva, 2019) whose data construction methods and instruments consisted of field observations, production of field diaries, selection and comparison of the production of written texts at the beginning and end of the semester 2023.2 of the course of Libras of the Literature/Portuguese undergraduate course. We are inserted in the field of studies of Indisciplinary Applied Linguistics (Moita Lopes, 2006), Involving Applied Linguistics (Souto Maior, 2022), and Bakhtinian discursive analysis, understanding that language is dialogic (Bakhtin; Volóchinov, 2014) and that the teaching of Libras needs to be a critical and involved teaching. Specifically regarding Libras and the teaching of Libras, we focus on the reflections of Pires (2018), Pires and Santos (2020), Quadros (2004, 2015, 2019, 2022) and Gesser (2006, 2009, 2008, 2019), among other authors who investigate the theme. In the analyses, we observed a discursive loop of Engaging Discourses, the expressive active responsiveness due to the change of perspective regarding the teaching of Libras, and the shift of meanings and engagement regarding the conception of the language as part of the cultural practices of the community. We understand that there is the possibility of a break with the shift towards the end of these loops through a redesign that focuses more on the need to reconfigure the discourses for teaching this language in the courses of Libras offered by federal universities, and the teachers of Libras need to have a reflective perspective so that they somehow adopt a methodological reflective practice to break discursive loops, reconfiguring their methodology towards a more conscientious teaching of Libras.

KEYWORDS: Applied linguistics; Engaging Discourses; Active responsiveness; Teacher training; Discursive loop; Libras Course.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Informações sobre os participantes 01.	76
Gráfico 02: Informações sobre os participantes 02.	77
Gráfico 03: Informações sobre os participantes 03.	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Ementa da disciplina	43
Quadro 2: Explanação de alguns conteúdos discutidos	73
Quadro 3: Categorias da primeira dimensão	78
Quadro 4: Categorias da segunda dimensão	84
Quadro 5: Categorias da terceira dimensão	93

LISTA DOS TRECHOS

CATEGORIAS- DIMENSÃO 1 **78**

1. DEAA (DISCURSOS ENVOLVENTE: APRENDER PARA APRENDER/ APROFUNDAR) 78

Trecho 2-A14: “Quero aprender o máximo que eu conseguir absorver”. 78

Trecho 1-A19: “ Meu segundo contato foi no curso de Pedagogia, mas não aprendi muita coisa. Mais uma vez, estou tendo a oportunidade de me aprofundar no curso de Libras”. 78

Trecho 1-A21: “Espero nessa disciplina aproveitar o contato para aperfeiçoar a prática e aprender mais sinais”. 78

Trecho 2-A33: “Através desta disciplina, tive os primeiros contatos com essa linguagem e pude perceber o tanto que é necessário aprendermos essa linguagem.” 78

2. DEC (DISCURSOS ENVOLVENTE: APRENDER PARA COMUNICAÇÃO) 78

Trecho 2-A3: “Isso me dá um conforto ao saber que caso eu tenha que me comunicar com uma pessoa surda, eu não irei ficar desamparado”. 78

Trecho 1-A6: “uma experiência ótima ao poder adentrar gradualmente no conhecimento de uma maneira tão bonita, e interessante de se comunicar com as pessoas ao meu redor, principalmente com aquelas que possuem algum tipo de dificuldade para comunicar-se por meio da fala verbalizada (produção de sons)”. 78

Trecho 3-A28: “Concluo dizendo que libras é muito importante para o funcionamento da sociedade,... dessa forma, as pessoas podem se comunicar normalmente”. 78

DIMENSÃO 2- CATEGORIAS **84**

1. ADMIRAÇÃO/FASCINAÇÃO 84

Trecho 1-A2: “A língua de sinais é sem dúvida uma forma de nomear, interagir e entender o mundo e seus significados a partir de uma nova perspectiva, ela é silenciosa, mas não deixa de ser expressiva. Na minha opinião ela é uma essência fortemente divertida, expressiva, multifacetada e empolgante”. 85

Trecho 1-A31: “Fico fascinado em olhar, mas um pouco triste por não saber interpretar, entender o que estão falando”. 85

Trecho 1-A4: “Sempre achei essa linguagem uma forma linda de se comunicar, assim, como importante também”. 85

Trecho 3-A20: “É lindo aprender, praticar e principalmente conhecer o mundo novo que é a Libras e as pessoas e comunidade que ali existem.” 85

2. INCLUSÃO 84

Trecho 1-A1: “É uma grande marca de inclusão social, faz com que não ouvintes e não

falantes possa ser inclusos na sociedade e que mais coisas possam ser mais acessíveis a eles”; 85

Trecho 3-A4: “Com relação a essa linguagem eu não tenho muito conhecimento para falar, sei apenas o quanto muitas pessoas já foram e acredito que ainda sejam, desvalorizadas ou excluídas socialmente por serem surdas, então eu acredito que seja importante aprender essa língua para assim podermos nos comunicar com as pessoas surdas”; 85

Trecho 2-A7: “Eu pontuo em Libras precisa urgentemente fazer parte dos currículos da educação básica para que todos tenham a oportunidade de conhecer e conversar com uma pessoa surda e não apenas por isso, mas para que haja mais inclusão”. 86

Trecho 4-A12: “A libras inclui e mesmo com meu pouco contato e consigo ver a sua necessidade”. 86

Trecho 3-A12: “A libras é uma língua que consegue incluir um grupo específico e tirar de vez essa limitação. A libras inclui e mesmo com meu pouco contato e consigo ver a sua necessidade”. 86

Trecho 2-A28: “Libras também é muito importante porque inclui pessoas na sociedade”. 86

3. EMPREGOS CONCEITUAIS 84

Trecho 1-A3: “Mesmo tendo aprendido algumas poucas gesticulações básicas” 85

Trecho 1-A9: “A Libras é a linguagem dos surdos. É através da Língua Brasileira de Sinais que se pode ter e/ou estabelecer a comunicação com as pessoas surdas ou portadoras de outras deficiências auditivas.” 85

Trecho 3-A7: “Destaco que embora Libras seja a segunda língua oficial do Brasil ela infelizmente não é tratada com a importância que de fato tem”. 85

Trecho 1-A16: “Uma língua oficial do país”. 85

Trecho 1-A29: “Se faz necessário o ensino da Libras desde o início da vida escolar, pois se trata da segunda língua usada no Brasil, sendo mais relevante que uma criança aprenda uma língua estrangeira. E, com grande número de pessoas com surdez, é relevante que exista a troca de experiência e entendimento entre pessoas surdas e não surdas”. 85

Trecho 1-A14: “Conheço três pessoas que fazem uso da linguagem de sinais para se comunicar”. 85

Trecho 2-A20: “É uma língua universal que existe em todo o mundo dado suas variações e proporções”. 85

Trecho 1-A22: “Libras ... não se trata apenas de uma linguagem e sim de um universo inteiro...Libras é cultura”. 86

Trecho 1-A32: “É uma linguagem muito essencial e importante”. 86

Trecho 1A-33:“Essa linguagem dos surdos”. 86

DIMENSÃO 3-CATEGORIAS 95

1. ADMIRAÇÃO E LIMITAÇÃO 95

Trecho 2-A4: “Fiquei encantada com o professor (nome do professor), que incrível poder ver e aprender com ele”. 95

Trecho 1-A7: “Embora ela não fosse da minha, eu conversei com ele algumas vezes. Ele era extremamente inteligente e simpático, além de muito educado.” 95

Trecho 3-A12: “Consegue analisar uma grande dificuldade delas para o mundo”. 95

Trecho 2-A17: “Minha mãe aprendeu com o tempo Libras e quando via eles conversando e mesmo não conseguindo se comunicar com todos, eles sempre foram felizes”. 95

2. EMPREGOS CONCEITUAIS 95

Trecho 1-A12: “Convive com pouquíssimas pessoas muda e surdas”. 95

Trecho 1-A17: “Tenho um casal de vizinhos que são mudos”. 95

TRECHOS REFERENTES AOS DIÁRIOS DE CAMPO

Trecho 01: Excerto 01 das anotações do diário de campo 01 referente ao dia 22/11/2023 68

Trecho 02: Excerto 01 das anotações do diário de campo 01 referente ao dia 22/11/2023 98

Trecho 03: Excerto 01 das anotações do diário de campo 03 referente ao dia 13/12/2023 98

Trecho 04: Excerto das anotações do diário de campo 04 referente ao dia 20/12/2023: 99

Trecho 05: Excerto das anotações do diário de campo 01 referente ao dia 22/11/2023: 102

Trecho 06: Excerto das anotações do diário de campo 01 referente ao dia 22/11/2023: 102

Trecho 07: Excerto das anotações do diário de campo 02 referente ao dia 29/11/2023: 103

Trecho 08: Excerto das anotações do diário de campo 09 referentes ao dia 28/02/2024: 105

TRECHOS REFERENTES A REESCRITA

Trecho 01-A26 101

Trecho 01 ao 03-A6 106

Trechos 02 e 3-A9 107

Trecho 2-A13 107

Trecho 01-A24 108

Trecho 1-A28 109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAS- Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez

CAS/PE - Centro de Atendimento ao surdo de Pernambuco

DE- Discursos Envolventes

DEAA - Discurso Envolvente: Aprender para aprender/ Aprofundar

DEC - Discursos Envolvente: Aprender para comunicação

GEDEALL- Grupo de Estudos Discurso, Ensino e aprendizagem de Línguas e Literaturas

Libras- Língua Brasileira de Sinais

LA- Linguística Aplicada

LBI- Lei Brasileira de Inclusão

LP- Língua Portuguesa

LS- Língua de Sinais

L1- Primeira língua

L2- Segunda língua

UFAL- Universidade Federal de Alagoas

UFPE/CAA - Universidade Federal de Pernambuco campus Agreste

PCD- Pessoas com Deficiência

PNE- Plano Nacional de Educação

PPGEFOP- Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores

RT- Reescrita do texto

TCC- Trabalho de Conclusão de Curso

MEC- Ministério da Educação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: CAMINHOS PERCORRIDOS	17
2. LÍNGUA/LINGUAGEM E DISCURSO	27
👂 2.1 A língua/linguagem: o discurso e o sujeito	27
👂 2.2 Língua/linguagem: aspecto interacional e responsividade ativa	30
👂 2.3 Discursos Envolventes no processo de ensino/aprendizagem	33
👂 2.4 Breve panorama da Libras como disciplina curricular obrigatória no Brasil	37
3. PARA COMPREENDER O HOJE: REFLEXÕES E DISCUSSÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL E NO MUNDO	47
👂 3.1 Para alguns: insensatos e naturalmente incapazes de razão	47
👂 3.2 Seres educáveis: o renascimento	50
4. CURSANDO OS CAMINHOS DA METODOLOGIA	59
👂 4.1 A relevância dos estudos da Linguística Aplicada e da Linguística Aplicada Implicada para o ensino/aprendizagem de línguas	59
👂 4.2 A importância da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico nessa pesquisa	61
👂 4.3 Enquadramento do curso de Letras-Português	64
👂 4.4 Professor colaborador	66
👂 4.5 Projeto de ensino/aprendizagem	67
👂 4.5.1 Etapa 01 – Produção textual	67
👂 4.5.2 Etapa 02 – Observação, diário de campo e análise discursiva	69
👂 4.5.3 Etapa 03 – Reescrita dos textos	72
5. ANÁLISE DISCURSIVA DIALÓGICA: CONSTRUINDO ARENAS ACESSÍVEIS DISCURSIVAS	75
👂 5.1 Análise Discursiva Dialógica	76
👂 5.1.1 Dimensão 1: Expectativas quanto à disciplina de Libras	77
👂 5.1.2 Dimensão 2: Percepção sobre a Libras	83
👂 5.1.3 Dimensão 3: Percepção sobre o surdo	93
👂 5.2 Outros agentes na sala de aula	99
👂 5.3 Responsividade Ativa: desmestificando arenas discursivas	102
6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	109
REFERÊNCIAS	113
ANEXOS	121

1. INTRODUÇÃO: CAMINHOS PERCORRIDOS

As pesquisas sobre línguas de sinais (LS) surgiram tardiamente no cenário acadêmico. Segundo Quadros (2013), no campo acadêmico, estudos sobre a Libras iniciaram nos fins dos anos de 1980. Essas pesquisas, no Brasil e no mundo, tornaram-se possíveis, apenas na década de 1960, quando, pela primeira vez, um linguista americano chamado William Stokoe apresentou uma análise descritiva dos elementos linguísticos da língua de sinais americana – em inglês, usa-se a sigla ASL) – (Quadros; Karnopp, 2004). Até então, a linguagem estava exclusivamente ligada ao ato de produzir som. Nesse sentido, infelizmente, um sujeito que não usava uma língua oral seria um sujeito sem linguagem. Esse pensamento ficou fortemente estabelecido por vários filósofos importantes que, de certa maneira, trataram das formas de lidar com o ensino, durante muitos séculos, como, por exemplo, Sócrates e Aristóteles, cujos pensamentos serão apresentados posteriormente na seção 3.1.

Assim, rompendo a ideologia colonizadora¹ de que apenas a língua oral é língua, a pesquisa de Stokoe atribuiu às línguas de sinais o reconhecimento de língua legítima (Quadros *et al.*, 2009). Assim, a pesquisa de Stokoe, certamente, pôde abrir portas para os diversos campos de estudos acerca das línguas de sinais pelo mundo. Esse feito elevou Stokoe ao patamar de “pai” da linguística das línguas de sinais. No entanto, a lentidão desse atestado acadêmico, por assim dizer, acarreta até hoje o desprestígio social e acadêmico que não reflete verdadeiramente quem ela é. Podemos dizer que os estudos discursivos nessa área ainda são muito mais recentes.

Na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), há alguns trabalhos no campo da Linguística Aplicada, orientados por professores do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL) e do Grupo de pesquisa Observatório da Linguagem em Uso (ObservU), com ênfase nos estudos da Libras na formação de professores (Espírito Santo, 2019; Santos, 2017 e 2021), estudos da tradução/interpretação (Oliveira, 2020; Pereira, 2024), bem como há outras pesquisas sobre formação de professores que não são da Linguística Aplicada (LA).

¹ Entendemos ideologia colonizadora as que se “caracterizam não só pela retirada de bens materiais, mas também *pela imposição cultural e pela negação da identidade* está permeada por dogmas e verdades construídos sobre nós e não por nós” (Ferreira; Machado; 2022, p. 69). Assim, a pessoa surda encaixa-se nessa ideologia, pois sua língua, cultura e identidade como sujeito visual lhe foi imposta como algo anormal e imposto a cultura e língua do ouvinte.

De toda forma, os discursos voltados para as práticas da inclusão das Pessoas com Deficiência (PCD)² – termo já abordado pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – foram e estão sendo discutidos e construídos a passos lentos no Brasil, pois, apenas com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024/61, começou-se a incluir as pessoas com deficiência no sistema educacional geral, assim, abrindo caminho para o acesso à educação formal para esses indivíduos, já que “as pessoas com deficiências eram educadas no regime de segregação em escolas separadas e a prática pedagógica tinha o caráter de assistencialismo” (Pires, 2018, p. 65).

Logo, as pesquisas sobre educação de surdos e ensino de Língua Brasileira de Sinais Libras (Libras) demandam momentos de reflexão, pois temos o conhecimento, através de pesquisas, como as citadas mais acima, que essa é uma língua invisibilizada nos ambientes educacionais. Tornando-se complexa a relação professor ouvinte e aluno surdo devido ao fato de esses sujeitos usarem uma língua da qual muitos docentes não têm domínio, conhecimento teórico e/ou não foram habilitados para isso no período de sua formação acadêmica, pois apenas, no início dos anos de 1980, iniciaram-se os estudos das línguas de sinais no Brasil. Mesmo iniciando os estudos nos anos de 1980, apenas no começo dos anos de 2000, as lutas por direitos linguísticos passam a ganhar força (Morello, 2016). Essas lutas foram necessárias, pois, como afirma a autora, o Brasil possui uma “diversidade linguística formada por mais de 250 línguas indígenas, mais de 50 de descendentes de imigrantes, além das línguas crioulas, de sinais e das afro-brasileiras, o que coloca o Brasil no quadro dos países mais multilíngues do mundo” (Morello 2016, p. 432).

Dessa maneira, as lutas das comunidades surdas no Brasil impulsionaram o avanço na formalização dos direitos linguísticos das pessoas surdas, evidenciados pela Lei 10.436/02, regulamentada pelo Decreto 5.626/05. Tanto a lei como o decreto são marcos para o Brasil por vários motivos, mas iremos destacar três. Primeiro, eles reiteram que a Libras é uma língua que

² Por uma questão ideológica e legal, optamos por usar o termo Pessoa com Deficiência, entendemos que o “termo Pessoa com Deficiência foi definido pela Convenção das Nações Unidas sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, sendo aprovado em 13 de dezembro de 2006 pela Assembleia Geral da ONU. Foi ratificado no Brasil, com equivalência de emenda constitucional, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e promulgado pelo Decreto nº 6.949/2009. Os discursos que ainda ecoam como: Pessoa Portadora de Deficiência (PPD) ou Portador de Necessidades Especiais (PNE) são termos incorretos e devem ser evitados, uma vez que não traduzem a realidade de quem possui deficiência. A deficiência não se porta, ela é uma condição existencial da pessoa”. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/acessibilidade/publicacoes/sementes-da-inclusao/como-se-referir-a-pessoas-que-possuem-deficiencia>. Acesso em: 22 ago. 2023.

possui todas as características gramaticais das línguas orais (Brasil, 2002, parágrafo único); segundo, eles asseguram que os surdos possuem duas línguas, destacando a Libras como primeira língua (L1) e língua oficial das comunidades surdas brasileiras e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2) (Brasil, 2005); e, por último, não menos importante, eles inserem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina curricular. Assim, o Decreto 5.526 de 22 de dezembro de 2005 destaca

Art.3^a- A Libras deve ser inserida como **disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores** para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Brasil, 2005, destaque nosso).

Essa circunstância levou as Universidades em todo o Brasil, não apenas a UFAL, a se adequarem às leis, contratando, por meio de concursos, profissionais surdos e ouvintes para atuarem como docentes dessa língua nos diversos cursos de formação docente. Klimsa Farias e Klimsa (2020) afirmam que

o objetivo principal da disciplina Libras no **ensino superior** traz no texto da lei 10.436/02 a iniciativa de uma melhor formação de professores para atuação em salas de aula inclusivas que, possivelmente, terão a presença de alunos surdos (...) **ela deve propiciar ao aluno o conhecimento da Libras, possibilidades de conscientização da diferença linguística e cultural** (Klimsa Farias; Klimsa, 2020, p. 6, destaque nosso).

A fim de compreender novos tempos, tempos antes não formulados em prol desses sujeitos surdos no ambiente escolar, compreendemos que a oferta da disciplina de Libras nas UFs não altera o quadro de insucesso educacional que historicamente tem marcado os surdos (Klimsa Farias; Klimsa, 2020) e o apagamento linguístico que esse povo sofre, mas tenta minimizar essa invisibilidade e possibilita um processo inclusivo no avanço da educação de surdos.

No contexto de todas essas questões legais em curso, que incluem o reconhecimento da Libras como uma língua e o fortalecimento das políticas públicas em apoio a essa comunidade, comecei³ a estudar essa língua aos 16 anos. Meus estudos não foram acadêmicos, mas sim por meio de cursos de Libras no contexto religioso. Por ser Testemunha de Jeová, aprender Libras tinha como objetivo pregar para os surdos as Boas Novas de Deus na Bíblia. Em 2003, surgiu um

³ Para justificar meu interesse na área e no tema de pesquisa, escrevi parte dessa seção em primeira pessoa. Nas seções seguintes, a escrita será realizada em terceira pessoa.

curso de Libras para pregar aos surdos, oferecido pela comunidade cristã da qual participo. Nesse mesmo curso, conheci pessoas que trabalhavam como intérpretes de Libras no Estado de Pernambuco, os quais me informaram acerca de que tal estado ofertava semestralmente cursos de Libras sem custo para a comunidade. Então, em maio de 2004, iniciei meu primeiro curso de Libras no Centro de Atendimento ao Surdo de Pernambuco (CAS-PE), algo que me trouxe muita alegria, pois, bem pequena, aos nove anos, ainda morando na capital alagoana, eu já sabia que queria aprender essa língua, sem ainda nem saber o que era, quando vi dois surdos conversando em Libras no ônibus. Aquilo me deixou encantada. Agarrei essa oportunidade, realizando todos os cursos possíveis e disponíveis no CAS-PE. Em 2006, a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente de Pernambuco (SECTMA) ofertou o primeiro Curso Técnico em Tradução e Interpretação de Libras do país gratuitamente, com duração de dois anos. A seleção para ingressar nele foi por meio de uma prova totalmente em Libras, seguindo o padrão do PROLIBRAS⁴. Inicialmente fiquei na lista de espera e fui rapidamente convocada.

Cursando as disciplinas do curso técnico, em 2007, atuei pela primeira vez como intérprete de Libras em um evento para o esposo surdo de uma professora. Pouco tempo depois, no ano de 2008, antes mesmo de terminar o curso técnico, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) lançou o edital para o um curso superior Bacharelado em Letras-Libras com um polo na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com dezenove polos no Brasil, essa foi a primeira turma EAD. Concomitantemente ao curso, já atuava no mercado de trabalho em escolas da rede estadual, municipal e em escolas particulares. Nesse período, minhas angústias com relação aos alunos surdos e sobre como os professores lidavam com as questões em sala de aula foram aflorando.

Alguns professores, muitas vezes, refletiam em suas ações e discursos uma insensibilidade com o aluno, com a língua e com a cultura daquele sujeito, bem como com o intérprete de Libras que estava mediando a relação aluno-professor. Essa insensibilidade era vista quando o professor não adaptava suas aulas e avaliações bimestrais, rejeitavam a parceria com o intérprete para a correção das atividades, algo essencial levando em conta que a pessoa surda usa o português como L2. Em alguns momentos, desconfiavam quem, de fato, respondiam às atividades, sugerindo serem

⁴ O Prolibras é um programa nacional estabelecido para a certificação de proficiência no uso e ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Sua criação foi oficializada pela Portaria nº 20 de 2010, emitida pelo Ministério da Educação (MEC). Para mais informações de como o exame era composto, acesse: <http://portal.mec.gov.br> e <https://www.semesp.org.br/legislacao/migrado2600>. Acesso em: 21 nov. 2023.

realizadas pelo intérprete e não pelos alunos surdos. O interessante é que todos esses aspectos eram abordados em reuniões pedagógicas. Frequentemente, esses professores utilizavam o emprego de terminologias equivocadas, como, por exemplo, “linguagem de sinais”, “surdo-mudo”, “deficiente auditivo”, “linguagem dos gestos”, dentre outras.

Em outros casos, colocavam esses sujeitos surdos em espaços de superação quando respondiam bem às atividades propostas, subestimando-os, ou, quando não conseguiam responder, usavam, como argumento da não eficácia das respostas, a falta de audição. E nessa “arena discursiva”⁵ escolar, podemos dizer que as LS são “rings girls”⁶, assumindo uma posição de coadjuvante. Portanto, jamais atribuindo a falta de habilidade do aluno surdo à metodologia e a concepção ideológica sobre o sujeito surdo empregada pelo professor em sala de aula, uma vez que esta não considerava um indivíduo com percepção visual e uma língua visual.

Nessa época, tais discursos deixavam-me angustiada e desconfortável, pois eu não era a primeira nem a última intérprete de Libras que passava naquele espaço. O pressuposto é que, sendo uma escola de referência em inclusão e acessibilidade para surdos, esses discursos não deveriam circular, mas ainda se encontravam discursos como os ditos acima. Hoje, com as diversas leituras que trilhei para o caminho que estou agora, assumo que esses discursos são Discursos Envolventes, pois Souto Maior (2009),

chamamos de discursos envolventes os dizeres que são construídos em contextos específicos, como regras ou verdades instituídas, as quais, muitas vezes, perderam sua justificativa inicial de existência, e trazem conceitos preconcebidos que podem oprimir, muitas vezes, as minorias socialmente destituídas de representação (Souto Maior, 2009, p. 136).

Como citado, apenas em 1980, começou-se a falar sobre inclusão no Brasil. Desse modo, muitos docentes que hoje lidam com surdos em sala de aula não tiveram, no período da sua formação acadêmica, momentos de reflexão sobre a surdez. Diante disso, acredito que esses discursos permeavam aquele espaço escolar, não apenas porque tais docentes não foram

⁵ Para Volóchinov (2014) a palavra é uma arena na qual se entrelaçam diferentes valores sociais. Assim, ao usarmos nesse trabalho “arena discursiva” queremos dizer que: “concepção dialógica de linguagem pode subsidiar uma noção de sala de aula como arena responsiva: uma arena dialógica, na qual reflexão e ação do sujeito se inter cruzam na dinâmica da língua/linguagem” (Silva Júnior, 2020, p. 92).

⁶ A “ring girl” é uma mulher que entra no ringue entre as rodadas de um esporte de combate, carregando uma placa que mostra o número da próxima rodada. Acesso em: <https://esportes.r7.com/mais-esportes/noticias/voce-conhece-tudo-sobre-as-ring-girls-20120601.html?question=0>

academicamente instruídos para se familiarizar com discursos menos opressivos e excludentes no período da sua formação acadêmica, mas também uma falha no sistema educacional que não oferta cursos de formação e conscientização, pois, para o sistema, incluir é colocar o sujeito surdo em um espaço físico com outras pessoas sem deficiência e ter um tradutor/intérprete de Libras (TILS) para intermediar a comunicação, e tudo está, por assim dizer, resolvido. Precisamos lembrar que “as necessidades envolvem muito mais do que a matrícula e a convivência do estudante na escola” (Espírito Santo, 2019, p.23).

No ano de 2013, iniciei minha carreira como professora universitária assumindo o cargo de professora substituta de Libras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) *campus* Agreste/CAA, situado na cidade de Caruaru-PE. Após quase dois anos de instituição, em 2016 ingressei como professora efetiva de Libras da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), no *campus* de Arapiraca, localizada no agreste Alagoano. Independentemente da instituição, sempre foi possível observar, nas aulas da disciplina de Libras, a verbalização de discursos que refletem, de maneira preconceituosa, os sujeitos surdos, sua língua e sua cultura pelos alunos ouvintes devido ao desconhecimento. Discursos que utilizam, na sua produção e reprodução, termos inadequados que imprimem um olhar capacitista⁷, excludente e normalizador. Sobre isso, Vilela (2019) afirma que

as pessoas terminam reproduzindo vários estereótipos e mitos, ao passo que diversas representações sociais dos surdos que não correspondem com a realidade são perpetuadas. Basta imaginarmos que até mesmo onde a comunidade surda é bastante atuante no campo político e educacional, as representações sociais negativas continuam existindo e exigindo sua constante desconstrução. De modo que as representações sociais negativas produzidas sobre os surdos do interior são mais preocupantes, já que a situação linguística, educacional e social em que se encontram são ainda mais desafiadoras (Vilela, 2019, p. 65).

Assim, não apenas os surdos que residem no interior, mas também os da capital confrontam-se com desafios ligados às representações estereotipadas, buscando um reconhecimento pela construção de sua cidadania, bem como, o reconhecimento efetivo da sua língua e sua cultura, os quais, poderiam ser mitigados, uma vez que existem leis específicas que

⁷O capacitismo, termo originário do vocábulo americano *ableism*, diz respeito à concepção de que somente o corpo “perfeito” é considerado “normal” e que os outros corpos, em virtude das suas particularidades, são classificados como deficientes. Assim, o capacitismo pode ser encarado como uma forma de opressão que define o indivíduo pela crença de que pessoas com deficiências são incapazes de realizar diferentes atividades, uma vez que possuem corpos ou mentes fora do padrão aceito como normal (Lage, 2023).

abordam a acessibilidade no Nordeste.

Pesquisas realizadas por Figueiredo (2003) e Leite (2022) mostram a relevância da Lei n.º 6060, de 15 de setembro de 1998, no Estado de Alagoas. Figueiredo (2003, p.18) relata que, “no Estado de Alagoas, a Lei n.º 6060/1998 reconhece e oficializa, na rede pública de ensino, a Libras, garantindo o acesso à educação bilíngue a todos os alunos surdos, desde a educação infantil até os níveis mais elevados do sistema educacional”. Tal reconhecimento é crucial para o estado, pois institui uma regulamentação específica, mesmo antes da aprovação da Lei Federal n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a língua utilizada pela comunidade surda do Brasil e seus integrantes como linguisticamente diferentes das comunidades de língua portuguesa. O estado de Alagoas já estava à frente nesse aspecto. No entanto, isso não assegura a essas pessoas o respeito linguístico merecido. Concordamos com Meira (2017) e Vilela (2019) quando dizem que

Mesmo com o reconhecimento político das línguas visuais espaciais e a ascensão do status linguístico dessas línguas em vários países, há uma parcela da comunidade surda que, morando distante dos grandes centros urbanos, possivelmente estão em desvantagens em relação aos seus pares em outras partes no que diz respeito ao acesso à educação e a língua de sinais, além da uma grande incidência de representações sociais negativas sobre os surdos (Meira, 2017; Vilela, 2019 *apud* Vilela; Cruz-Santos, 2020, p. 96).

Sob esse cenário em que vivem os surdos, é de suma necessidade, como professores ouvintes ou surdos da disciplina de Libras, entendermos a importância de “interrogar a modernidade, acarretando profundos questionamentos sobre os tipos de conhecimentos produzidos e tentando explicar as mudanças contemporâneas que vivemos” (Moita Lopes, 2006, p. 22) para os futuros docentes em formação. Interrogar o cenário atual é uma forma de agir sobre o outro. Entendemos discursos na perspectiva Bakhtiniana que “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (Bakhtin; Volochinov, 2014, p. 42). E quando os professores agem refletindo sobre essas mudanças discursivas, significa que podemos contribuir para que nossos alunos reflitam sobre os discursos que os rodeiam.

Como dissemos, entendemos que os discursos fazem parte da construção social e que entrelaçam a formação dos sentidos, assim ocupando um valor social ideológico (Bakhtin, 2003). Destacamos a profundidade da questão, pois, como afirmam Facundo e Vitaliano (2019, p. 24), "se ainda hoje encontramos em algumas publicações científicas conceitos equivocados em relação

às Línguas de Sinais, ainda mais comum é nos depararmos com concepções inadequadas no discurso popular, pois a maioria das pessoas desconhece essa língua”. Tais discursos proferidos acarretam não só problemas para o processo de ensino, como também veiculam sentidos que vão compor as ações contidas em sala de aula pelo professor ouvinte que está no processo de formação, em relação ao que significa ensinar para um aluno surdo em uma sala de aula dita inclusiva.

Assim, para mim, ensinar nunca foi uma simples transferência de conhecimento. Por isso, a prática docente me fez buscar por cursos e formações que me possibilitassem maior alicerce teórico para a minha prática pedagógica docente. Dessa forma, fui levada a ingressar em uma pós-graduação, especificamente nos estudos linguísticos da área da Linguística Aplicada. Não tendo o poder de resolver todas as questões apresentadas acerca dos discursos sobre o povo surdo, sua língua e sua cultura, busco aprofundar as reflexões sobre o que me inquieta e me questiona. Nesse ínterim, fundamentarei minhas reflexões nos estudos de Linguística Aplicada (LA), pois ela “questiona o mundo, sem se conter em espaços demarcados, esse mundo que não tem seus “problemas” resolvidos, logo não pode se privar de continuar a sua busca para amenizá-los ou mesmo para colocá-los em foco no seu movimento de problematização” (Souto Maior, 2024, p.20).

Acreditamos que a LA nos dá suporte para investigar problemas de uso da linguagem e suas aplicações sociais, pois tem o poder social de “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (Moita Lopes, 2006).

Dentro desse campo maior, situamo-nos no campo da Linguística Aplicada Implicada, a qual se concretiza a partir de metodologia contextualizada, considerando o ato ético discursivo do que se descreve nas pesquisas sobre as relações sociais que se dão em espaços diversos (Souto Maior; Borges, 2023, p. 69). Isso posto, buscamos analisar e compreender os possíveis fatores que influenciam a formação dos Discursos Envolventes (DE) produzidos por estudantes ouvintes da disciplina de Libras do curso de Letras/Português da UFAL – *campus* Arapiraca. Segundo Souto Maior (2009), os DE são

“dizeres que são construídos em contextos específicos e soam como regras ou verdades instituídas, as quais muitas vezes perderam sua justificativa inicial de existência, e trazem conceitos preconcebidos que podem oprimir, muitas vezes, as minorias socialmente destituídas de representação e/ou exploradas num contexto mercadológico perverso” (Souto Maior, 2018, p. 136).

Nesse sentido, inferimos que esses DE soam como um dispositivo de repetição de sentidos sociais ou verdades instituídas, que são proferidas reincidentemente ao serem enunciadas nessa

cadeia discursiva, que, em vez de causar um efeito de expulsão, produz um efeito que chamaremos neste trabalho de *loop* discursivo, ou seja, DE, que se retroalimenta de outros Des. Mesmo que não reconhecamos sua origem de significado, podendo gerar um *loop* infinito e ecos de sentido.

Sob essa perspectiva, pelo que discutimos até aqui, temos o entendimento da importância de estudar os DE produzidos no contexto de sala de aula no Ensino Superior. Portanto, neste trabalho, temos o objetivo geral refletir sobre o ensino e aprendizagem da Libras como disciplina curricular obrigatória e suas implicações. E adotamos como objetivos específicos:

- Interceptar e descrever os possíveis Discursos Envolventes;
- Compreender os possíveis fatores que influenciam na formação desses Discursos Envolventes;
- Analisar a produção da Responsividade Ativa dos estudantes na produção dos discursos envolventes;
- Identificar as possíveis implicações de tais discursos para a futura prática profissional desses estudantes com sujeitos surdos em sala de aula.

As análises foram realizadas numa perspectiva dialógica da linguagem (Bakhtin; Volóchinov, 2014), pois entendemos que a interação dialógica se dá pelas relações que estabelecemos nos enunciados. Dessa forma, pretendemos observar como o ensino de Libras pode configurar-se como um instrumento transformador dos DE a partir de um estudo de natureza qualitativa (Flick, 2009), de cunho etnográfico (Paiva, 2019). Para Espírito Santo (2020), a pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, favorece um olhar reflexivo, o qual se faz necessário para o desenvolvimento deste trabalho (Espírito Santo, 2020, p. 86).

A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal de Alagoas, *campus* Arapiraca, agreste Alagoano, no semestre de 2023.2. A escolha do lócus de investigação é intencional, pois é o ambiente no qual a autora atua como docente. O curso escolhido para a aplicabilidade da pesquisa foi o curso de Letras-Português, com discentes ouvintes do segundo período.

Para o desenvolvimento deste trabalho, os métodos e instrumentos de construção de dados foram os seguintes: a seleção e cotejo da produção de textos escritos no início e no final do semestre de 2023.2, observação de campo e a produção de diários de campo⁸.

⁸ Como será explicado na seção de metodologia.

Com relação à seleção e ao cotejo da produção de textos escritos no início e no final do semestre, ambos ocorreram em dois momentos. O primeiro momento da escrita dos textos ocorreu em novembro de 2023 e o segundo momento, a reescrita final, ocorreu em fevereiro de 2024. A observação de campo e as produções de diários de campo ocorreram de novembro de 2023 a fevereiro de 2024. Apresentaremos mais detalhes na seção de metodologia.

Esse trabalho foi pensado e organizado em cinco seções: a seção I compõe a introdução; a seção II, os pressupostos teóricos que darão argumento necessário para dar base às nossas reflexões; posteriormente, na seção III, apresentaremos um quadro geral de como as pessoas surdas eram encaradas; na seção IV, a metodologia adotada; na seção V, são apresentadas análises discursivas; e, na seção VI, algumas considerações.

Entendemos que os resultados desta investigação podem colaborar para a compreensão, discussão e reflexão da realidade acerca dos discursos em torno do povo surdo e de sua língua em sala de aula, dentro e fora da universidade. Essas reflexões discursivas podem alterar significativamente na postura e no discurso docentes. Assim, precisamos entender, agora, quais as noções de língua, linguagem e discurso que têm uma perspectiva sociocultural e serão pertinentes para este trabalho.

2. LÍNGUA/LINGUAGEM E DISCURSO

Nesta seção, apresentaremos as concepções de língua e linguagem que fundamentam o arcabouço teórico desta pesquisa. Nesse contexto, as bases teóricas estão enraizadas nas reflexões propostas por Bakhtin (2011), Bakhtin e Volóchinov (2014), Souto Maior e Lima (2012), Souto Maior (2023) e Luz (2017), junto a outros estudiosos que enriquecem a compreensão da língua como uma prática social, como concretização e expressão da linguagem.

☞ 2.1 A língua/linguagem: o discurso e o sujeito

Por muito tempo, o estudo da linguagem humana estava exclusivamente ligado ao ato de produzir som. Infelizmente, o pensamento de que um sujeito que não usava uma língua oral seria um sujeito sem linguagem ficou fortemente estabelecido por vários filósofos importantes durante muitos séculos, como, por exemplo, Sócrates e Aristóteles, o que será apresentado mais adiante.

Com o avanço da tecnologia e o surgimento de vários povos, esse pensamento, aos poucos, foi sendo problematizado, surgindo, assim, outras perspectivas. Logo, ensinar uma língua, independente de qual seja (uma língua de modalidade oral ou de modalidade visual), sempre envolve, por parte do professor, escolher qual perspectiva sobre o objeto que eles têm, isso porque cada teoria linguística oferece uma definição distinta de língua.

Essa escolha se faz necessária, pois, por muito tempo e ainda hoje, é possível observar professores de Libras com dificuldades de romper com práticas tradicionais de ensino de Libras baseada na “lógica que os alunos ouvintes precisam aprender o vocabulário para só depois construir frases (Albres, p. 29). Um ensino de Libras pautado em vocabulários soltos (lexicografia) é seguir uma metodologia estruturalista de ensino de língua.

Por isso, defendemos as concepções do círculo Bakhtiniano para subsidiar toda essa pesquisa. Para o círculo, a linguagem é vista como aquela que emerge com o outro por meio do diálogo. Nesse contexto, para Bakhtin, o filósofo da linguagem e um dos pioneiros da perspectiva dialógica, explica que

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. Mas como se define o locutor? Com efeito, se a palavra não lhe pertence totalmente, uma vez que ela se situa numa espécie de zona fronteira, cabe-lhe

contudo uma boa metade (Bakhtin, 2014, p. 117).

Dessa forma, entendemos que a linguagem não é um ato solitário, monológico, e sim um ato dialógico. Podemos então nos perguntar: dialogamos com o quê? Dialogamos não apenas por meio de “palavras” oralizadas, mas, nossos atos dialógicos estão “sempre acompanhada (sic.) por atos sociais de caráter não verbal” (Bakhtin, 2014, p. 128). Isso engloba desde a escolha de vestuário que fazemos, o tipo de carro que escolhemos, os gestos e outros recursos não verbais associados à linguagem.

Por isso, enquanto seres sociais, sempre intermediamos nossas relações com os outros por meio da linguagem. Para Lima (2021, p. 28), “as relações humanas e as relações sociais que se permeiam na sociedade são mediadas/constituídas na/pela linguagem, tendo em vista que é através da língua que o sujeito se estrutura e vive”. A linguagem é o fio condutor das relações humanas. Portanto, neste trabalho, entendemos que “a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores” (Bakhtin; Volóchinov, 2014, p. 132). Concordamos com os autores e entendemos que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (Bakhtin; Volóchinov, 2014, p. 127).

Em virtude disso, no presente trabalho a língua não será encarada como um sistema de regras, mas como uma manifestação do ser humano social que sempre está no mundo e interage nesse mundo por meio da linguagem, isso porque “o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas” (Bakhtin; Volóchinov, 2014, p. 95). Ou seja, a língua reflete e refrata (Bakhtin; Volóchinov, 2014, p. 32) as tradições benéficas ou não influenciadas pelo contexto social. Logo, os enunciados produzidos pelos discentes, os quais estamos analisando neste estudo, são atravessados por diversas vozes. Assim, “podemos dizer que essas vozes sociais emergem desse processo discursivo e é através dele que conseguimos nos posicionar como sujeitos inseridos em um contexto” (Luz, 2017, p. 19). Vivemos cercados de “outros”, e é fundamental dialogar com todos, compreendendo e considerando todos os discursos que os representam. E essa condição ocorre devido ao fato de a língua ser dialógica. Sobre isso, Souto Maior e Lima (2012, p. 399) falam que a língua é “dialógica não no sentido restrito da palavra, mas no sentido mais

amplo, o que significa dizer que todo discurso produzido leva em conta outros já anteriormente produzidos e já se voltando para outros a serem produzidos posteriormente”, ou seja, não existe o pioneirismo da relação dialógica, pois os discursos entrelaçam e são entrelaçados como os fios de uma roupa.

Dialogamos, portanto, visando a agir sobre o outro, pois os fios se encontram, pois “somente na interação do homem com o homem revela-se o homem no homem para outros ou para si mesmo” (Bakhtin, 2010, p. 292). Nós somos o que falamos e, por meio do discurso, nós construímos discursos que podem tanto enaltecer quanto marginalizar. Então, a linguagem surge somente no momento em que estabelecemos contato com o outro, pois o discurso não existe de forma isolada, mas, na relação com outras vozes; “vozes às vezes distantes, anônimas, quase impessoais [...], quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente” (Bakhtin, 2011, p. 330). Assim, todo discurso não existe de forma isolada, mas está ancorado em outros discursos “construídos através de movimentos de alteridade, ou seja, na relação dialógico-social do encontro entre o eu e o outro, que ocorre em cada ação linguageira de interação na construção dos discursos da vida vivida” (Souto Maior 2023, p. 6).

Cada discurso está conectado a outras expressões, ou vozes. E essas conexões discursivas podem agir sobre o discurso, contradizendo, esclarecendo, acreditando, desresponsabilizando etc. No que diz respeito a isso, Bakhtin e Volóchinov (2014) usam uma metáfora bem interessante para compreendermos essas multiplicidades de vozes, ao dizerem: “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios (Bakhtin; Volóchinov, 2014, p. 42). E, quando esses fios são tecidos, criamos uma “colcha” de posicionamentos ideológicos. Dessa forma, é essencial refletir sobre isso, pois os discursos proferidos pelos discentes dos cursos de formação de professores sobre a Libras, sobre o povo surdo e sua cultura podem refletir diversos fios discursivos. Assim, que marcas discursivas já foram/são ditas sobre esses sujeitos surdos, sua língua e cultura em sala de aula? Sobre isso, Luz (2017) acrescenta que

só conseguimos atribuir sentido a um discurso se for estabelecida uma relação com outros discursos, pois um enunciado não é construído do nada, ele sempre está relacionado com uma situação concreta que se dá em um determinado contexto que, por sua vez, estabelece uma inter-relação com outros contextos e discursos (Luz, 2017, p. 21).

Portanto, se a linguagem que me molda está vinculada ao encontro com o outro, minha

existência se define somente neste encontro. Sem a interação, a linguagem não tem possibilidade alguma de existir, e o mesmo pensamento se aplica a nós como seres humanos. A língua é um sistema concreto de sentidos correlacionados de natureza dialógica (Bakhtin; Volóchinov, 2014), e, como um fenômeno social, observamos as múltiplas vozes sociais entrelaçando-se e gerando a interação verbal por meio do discurso. Dando continuidade, apresentaremos agora a concepção teórica mais detalhada sobre os aspectos interacionais da língua/linguagem, bem como o ato responsivo ativo.

2.2 Língua/linguagem: aspecto interacional e responsividade ativa

Dando continuidade a essa perspectiva dialógica de que os discursos se estabelecem por meio da interação. E para que essa interação possa acontecer, seja ela de qualquer tipo, não é preciso colocar as pessoas face à face (Bakhtin; Volóchinov, 2014, p. 127). Isso nos mostra que os enunciados gerados em cada língua evidenciam vozes sociais oriundas da interação da alteridade. Sobre isso, Faraco (2009) afirma ao dizer que

As relações dialógicas como relações de sentido que se estabelecem entre enunciado, tendo como referência o todo da interação verbal e não apenas o evento da interação face-a-face. Assim, quaisquer enunciados, se posta lado a lado no plano do sentido, acabam por estabelecer uma relação dialógica. Mesmos enunciados separados um do outro no tempo e no espaço e que nada sabem um do outro, se confrontados no plano do sentido, revelarão relações dialógicas (Faraco, 2009, p. 65).

Os discursos formam-se por meio de dinâmicas de alteridade na relação dialógico-social do encontro entre o eu e o outro. Desse modo, a linguagem toma forma na sociedade através da dinamicidade da interação. Assim, conforme Lima (2021), “ao mesmo tempo em que a linguagem dialógica possibilita a expressão do que cada sujeito tem a contribuir na interação, agrega também novos valores, nos quais retratam uma atividade dialogicamente interativa” (Lima, 2021, p. 31).

Então, refletindo nessa dinamicidade que a língua possui e no entrelaçar dos fios para construir os enunciados relevantes nesse processo de interação verbal, entendemos que a atividade dialogicamente interativa acontece quando “o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva” (Bakhtin, 2011, p. 275). A natureza dialógica do discurso destaca a relevância da interação verbal presente na circulação das diversas vozes sociais. Logo, “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza

ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (Bakhtin, 2011, p. 271). O sujeito atua e se relaciona com as diversas vozes do ato enunciativo do seu interlocutor, “ele não espera uma compreensão passiva [...], mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc.” (Bakhtin, 2011, p. 272). Logo, essa constituição responsiva do homem faz com que ele compreenda e interaja aos eventos linguísticos e sociais que o norteiam.

Segundo Luz (2017), “no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula [...] o/a professor/a pode se utilizar das diferentes formas de interação facilitadas pelos usos de variedades linguísticas para se fazer compreender”. E para Souto Maior e Lima (2012, p. 399): “a forma como o professor lida com as situações de práticas de linguagem em sala de aula poderão, nesse sentido, fortalecer o ativismo dos alunos na perspectiva de reconstrução de sentidos”.

No entanto, isso se torna viável por meio da concepção de língua adotada na sala de aula pelo docente. Portanto, entendemos que, quando os docentes de Libras escolhem adotar a concepção de que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”, (Bakhtin; Volóchinov, 2014, p. 128), “essa escolha deve estar relacionada aos objetivos de ensino da língua, que deve considerar dois grandes focos: o *modo* como se ensina e *para quê* se ensina a língua, promovendo o desenvolvimento ou aprimoramento da responsividade” (Lima, 2010 *apud* Souto Maior; Lima, 2012, p. 397), assim auxiliando o professor na escolha metodológica.

Essa escolha é fundamental, pois, em geral, o que mais se verifica no ensino da Libras como disciplina curricular é um ensino descontextualizado, resultante de vocabulário desconectado da vida social e restrito à memorização de palavras isoladas. Ao fazerem isso, os docentes assumem uma postura que advém de uma concepção de língua concebida como um sistema abstrato de normas. Por isso, Albres (2016) fala que o professor deve “proporcionar a seus alunos o uso habitual da língua, enunciada e compreendida também por eles, nos mais diversos contextos de sua realização concreta, com um sistema vivo e ideológico (Albres, 2016, p. 153), dado que, “na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular” (Bakhtin; Volóchinov, 2014, p. 98).

Na prática viva da língua, a resposta é formada apenas quando o ouvinte se envolve em diálogo com o enunciado ao qual está exposto. Sempre ocorre uma manifestação de posicionamento ativo, por meio de qualquer tipo de atitude ou ação. Ou seja, “a compreensão e o reconhecimento são, então, dois processos diferentes: o signo, sempre ideológico, é compreendido e o sinal é reconhecido” (Zozzoli, 2012, p. 258). A compreensão ativa determina uma posição ativa ao que está sendo compreendido, ocorrendo um campo de réplicas e tréplicas. Assim, podemos compreender que nesse processo

A enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica (Bakhtin; Volóchinov, 2014, p. 137).

Como e em quais acontecimentos identificamos a responsividade ativa? Para entendermos esse ponto, Bakhtin esclarece que

Nem sempre ocorre imediatamente a seguinte resposta em voz alta ao anunciado logo depois de pronunciado: **a compreensão ativamente responsiva do ouvido** por (exemplo, de uma ordem militar) pode realizar-se imediatamente na ação (o cumprimento da ordem ou comando entendidos e aceitos para execução), pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa (alguns gêneros discursivos foram concebidos apenas para tal compreensão, por exemplo, os gêneros líricos), mas isto, por assim dizer, é uma compreensão responsiva de efeito retardado cedo ou tarde o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte (Bakhtin, 2011, p. 271-272 grifo nosso).

Desse modo, quando nós lemos um texto ou ouvimos algo, de certa maneira, respondemos a esse texto ou a essa fala. Se for em um diálogo, essa resposta é muito evidente. Por exemplo, se eu falo: “Tudo bem com você?”. E a pessoa responde: “Sim!”. Essa é a resposta dela. Mas existem vários outros tipos de respostas. A resposta, no sentido Bakhtiniano, pode ser uma ação. Tomando como exemplo exposto na citação acima, quando um coronel fala: “Sentido!” e o soldado realiza uma continência, essa ação, de bater continência, é uma resposta. Se o docente, após explicar um conteúdo e perguntar aos discentes na sala de aula: “Vocês entenderam?” e nenhum discente presente responde, esse silêncio também é uma resposta. Dialogamos até mesmo quando silenciamos, deixando claro, obviamente, que é um silêncio responsivo intencional feito com um propósito. A resposta pode ser um simples “sim”, uma ação ou até mesmo ser o silêncio.

É importante lembrarmos que a linguagem perpassa todos os aspectos da vida social, o que envolve todo o processo formador dos estudantes, uma vez que, por meio dela, os sujeitos se posicionam com criticidade e podem agir de maneira participativa (Santos, 2020). Assim, considera-se que, para essas ações discursivas serem efetivadas, deve-se refletir sobre a linguagem em uso e os termos que são utilizados no meio educacional, visto que a língua retrata e reflete a realidade. As identidades dos discentes são construções sociais, resultantes de um processo relacional e intersubjetivo, perpassado sempre pelo olhar do outro (Fabrício; Moita Lopes, 2002). Assim, faz-se necessária uma prática reflexiva contínua sobre o que está sendo dito e redito em sala de aula e na vida, pois, como já vimos, para Bakhtin (2011), a interação dialógica se dá através das relações que se estabelecem nos enunciados.

Portanto, compreendemos que, dentro da sala de aula, no processo de ensino/aprendizagem da Libras, ocorre uma intrínseca relação dialógica e que, a todo o momento, os discentes refletem os sentidos que foram historicamente fossilizados sobre o povo surdo e a Libras. Assim, a responsividade ativa é um componente essencial para a compreensão e elaboração dos Discursos Envolventes, sobre os quais discorreremos a seguir.

2.3 Discursos Envolventes no processo de ensino/aprendizagem

Visando a compreender os sentidos presentes nos discursos dos discentes ouvintes sobre o povo surdo, bem como sua língua, estudamos e adotamos para esta pesquisa o conceito de Discursos Envolventes (DE), desenvolvido pela pesquisadora Souto Maior (2009, 2013). Como nossa pesquisa vai tratar especificamente dos DE sobre esse povo linguístico minoritário, surge, então, “a necessidade de usar essa noção para explicar situações em que determinados discursos demonstram certas particularidades” (Souto Maior, 2009, p. 114). E essa particularidade está entrelaçada com formulações discursivas que reiteram sentidos e podem reproduzir preconceitos, por exemplo.

Infelizmente, muitas pessoas da comunidade das pessoas ouvintes desconhecem a origem de significado dos DE que são produzidos e a carga semântica desses discursos. Esse desconhecimento causa angústia não apenas para os surdos, mas também para os docentes de Libras, pois, como já foi explanado, entendemos que o signo é ideológico e carrega significações fundamentais para as ações no mundo (Bakhtin, 2017b; Bakhtin; Volóchinov, 2004 *apud* Souto

Maior, 2022, p. 2). Assim, nas interações dialógicas em sala de aula, os estudantes ouvintes expressam discursos normalizadores, excludentes e marginalizadores que, ao longo do tempo, foram solidificados socialmente sem uma reflexão subsequente sobre eles.

Como já mencionado, os DE são um segmento linguístico-discursivo que ecoa um certo sentimento de verdade ou sentido já atribuído, eles surgem ao redor do sujeito através dos discursos que permeiam dentro do sujeito e que o institui como sujeito social tocando nos inúmeros fios ideológicos que circulam (Souto Maior; Lima, 2012).

Assim, entende-se que todo o contexto só existe em relação ao enunciado e surge a partir das interconexões entre as declarações feitas em um determinado espaço histórico-social, sendo assim, os DE têm como características

“eco de sentido” já conhecido, ou seja, de um significado já ouvido (reprodução de sentidos), mas renovado pelo acontecimento discursivo (produção de sentidos). A reapresentação sucessiva de certos discursos nas práticas sociais de linguagem vai solidificando a existência de tal discurso como algo natural, como um sentido dado, como algo posto e certo, adequado a qualquer situação, bem colocado em todo contexto, de fácil compreensão e aceitação entre interlocutores, como uma ética discursiva (Souto Maior, 2023, p. 59).

Dessa maneira, um significado já ouvido é renovado, produzindo tal discurso que é tido como natural, podendo gerar um *loop* infinito e ecos de sentido. É possível observar isso em discursos produzidos por muitas pessoas que, por desconhecimento, aquilo que é dito soa como algo natural a respeito da Libras, do povo surdo e sua cultura. Tomando como exemplo:

Libras, [sic] é para mim uma língua, tipo de comunicação entre as pessoas com algum tipo de carência em termos da audição e da dicção. É usada para dialogar entre pessoas normais e especiais.

Libras é uma linguagem de sinais comumente usada por pessoas que apresentam algum tipo de deficiência relacionada principalmente a surdos e mudos (Melo, Denise, 2020, p. 345-346).

É possível observar a mesma característica de “eco de sentido” na obra da pesquisadora Gesser (2009). No seu livro intitulado *Libras? Que Língua é essa?*, a autora mostra o discurso de um discente que estava aprendendo Libras da seguinte maneira

Eu achava que “deficiente auditivo” era menos ofensivo ou pejorativo do que “surdo” ..., Mas, na convivência com os próprios surdos, fui aprendendo que ele prefere mesmo é que

eu chame de surdos e uns ficam até irritados quando são chamados de deficientes... (aluno ouvinte, 2004) (Gesser, 2009, p. 45).

Nesses três relatos apresentados, observamos claramente discursos que “reverberam ‘impressão de verdade’ em relação a um sentido compartilhado ético discursivo (Souto Maior, 2013) de mundo”. DE desse tipo, apresentados acima, estão pautados em um discurso normalizador, traçado por marcas históricas sociais sobre esse povo, como observado na sessão histórica de educação de surdos. Assim, podemos identificar os DE em “um texto ou estar situado num segmento linguístico (numa palavra, num provérbio, numa frase de campanha midiática, etc.)” (Souto Maior, 2020, p. 23). Todavia, “eles não se resumem a adágios, aqui acrescento mitos, citações ou slogans, mas correspondem a qualquer segmento que encapsula uma ideia que valora práticas, grupos sociais etc.” (Souto Maior; Borges, 2022, p. 7).

Há algum tempo, muitos pesquisadores brasileiros, como Quadros e Karnopp (2004), Quadros, Pizzio e Rezende (2009), Gesser (2009), Josiane Almeida (2012), Wolney Almeida (2013), Santos, Pimentel e Jesus (2017) e Vilela (2019), usam o termo mitos” para explanar e conduzir os leitores a refletir sobre os discursos solidificados que são proferidos e socialmente aceitos. Dentre o conceito de mitos utilizados por esses pesquisadores, podemos encontrar: a língua de sinais como linguagem de sinais; a língua de sinais como linguagem dos gestos; a língua de sinais como uma mistura de pantomima e gesticulação concreta, a língua seria incapaz de expressar conceitos abstratos; os surdos como mudos; o surdo só não fala porque não ouve; a língua de sinais é universal; todos os surdos fazem leitura labial; dentre outros que reforçam estereótipos negativos e a desvalorização dos surdos, da sua língua e de sua cultura (Quadros; Pizzio; Rezende, 2009). A palavra mito pode ser entendida como

vem do grego, *mythos*, e deriva de dois verbos: do verbo *mytheyo* (contar, narrar, falar alguma coisa para outros) e do verbo *mytheo* (conversar, contar, anunciar, nomear, designar). Para os gregos, mito é um discurso pronunciado ou proferido para ouvintes que recebem como verdadeira a narrativa, porque confiam naquele que narra; é uma narrativa feita em público, baseada, portanto, na autoridade e confiabilidade da pessoa do narrador (Chauí, 2000, p. 32).

Com isso, ao optarem pelo uso do conceito “mitos” no processo de ensino/aprendizagem da Libras, o docente pode inadvertidamente fortalecer e endossar DE baseados em práticas de

audismo⁹ e ouvintismo¹⁰. Desde os primeiros relatos até agora, um desejo intenso de curar e reabilitação, mostrando a grande dificuldade expressa por meio dos DE de conviver com o diferente. Ao longo da história, esses discursos foram sendo construídos ideologicamente, estabelecidos por alguns como regimes de verdade. Assim, Souto Maior (2009) propõe a seguinte definição de Discursos Envolventes

chamamos de discursos envolventes os dizeres que são construídos em contextos específicos, como regras ou verdades instituídas, as quais, muitas vezes, perderam sua justificativa inicial de existência, e trazem conceitos preconcebidos que podem oprimir, muitas vezes, as minorias socialmente destituídas de representação (Souto Maior, 2009, p. 136).

Em consonância com essa definição, Santos e Souto Maior (2023, p. p. 277) comentam que os DE “são concebidos como representações subjetivo-sociais que definem, valoram, reconfiguram as compreensões de mundo”.

Outra consideração que merece destaque em relação aos DE, segundo Souto Maior (2020, p. 125), é que eles provêm de um “sentido dado social e historicamente aos interlocutores, como uma memória social que pode reforçar relações de poder e pode funcionar como estratégia de manutenção de poder”. Assim, a educação de surdos está intrinsecamente relacionada não apenas à perspectiva linguística, mas também à política e à cultural, que estão carregadas pela relação de poder. Desse modo, de acordo com Skliar (2005), “o problema da educação de surdos hoje não é a surdez, não são os surdos e não é a língua de sinais, mas sim as representações dominantes, hegemônicas, produzidas pelos “ouvintistas” sobre os surdos”. (Skliar, 2005, p. 30) As diferentes concepções acerca da surdez demonstram essa relação de poder.

⁹Segundo Hora (2020), “[...] o termo *audism* foi usado pela primeira vez pelo Surdo Tom Humphries, para significar os esforços de sujeitos ou da comunidade ouvinte para dominar Surdos/as, uma relação de opressão linguística e cultural. [...] ao desenvolver uma pesquisa na Universidade Gallaudet, em 1975, [ele] cunhou o termo *audism* a partir de discussões com a comunidade, refletindo sobre minorias e experiências de controle ouvinte sobre as pessoas Surdas, baseando-se nos termos *sexism* e *racism*. Nesse sentido, ao observarem e refletirem coletivamente, sujeitos Surdos percebem que são oprimidos/as, assim como outros grupos sociais” (Hora, 2020, p. 52).

¹⁰“Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam práticas terapêuticas habituais.” (Skliar, 2005, p. 15)

Sabendo disso, não podemos dissociar as práticas segregativas e historicamente opressoras socialmente construídas sobre os surdos pelos ouvintistas. A manutenção do poder da fala exclui e subjuga a todo o momento, sempre na “tentativa de domesticar o surdo” (Gesser, 2009, p. 64). E, como observamos no capítulo sobre história dos surdos, a experiência do homem (nesse caso o ouvinte) com o povo surdo foi/é marcada por uma estigmatização centralizada apenas pela falha, a falha de um corpo, corpo esse que é indigno de se casar, ter herança e incapaz de ser educável, bem como produzir pensamento.

Nesta seção, vimos o que seria necessário para compreendermos os DE, suas características e o seu conceito. Então, aquilo que outras pesquisas consideram nos discursos como mitos, nós, por uma questão ideológica, adotamos neste trabalho o conceito de DE, pois os DE podem nos conduzir “à reflexão sobre a importância da desnaturalização dos sentidos impostos nesses discursos, uma vez que tais discursos podem interferir na atuação desses futuros profissionais”, (Melo, Denise, 2020, p. 346), possibilitando aos discentes externar prática dialógica direcionada e responsiva no ensino de LP para surdos.

A seguir, abordamos como a disciplina de Libras tornou-se obrigatória das instituições federais do Brasil e a implicação dela para a educação.

2.4 Breve panorama da Libras como disciplina curricular obrigatória no Brasil

No Brasil, os estudos acadêmicos sobre as Línguas de Sinais se deram, dentro do campo da Linguística, no início dos anos de 1980, com as pesquisas de Lucinda Ferreira Brito. A partir desse momento, diversos outros estudos passaram a abordar a Libras como tema de investigação.

Assim, dos anos de 1980 até esse momento, temos apenas cerca de quatro décadas de estudos das LS no Brasil. Por isso, discutir sobre essa língua e sobre o povo que a usa é uma pauta de inesgotáveis reflexões. Por ser tão jovem em comparação às línguas orais, quando tratamos sobre a educação e o ensino/aprendizagem desse povo, a preocupação se amplia, pois o espaço escolar desconhece a diferença linguística entre a Língua Portuguesa e a Libras, e, “consequentemente, as crianças surdas estão sendo privadas da única comunidade escolar capaz de prover educação de verdade em sua língua materna” (Capovilla, 2011, p. 78).

É importante frisar que a política de educação inclusiva iniciou-se de maneira tímida no Brasil, com a Constituição de 1988. O discurso da inclusão entrou para o cenário mundial na

década de 1980, com os movimentos de lutas das pessoas com deficiência. Atualmente, existem leis que reforçam e respaldam a educação bilíngue para surdos, como a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, que, no contexto geral, deixa claro o que é essa educação bilíngue e a importância de proporcionar essa educação, mas a inclusão no Brasil para as pessoas surdas, pelo menos, na prática, não é pautada em uma educação que fomente o uso da língua de sinais nos espaços escolares. Ademais, encontramos discordâncias entre o que deveria ser realizado e como de fato é realizado. Tais espaços priorizam o uso da língua oral, mesmo legalmente, como assegurado na Lei Brasileira de Inclusão 13.146, de 6 de julho de 2015 (LBI), afirmando que os estudantes PCDs teriam o acesso à permanência e à qualidade do ensino. Em uma tentativa de amenizar anos de segregação linguística, social e escolar, as instituições começaram a contratar (porém, muitas instituições não atendem a essa demanda), tradutores/intérpretes de Libras (TILS) para serem a ponte de comunicação entre as línguas envolvidas (Libras e português) no ambiente escolar. Porém, muitas vezes, na prática, o papel desse profissional é confundido com o de professor e “acaba assumindo toda a responsabilidade pela condução do processo de ensino-aprendizagem desses sujeitos” (Souza *et al.*, 2023, p. 3).

Além dessa problemática, a educação inclusiva apresenta uma escassez de profissionais habilitados para trabalhar com o público surdo. Essa carência ocorre devido à falta de formação desses profissionais. Esses profissionais precisariam, de algum modo, administrar as questões metodológicas, culturais e linguísticas em um espaço multilíngue de ensino/aprendizagem nessas escolas inclusivas.

Uma forma de suprir essa carência foi a criação dos Centros de Atendimento à Surdez (CAS). O CAS é um programa do governo federal – em parceria com as prefeituras e as secretarias de educação dos estados – cujo objetivo é capacitar profissionais que trabalham na educação de surdos e da viabilidade a língua de sinais. Segundo o site do Ministério da Educação (MEC), o CAS deve

Promover a formação continuada de professores e profissionais de escolas que tenham estudantes surdos sobre processos ensino e aprendizagem bilíngue; cursos de LIBRAS como L2 para ouvintes; cursos de Língua Portuguesa como L2 (escrita) para adultos surdos; cursos de formação de profissionais tradutores/intérpretes; produção, tradução e adequação de material didático para alunos surdos na rede regular de ensino (Brasil, 2021).

O CAS funciona da seguinte forma: o Ministério de Educação fornece os equipamentos enquanto os governos municipais e estaduais se encarregam tanto de fornecer e manter o espaço,

quanto de manter o corpo de profissionais que trabalharam nesse local (Fernandes, 2009, p. 1 *apud* Albres, 2016, p. 75-76). Assim, o perfil desses estudantes é bem diversificado podendo ser: familiares de surdos, surdos, pessoas que têm interesse pela Libras e profissionais que atuam na educação ou não se inscrevem nesses cursos que tem duração de 2-4 meses com carga horária de 60 horas. Geralmente os cursos são estruturados em níveis, podendo ser: básico, intermediário e avançado. Os níveis também podem ser denominados A1, A2, B1, B2, C1 e C2.

Mas somente os cursos ofertados pelo CAS não dariam conta de lidar com todas as questões linguísticas que envolvem as pessoas surdas. Assim, com a Lei de Libras 10.436 de 24 de abril de 2002 e o Decreto 5.626 de 2005, os municípios tiveram que se adequar às exigências legais, e uma forma de alcançar essas exigências foi inserir a Libras como disciplina obrigatória na formação de professores. Para isso acontecer, não podemos deixar de falar da luta das comunidades de pessoas surdas do Brasil, que incansavelmente resistem para reverter o reflexo de um sistema precário, engessado, não hegemônico, que não valoriza a língua de sinais.

A Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis)¹¹ e líderes surdos do Brasil redigiram um documento em 1999 chamado “A educação que nós queremos” para entregar “oficialmente ao Ministério da Educação Brasileiro, posicionando formalmente como uma reivindicação dos cidadãos surdos do Brasil” (Quadros, 2024, p. 20). No texto apresentado, era possível observar “proposta de intervenção em âmbito acadêmico, educacional, e de acessibilidade, saúde e governamental - um debate que pode ser entendido como produto da reflexão de líderes insultos em torno de diferentes âmbitos, em que os direitos linguísticos dos surdos” (Quadros, 2024, p.20).

O povo surdo é um povo que, ao longo do tempo, como vimos anteriormente, foi linguisticamente subalternizado. No decorrer da história, todas as articulações para a educação de surdos foram idealizadas em cima de um jogo de poder do homem ouvinte. A necessidade de reafirmação da sua língua, bem como sua cultura, foram e são arenas de discussão até hoje. Essa necessidade acontece pelo fato histórico de esses sujeitos não serem chamados para partilhar o que eles realmente necessitam na educação, bem como em outras áreas. Como aponta Moita Lopes, (2006, p. 30), “o grande desafio para a epistemologia de nossos dias é construir uma forma de

¹¹ “A Feneis efetivamente promoveu cursos de formação, capacitação e bancas de avaliação para mapear e atestar a qualificação e a qualidade de intérpretes e tradutores de Libras e língua portuguesa, assim como de professores de Libras. Também difundiu a Libras por todo o país, apresentando-se em diversos eventos para sensibilizar e convencer sobre a importância da libras para os surdos” (Quadros, 2024, p. 19 e 20).

produzir conhecimento que, ao compreender as contingências do mundo que vivemos, possibilita criar alternativas sociais para aqueles que sofrem às margens da sociedade”. Os movimentos surdos, por muitas vezes, dizem-nos sobre a omissão do sistema em não chamar os atuantes dessa língua para participar desse processo.

Não muito diferente, a subalternação linguística chega, aos dias atuais, no sistema atual de ensino do Brasil. Sobre isso, Pires e Santos (2020, p. 67) destacam que “é importante ressaltar que todo o sistema educacional foi preparado para pessoas ouvintes, desde os conteúdos, organização escolar, livros didáticos entre outros recursos [...]”. Por isso, acreditamos que uma forma de amenizar essa lacuna social, linguística e cultural desse povo foi a criação da “educação inclusiva”. Isso porque, para muitos, a educação inclusiva é a resolução de todo esse negacionismo linguístico, pois nela

As crianças devem aprender juntas, sempre que possível, **independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter**. Escolas inclusivas devem reconhecer e **responder às necessidades diversas dos seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos**, através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (Salamanca, 1994, p. 5, destaque nosso).

Mas a educação inclusiva possui uma grande problemática quando pensamos nos sujeitos surdos usuários de uma língua visual, pois, no que se refere ao reconhecimento da singularidade linguística dos surdos, o abismo é enorme. Sobre isso, Bento (2022) nos esclarece que

A língua de sinais é essencial para comunicação e fortalecimento das identidades surdas e a escola não pode ignorar a existência dessa língua no processo de ensino aprendizagem. Deve apresentar alternativas voltadas às necessidades linguísticas de estudantes surdas e surdos, promovendo estratégias pedagógicas que permitam desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua (Bento, 2022, p. 105-106).

Então, à primeira vista, o discurso da educação inclusiva posto em Salamanca (1994) de que todas as crianças “devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter”, não é um discurso ruim, todavia “o contexto educacional brasileiro ainda é de insistência monolíngue” (Bento, 2022, p. 105), ou seja, a LP é o foco central da interação do professor-aluno e na mediação dos conteúdos.

Comprendemos que a disciplina de Libras é um grande avanço na tentativa de mitigar toda essa desigualdade e necessidades linguísticas específicas desses alunos surdos que sofreram e ainda sofrem nas escolas. Mas, infelizmente, compreendemos que a criação da Libras como

disciplina também é um DE baseado no discurso da inclusão.

Assim, o ensino de Libras tornou-se obrigatória nos cursos de formação de professores através da Lei 10.436/02 e do Decreto 5.626/05, com o objetivo principal de dar ao discente, no processo de formação, um conhecimento acerca dela e de seu uso para atuarem em salas de aula inclusivas que, possivelmente, terão a presença de alunos surdos. Encontramos, na Lei e no Decreto, as seguintes informações

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º **Todos os cursos de licenciatura**, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério (Brasil, 2005, destaque nosso).

Observamos também a seguinte prerrogativa no capítulo VI do Decreto

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I – **escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues**, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II – **escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes**, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, **com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa.**

§ 1º **Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo** (Brasil, 2005, destaque nosso).

Ao estabelecer tais normativas, concluímos, segundo Pires e Santos (2020), que a obrigatoriedade da disciplina de Libras busca garantir aos futuros docentes condições de igualdade atendendo às exigências dos conhecimentos acadêmicos, bem como proporciona aos futuros docentes o conhecimento necessário para garantir os direitos dos sujeitos surdos promovendo uma escolarização positiva.

Portanto, para que os professores atinjam o que é requerido nos documentos legais (cientes da singularidade linguística dos alunos surdos), esses docentes em formação precisam, conforme o Decreto e a Lei, obter um conjunto de habilidades teóricas e práticas que assegurariam, em sala

de aula, receber os surdos na sua singularidade linguística. Todavia, mesmo que o professor ouvinte desenvolva as habilidades linguísticas nas duas línguas, encontramos neste discurso os seguintes DE:

1- a competência nas línguas por si só não é suficiente para resolver os problemas persistentes na educação de surdos no Brasil, a qual tem enfrentado uma deterioração ao longo do tempo;

2- a capacitação docente em estratégias adequadas às necessidades dos surdos e o conhecimento das adaptações curriculares específicas para esse grupo;

3- outra camada relevante que não temos destaque nas legislações é a devida importância do professor surdo nesse processo.

Desse modo, não podemos deixar de destacar a problemática por trás da implementação da disciplina de Libras atualmente, assim como vários pesquisadores do Brasil, por exemplo, Pires e Santos (2020), Albres (2016), Gesser (2009, 2012), Vilela (2019), Facundo e Vitaliano (2019), e Klimsa Farias e Klimsa (2020), esclarece-nos que infelizmente não existe uma regulamentação legal referente à carga horária exigida para que as instituições cumpram. Atualmente, a disciplina possui, dependendo da instituição, uma carga horária insuficiente que vai de 30h a 72h. A disciplina não garante ao professor a fluência na língua como a lei exige, pois, “com a pequena quantidade de horas oferecidas, *dificulta-se* o aprendizado real da língua” (Di Donato et al., 2024, p. 75). Por isso, Albres (2011, p. 28 *apud* Klimsa Farias; Klimsa, 2020, p. 8) defende que “sejam estudadas formas de a disciplina ter uma progressão, duração de mais de um semestre, ou que as secretarias de educação, estaduais ou municipais, ofereçam, permanentemente, aulas de Libras em cursos de formação continuada em serviço”.

Como a lei não exige uma carga horária específica da disciplina de Libras, as UFs podem livremente escolher essa carga horária. Por exemplo, no curso de Letras-Português da UFAL/Arapiraca, o curso possui carga horária total de 3.500h com nove semestres para a integralização do curso. Destas 3.500h, apenas 54h¹² são destinadas para a disciplina de Libras. No quadro abaixo, observa-se um recorte da ementa da disciplina de Libras do curso de Letras-Português, conforme apresentamos no quadro 1.

¹² Essa mesma carga horária é destinada para todos os cursos de formação. No site www.ufalarapiraca.br são encontrados todos os cursos e seus devidos PPCs.

Quadro 1: Ementa da disciplina

Disciplina	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS		
Período	2	CH TOTAL 54h	CH TEÓRICA 18h CH PRÁTICA 36h

EMENTA: Desmistificação de ideias concebidas acerca das línguas de sinais. Estudo dos fundamentos gramaticais da LIBRAS (características básicas da fonologia e noções básicas de léxico) e os aspectos sobre cultura e identidade surda. Leis que respaldam linguística e culturalmente a comunidade surda. Visão geral sobre história de educação de surdos no Brasil e no mundo. Escrita do português dos sujeitos surdos como L2.

Fonte: Melo *et al.* (2018).

Desta feita, concordamos com Klimsa Farias e Klimsa (2020) ao destacarem que a “baixa carga horária não permite o aprofundamento suficiente de todas as questões pertinentes que a cerca, haja vista que essa disciplina deveria propiciar ao discente as possibilidades de conscientização da diferença linguística e cultural desses sujeitos”, bem como, “contemplar a língua na sua totalidade, ou tratar pelo menos de algumas partes dela torna-se inviável em tão pouco tempo”. (Klimsa Farias; Klimsa, 2020, p. 6). Outro ponto que vale destacar é que a maioria dos discentes que estão cursando essa disciplina não tiveram uma experiência prévia com a língua de sinais, com alguma pessoa surda, ou com algo relacionado à surdez, podendo gerar a entrada de vários DE que precisam ser ressignificados ao longo da disciplina.

Para aprender uma língua que seja de modalidade visual-espacial ou visual-motora e desenvolver uma habilidade na visão, os discentes precisam ter contato com ela. Então, além de os discentes não terem contato com o falante fora do universo acadêmico; dentro das UFs, há pouco tempo para esse contato e aprendizagem, bem como, eles passam cerca de 6 períodos para novamente ter contato com a temática da surdez, ao cursarem, no 8º período, a disciplina chamada “Prática de Ensino de Língua Portuguesa para Surdo”. Essa disciplina está regulamentada legalmente, conforme o Decreto 5.626/05

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa (Brasil, 2005, destaques nossos).

Ainda sobre a distribuição dessas horas para a disciplina de Libras no curso de Letras-

-Português da UFAL/*campus* Arapiraca e como ela foi estruturada, sabe-se que se destinaram dezoito horas para discutir teoria e 36 horas destinadas para a prática da língua. Essa divisão de teoria e prática pode ser entendida por muitos docentes na parte prática como o uso dos sinais de forma isolada, o que reflete o ensino baseado em lexicografia. Quando isso ocorre, faz-se com que os alunos empreguem os sinais isolados que estão aprendendo na estrutura do português, dando a ideia de que, para cada palavra em português, há um sinal equivalente em Libras (Leite e McCleary, 2009). O que não seria apropriado, pois reforçaria o uso do bimodalismo¹³. Se são línguas com modalidades distintas, possuem, pois, estruturas e produções distintas, e isso precisa ser respeitado.

Assim, teoria e prática precisam andar de mãos dadas no processo de ensino/aprendizagem de uma língua. Concordamos com Leite e McCleary (2009) ao entendermos que o ensino de Libras precisa não ser apenas aulas da Libras, mas também aulas sobre Libras, algo que envolve conhecer os aspectos linguísticos, históricos e culturais do povo surdo, pois, somente assim, “os alunos podem refletir sobre as ideias equivocadas e dimensionar adequadamente a complexidade da tarefa que se apresenta a eles, colocando-se, de fato, numa posição de estudantes de segunda língua” (Leite e McCleary, 2009, p. 270).

Ainda sobre o PCC do curso, outro detalhe que nos preocupa concernente aos discentes do curso de Letras-Português é sobre o perfil do egresso. No item 6.2 do PPC, ao término do curso, o egresso precisa

Conforme o Parecer 492/2001 que trata das habilidades e competências e dos objetivos do curso de Letras, já apresentados nos tópicos deste projeto, o profissional de formação superior em Letras tem como egresso o perfil para atuação no magistério da Educação Básica, na docência da sua área de competência – Língua Portuguesa e suas Literaturas – ou na gestão do trabalho educativo profissional sensível ao papel social da escola, preocupado com o bem comum e, principalmente, com o que diz respeito ao exercício da cidadania, pela concepção da escola como um espaço democrático. Além disso, **dotado da capacidade de lidar de forma crítica com os usos das linguagens e suas tecnologias, sobretudo a verbal, nas modalidades oral e escrita – incluindo-se aqui LIBRAS** –, o profissional egresso do Curso de Letras Língua Portuguesa Campus Arapiraca será atento às variedades linguísticas e culturais e às implicações da primeira na segunda e vice-versa, como um continuum de construções identitárias (Melo *et al.*, 2018, p. 15, destaque nosso).

Logo, segue-se o questionamento: como será possível os discentes, ao término dos quatro anos de graduação, estarem dotados da capacidade de lidar de forma crítica com os usos das

¹³ Podemos chamar também de português sinalizando. Isso ocorre quando se usa a estrutura da língua de sinais baseada na estrutura oral da língua portuguesa ao mesmo tempo, isso não é aconselhado, pois “o português acaba se sobrepondo à língua de sinais” (Gesser, 2009) e a estrutura da LS fica sem sentido.

linguagens e das suas tecnologias, sobretudo a verbal, nas modalidades oral e escrita – incluindo-se aqui LIBRAS, se, de mais 3 mil horas, apenas 54h são destinadas para a disciplina de Libras? Supor que apenas uma disciplina daria conta de todo o complexo linguístico e cultural que essa língua possui é, sobretudo, deixar de fora epistemologia das diferenças (Santos, 2019 *apud* Bento, 2022), caindo em um *loop* de DE que ainda encara a Libras como uma língua fácil de ser aprendida.

Por isso, os movimentos surdos suscitam uma política de resistência em valorização à língua, ao sujeito e à sua cultura, pois, após a conclusão da graduação, esses discentes ouvintes começam a docência com um conhecimento básico¹⁴ da língua, tanto teórico quanto prático, para lidar com as questões que norteiam o ensino/aprendizagem para uma pessoa que usa uma língua visual. Por isso, concordamos com as palavras de Vilela (2019) quando esse diz que

acreditamos que o ensino de Libras, sobretudo nos cursos de formação de professores, deve, dentre outras coisas, promover discussões sobre os aspectos sociais e culturais do povo surdo; deve deixar claro as bases pelas quais afirma-se que Libras é uma língua; deve discutir a educação de surdos, os modelos educacionais disponíveis e acima de tudo promover uma discussão sobre os estereótipos, crenças e preconceitos existentes em uma boa parte da comunidade ouvinte (Vilela, 2019, p. 14).

Quando se promovem discussões sobre os estereótipos, crenças ou mitos (como muitos autores conduzem suas pesquisas), podemos, dentro do processo de ensino/aprendizagem, desconstruir DE histórico-educacionais pelos quais os surdos no Brasil e no mundo passaram/passam e que ainda apresentam reflexos na atualidade.

Como citado, os DE “são discursos construídos de contextos específicos e soam como regras e verdades instituídas... e trazem conceitos que podem oprimir, muitas vezes, as minorias (o povo surdo) socialmente destituídas de representação” (Souto Maior, 2018, p. 136). Dessa forma, o termo “mito” usado por muitos pesquisadores no Brasil não representa, nesta pesquisa, o real caráter discursivo aos discursos proferidos acerca desse povo. Logo, como esses discursos sobre os surdos são discursos que demonstram certas particularidades, nesta pesquisa, usaremos o conceito de DE e não Mitos, pois, como Souto Maior (2019), sentimos “a necessidade de usar essa noção para explicar situações em que determinados discursos demonstram certas particularidades”

¹⁴Entendemos como básicos os conceitos práticos e teóricos ofertados também em diversos Cursos de Libras. Os primeiros cursos de Libras ofertados no Brasil tiveram como material didático o livro *Libras em Contexto – Curso Básico* no ano de 1997, editado pela Feneis (Federação Nacional de Integração de Surdos) (Albres, 2026, p. 67). Esses conceitos são levados para as disciplinas de Libras por alguns professores. Disponível em: <http://www.librasgerais.com.br/materiais-inclusivos/downloads/libras-contexto-estudante.pdf>.

(Souto Maior, 2009, p. 114).

Então, o processo dialógico da linguagem, quando estendido à sala de aula, deve ser observado a fim de perceber quais posturas o professor tem adotado. Dessa forma, o modo como o professor conduz as situações teóricas e práticas de linguagem poderão, nesse sentido, fortalecer ações discursivas reflexivas dos discentes na perspectiva de reconstrução de sentidos preestabelecidos sobre os surdos atualmente. Tanto o ensino quanto a aprendizagem da Libras acontecem num processo dialógico e envolvem a articulação de atores sociais, a saber: o discente, o professor, o conhecimento e a própria relação ensino-aprendizagem.

Em consonância com o que foi explicitado acima, os estudos da Linguística Aplicada (LA) poderão contribuir para esta pesquisa, pois a LA se caracteriza por sua interdisciplinaridade, uma vez que transita, dialoga e se imbrica em outras teorias, desde os estudos linguísticos à investigação de outras práticas sociais que envolvam a linguagem.

Diante dessa realidade social, na qual os discursos sobre a Surdez e a Libras são estigmatizados e fossilizados, conforme os autores supracitados, o ensino de Libras como segunda língua (L2) pode configurar-se como um instrumento transformador dessas concepções e entendimentos. A disciplina Libras no Ensino Superior pode proporcionar aos discentes um conhecimento mais aprofundado sobre a língua, trazer reflexões a respeito da pessoa surda, bem como sobre metodologias e didáticas para o ensino de línguas que contribuam para a formação dos discentes, já que, na grande maioria dos casos, eles não tiveram (ou terão) contato com as pessoas surdas, sua cultura e, sobretudo, sua língua em outros ambientes.

Assim, ensinar Libras no Ensino Superior é uma prática constante de inserir o outro, nesse caso específico, a pessoa ouvinte a uma língua e cultura que não lhe foi proporcionada anteriormente em outras camadas de ensino, proporcionado para esses discentes a conscientização e o desvelamento de “campos de conhecimento cristalizados” (Moita Lopes, 2016, p. 17)¹⁵. Essa conscientização linguística e cultural deve emergir em todo o processo de ensino/aprendizagem, pois acreditamos que a disciplina de Libras é uma oportunidade significativa para abordar e refletir, tal qual questionar “representações sociais negativas” (Vilela, 2019, p. 16) cristalizadas sobre os surdos, língua e cultura.

¹⁵Moita Lopes nos fala que “[...] uma das características da LA contemporânea é o envolvimento em uma reflexão contínua sobre si mesmo: um campo que se repensa insistentemente [...]. Tal característica pode ser bastante problemática para campos cristalizados” (Moita Lopes, 2016, p. 17).

3. PARA COMPREENDER O HOJE: REFLEXÕES E DISCUSSÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL E NO MUNDO

Para entendermos os DE que podem ser produzidos nas interações de sala de aula sobre os surdos, sua língua e sua cultura, faz-se necessário iniciarmos essa seção com uma breve reflexão sobre os discursos narrados ao longo dos anos acerca dessa comunidade. Entender a história nos dá subsídios para compreendermos as ideologias como se configura hoje, visto que os DE foram construídos ao longo da história e estão intrinsecamente ligados ao contexto em que o sujeito está inserido.

A educação de surdos no Brasil e no mundo passou e passa por vários momentos, permeados por frustração, ansiedade, medo, marginalização, desejo e, acima de tudo, resistência. Durante décadas, o sujeito surdo foi incompreendido pela falta de uma língua comum a todos (nesse caso a língua oral), sendo obrigado a resistir aos construtos histórico/sociais impostos por um grupo colonizador formado por pessoas ouvintes.

Entenderemos como se configurou a política de educação de surdos, bem como a trajetória dessa educação. A partir disso, responderemos como, ao longo dos anos, os discursos foram engessados e ressignificados. Essas ressignificações foram materializadas em discursos que oprimem e segregam esse povo surdo que são linguística e culturalmente diferentes. Quando entendemos a história, recuperamos quem somos. Os textos produzidos não nos contam em detalhes tudo o que aconteceu nesse processo, mas o que sabemos nos ajuda a refletir como esses discursos chegaram até nós e como podemos ser uma máquina propulsora de quebrar discursos normalizadores ou o que chamamos de *loops* discursivos.

3.1 Para alguns: insensatos e naturalmente incapazes de razão

Consideramos agora um breve contexto histórico das pessoas surdas e será possível perceber a imposição colonizadora¹⁶ de algumas pessoas ouvintes. Por isso, uma grande parte dos surdos vive marcas de discursos normalizadores na tentativa de inviabilizá-los. Pires e Santos (2020, p. 19) falam que “os surdos deveriam buscar a normalização pelo processo de tratar o

¹⁶ Ainda segundo Bento (2022, p. 106), “a noção de colonialidade pode ser inserida no contexto dos estudos surdos. Por anos as comunidades surdas tiveram seus direitos linguísticos invisibilizados. A colonialidade subalternizou povos e culturas surdas [...]”

ouvido doente, na tentativa de igualar os surdos aos ouvintes”. Nesse ínterim, é importante entendermos que

O problema do estudo dos surdos hoje não é a surdez, não são os surdos e não é a língua de sinais, mas sim as representações dominantes, hegemônicas, produzidas pelos ouvintes sobre os surdos. As diferentes concepções da surdez demonstram essa relação de poder (Skliar, 2005 *apud* Pires; Santos, 2020, p. 19).

Por isso, entender os principais fatos marcantes certamente darão um norte para compreender como essas relações discursivas ocorrem no espaço acadêmico, justamente porque, ao longo desses anos, a história da educação dos surdos tem sido marcada por uma discussão binária de qual seria a melhor maneira de educá-los. Se dois pensamentos binários estão em nosso cenário, temos também dois grupos que irão defender sua ideologia. Para muitos ouvintistas¹⁷, os surdos devem ser ensinados por uma língua oral, para outros, a língua de sinais que deve ser priorizada no processo aquisição da linguagem e de ensino-aprendizagem.

A seguir, veremos como na antiguidade o pensamento sobre os surdos era estruturado. Segundo Nascimento (2006), na Antiguidade:

relatando as conhecidas atrocidades realizadas contra os surdos pelos espartanos, que condenavam a criança a sofrer a mesma morte reservada ao retardado ou ao deformado: “A infeliz criança era prontamente asfixiada ou tinha sua garganta cortada ou era lançada de um precipício para dentro das ondas. Era uma traição poupar uma criatura de quem a nação nada poderia esperar” (Berthier, 1984, p. 165 *apud* Nascimento, 2006, p. 3).

Observamos, no relato exposto acima, que os ditos “normais” gozavam de poder e eram sobrepostos de tal forma que não existia uma preocupação da vida de sujeitos surdos. Se socialmente esse sujeito não tivesse nada para oferecer por sua perda sensorial, tirar a sua vida seria a maneira mais rápida para a sociedade crescer.

Ainda na idade antiga, a pesquisadora surda brasileira Karen Strobel nos fala que “na Roma não perdoavam os surdos porque achavam que eram pessoas castigadas ou enfeitiçadas, então, eles eram abandonados ou mortos, os jogando ao mar do rio Tiger (Strobel, 2009). E Nascimento ainda afirma que “[...] entre os egípcios e persas, o destino dos surdos era um assunto de interesse

¹⁷ O termo “ouvintismo” como: “[...] um conjunto de representações dos ouvintes a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte” (Skliar, 2005, p. 15).

religioso, pois suas debilidades eram consideradas um sinal visível dos deuses" (Nascimento, 2006, p. 3). Muitos só conseguiram se salvar dessa situação quando conseguiram sobreviver ao rio, seus pais os escondiam ou eram feitos escravos (Strobel, 2009). Tal barbárie não era muito diferente da dos gregos: “Na Grécia, os surdos eram considerados inválidos e muito incômodo para a sociedade, por isto eram condenados à morte – lançados abaixo do topo de rochedos [...] os sobreviventes viviam miseravelmente como escravos ou abandonados só”. (Strobel, 2009, p. 18). E os que nasciam com “defeitos” ou imperfeições eram submetidos a um conselho que decidia por sua morte ou pelo direito da vida (Pires; Santos, 2020, p. 33). Podemos dizer que um cenário discursivo de normalidade *versus* anormalidade já estava sendo empiricamente estabelecido naquela época. Segundo Espírito Santo (2019)

Para serem considerados como castigados, acreditava-se que algo errado deveria ter acontecido e, portanto, merecia a disciplina. Logo, o discurso de anormalidade se evidenciava nos seres diferentes, que não estavam no padrão dos demais, merecendo a punição (Espírito Santo, 2019, p. 26).

Punir com a vida era o modo mais fácil de lidar com o “estranho”. O pensamento social da época de que esses sujeitos eram inúteis, foi, cada vez mais, sendo transformado em morte, segregação ou até mesmo escravização.

Ainda sobre o pensamento da época, Strobel (2009) explica que figuras importantes da época contribuíram para a multiplicação desse discurso, como, por exemplo, Aristóteles. Strobel (2009) cita ainda que

O filósofo Aristóteles (384 – 322 a.C.) acreditava que **quando não se falavam, conseqüentemente não possuíam linguagem e tampouco pensamento**, dizia que: “... de todas as sensações, é a audição que contribuiu mais para a inteligência e o conhecimento..., portanto, os nascidos surdo-mudo se tornam insensatos e naturalmente incapazes de razão”, ele achava absurdo a intenção de ensinar o surdo a falar (Strobel, 2009, p. 18-19, grifo nosso).

Com isso, vemos que o ato de ouvir deveria ser prioridade em todo processo formador do sujeito humano. Ouvir era uma segurança para ser e viver em sociedade. As concepções aristotélicas que encadeiam a fala (no sentido de oralização/voz), linguagem e pensamento, colocavam os surdos como sub-humanos, anormais e incapazes de aprender a falar (Espírito Santo, 2019, p. 29).

Na Idade Média, por serem considerados sujeitos “estranhos” [anormais], os surdos

continuavam sofrendo pressões físicas, psicológicas e físicas pela falta de audição. Os traços discursivos e ideológicos de segregação e estigmatização continuavam como podemos ver na citação abaixo

Não davam tratamento digno aos surdos, **colocava-os em imensa fogueira**. Os surdos eram sujeitos **estranhos e objetos de curiosidades da sociedade**. Aos surdos eram **proibidos receberem a comunhão** porque eram incapazes de confessar seus pecados, também havia decretos bíblicos contra o casamento de duas pessoas surdas só sendo permitido aqueles que recebiam favor do Papa. Também existiam leis que **proíbiam os surdos de receberem heranças**, de votar e enfim, de todos os direitos como cidadãos (Strobel, 2009, p. 19, grifo nosso).

Esse tipo de discurso muda quando mudamos de localização e chegamos ao Egito e à Pérsia. Encontramos uma visão ideológica bem diferente do que estava sendo propagada na época

Eram considerados [os surdos] como criaturas privilegiadas, enviados dos deuses, porque acreditavam que eles comunicavam em segredo com os deuses. Havia um forte sentimento humanitário e respeito, protegiam e tributavam aos Surdos a adoração, no entanto, os Surdos tinham vida inativa e não eram educados (Strobel, 2009, p. 18).

Não sabemos se esse sentimento humanitário e respeitoso citado acima influenciou as épocas futuras, o que sabemos sobre o fato é que no Renascimento, o sujeito com surdez estava sendo visto com outro olhar, então, a seguir, apresento uma reflexão sobre esse aspecto.

3.2 Seres educáveis: o renascimento

Segundo Oliveira (2007 *apud* Pires e Santos, 2020, p. 33), à luz do Renascimento também observamos um novo olhar sobre os surdos e estes passaram a ser vistos como pessoas “educáveis”, dando início às primeiras tentativas de educação dos surdos. Porém, essas primeiras tentativas de educação eram pautadas na oralização, uma vez que a surdez era vista como castigo de Deus (Pires e Santos, 2020). E, segundo Nogueira (2009, p. 23), “a língua oral deveria ser a única forma de comunicação entre os indivíduos, ouvintes e surdos”.

Sendo assim, a igreja e a medicina andavam de mãos dadas para normalizar um sujeito visto como anormal. E isso ficou evidente, pois, no século XVI, Pedro Ponce de Leon, um monge (igreja), criou um método para educar os surdos na intenção de oralizar (medicina). Goldfeld (1997) explica que “ele [Pedro Ponce de Leon] desenvolveu uma metodologia de Educação de

surdos que incluía a datilologia (representação manual das letras do alfabeto), escrita, oralização e criou uma escola de professores de surdos (Goldfeld, 1997, p. 25).

Outra pessoa relevante que compartilhava do mesmo pensamento de Leon foi o padre espanhol Juan Pablo Bonet (1579-1633). Conforme Pires e Santos (2020), “este último não era a favor dos gestos para a comunicação, ele aceitava somente o alfabeto manual para ensinar as letras, substituindo o som pelas configurações de mão, acreditando que seria possível o surdo aprender a ler e expressar o seu pensamento” (Pires e Santos, 2020, p. 35). Percebemos até o momento que ver o surdo como pessoa capaz de ser educável teve ligação direta com igreja detentora de poder e com a medicina, pois os pressupostos de educação estavam voltados para a oralidade.

Não muito diferente da época de Pedro Ponce de Leon e Juan Pablo Bonet, outros países europeus compartilhavam da mesma prática colonizadora oralista. Em Portugal, por exemplo, no século XIX, com Jacob Rodrigues Pereira, que propagava os preceitos oralistas, mesmo usando o alfabeto manual (Strobel, 2009).

Na Alemanha, Samuel Heinecke também no século XVIII foi o primeiro a defender apenas o oralismo, entendo que somente via oralidade os surdos poderiam se desenvolver. Em outras palavras, ele comungava do mesmo pensamento do filósofo Aristóteles em 355 a.C. A valorização da oralidade em todo esse marco temporal nos mostra que a língua oral não é apenas uma língua de poder, mas também uma língua opressora, pois mesmo não querendo, esses sujeitos eram obrigados a isso para ser e viver na sociedade (Strobel, 2009). Isso corrobora com texto de Matos (2020, p. 219) quando essa diz que “a língua do opressor é necessária para poder estabelecer diálogo entre sujeitos historicamente opressores e oprimidos, vinculando línguas e dominação”.

Contradizendo os pressupostos educacionais da época, Charles Michel de L’Epée (1712-1789) destacou-se na educação para surdos, quando ele

conheceu duas irmãs gêmeas surdas que se comunicavam através de gestos, iniciou e manteve contato com os surdos carentes e humildes que perambulavam pela cidade de Paris, procurando aprender seu meio de comunicação e levar a efeito os primeiros estudos sérios sobre a língua de sinais (Strobel, 2009, p. 21-22).

Podemos dizer que ele teve um olhar sensível para aquele grupo que o fez aprender uma língua de sinais e em sua própria casa abrir uma escola para educar os ditos “não educáveis”. Certamente, ele foi bastante hostilizado “pelo seu trabalho, principalmente dos educadores oralistas, entre eles, o Samuel Heinicke” (Strobel, 2009, p. 22). Mas seu trabalho não foi em vão,

fundou a primeira escola pública para surdos em Paris e quando morreu já havia 21 escolas de surdos. Seu trabalho também impulsionou outros professores que não compartilhava as ideias oralistas da época a fazer o mesmo, como, por exemplo, Thomas Hopkins Gallaudet e Laurent Clerc (1787-1851), em 1817, juntos “fundou a primeira escola permanente para surdos nos Estados Unidos”. (Strobel, 2009, p. 24). Em 1857, Eduardo Huet inaugurou a primeira escola para surdos no Rio de Janeiro – Brasil (Strobel, 2009, p. 24).

Tempos depois, infelizmente, no primeiro Congresso Internacional de educadores de Surdos, chamado Congresso de Milão, entre 6 e 11 de setembro de 1880, uma ferrenha disputa de qual método era melhor para educar as pessoas com surdez foi discutido. Assim, o método oralista foi o grande vencedor. Tal método foi implementado na América do Norte, Europa e Brasil no período de 1880 - 1959 (Pires e Santos, 2020, p. 43). Esse método englobava vários treinamentos e terapias orais e auditivas sem necessidade de usar códigos manuais (Pires e Santos, 2020), ou seja, seu maior objetivo era fazer com que a língua oral fosse a única forma plausível de comunicação, rejeitando e proibindo o uso da língua de sinais. Essa proibição levou ao surgimento de “implicações negativas nos aspectos sociais, políticos, educacionais, psicológicos e linguísticos aos surdos no Brasil e no mundo” (Gesser, 2009, p. 26).

Podemos afirmar que o congresso de Milão, ao adotar a oralização como o método preferencial de educação para surdos, promoveu a disseminação de um DE fundamentado na dicotomia entre normalidade e anormalidade. Isso influenciou significativamente as representações contemporâneas sobre a surdez, conforme refletido na literatura atual. Existem duas principais perspectivas sobre esse tema: a visão clínica ou patológica e a visão antropológica ou cultural. Gesser (2009, p. 64) destaca esses dois conceitos, ressaltando

medicalização, concepção segundo a qual o surdo é visto como portador de uma deficiência física, que precisa de recursos ou intervenções cirúrgicas para se tornar “normal” e fazer parte do grupo majoritário da sociedade que vive ver a surdez como um problema está diretamente relacionada a visão patológica esse discurso fortemente construído e aceito pela maioria. Os surdos e ouvintes que usam e valorizam a língua de sinais assume uma postura positiva diante da surdez. [...] autonomia identitária, cultural e linguística, e, conseqüentemente, um senso coletivo crítico de que a surdez como problema é uma construção do mundo ouvinte (Wilcox; Wilcox, 1997 *apud* Gesser, 2009, p. 64).

Desse modo, impor que o sujeito surdo aprenda uma língua para viver na sociedade por meio da oralidade (concepção clínica/patológica) baseia-se em um DE que para ser “considerado como um cidadão brasileiro, ele precisa, obrigatoriamente, aprender a língua oral”... já que

“prevalece na atualidade em um discurso naturalizado de que o surdo deve aprender a língua oral do país - a LP - porque ele reside no Brasil” (Espírito Santo, 2020, p. 47).

Observa-se também outros DE que corroboram com a perspectiva oralista na contemporaneidade. Um exemplo disso é o discurso comum entre mulheres grávidas quando o bebê está prestes a nascer: "O mais importante é nascer com saúde." Contudo, isso levanta uma questão pertinente: E se o bebê não nascer saudável? O que essa mãe está considerando como saudável? Será que, se não nascer saudável, esse bebê será jogado ao mar como era feito pelos espartanos, ou lançados de rochedos, como os gregos faziam? Certamente não, pois tais práticas são extremamente violentas e desumanas. Mas optar pela oralização ou implante coclear para essa criança, como sugerido pelo médico (uma figura crucial no contato inicial com famílias de pessoas surdas), parece ser a única solução para garantir que ele seja considerado saudável, ou melhor dizendo, "normal".

Às LS já é dado um carimbo de inutilidade mesmo no ventre. Não é oportunizada pelo médico a possibilidade de uma educação visual como vantajosa. Optar pela oralização ou qualquer outro procedimento invasivo é uma prova que, nesta visão, as LS não são vistas por uma perspectiva “aditiva” de língua. Adicionar mais uma língua apresenta “vantagens tanto no campo cognitivo quanto nos campos político, social e cultural” (Quadros, 2015, p. 188). Assim, será que existe uma forma de violência pior do que essa? Excluir alguém da sociedade simplesmente por não lhe proporcionar acesso a uma língua digna de comunicação? Essa é, sem dúvida, uma das formas mais cruéis de violência.

Diante de um cenário de retrocesso escolar, pois “poucos surdos conseguiram alcançar o sucesso escolar, ao passo que a grande maioria fracassava e se sentia desmotivado para os estudos” (Pires e Santos, 2020, p. 41), o período oralista chegou ao fim depois de um longo período de 100 anos. Segundo Pires e Santos (2020)

Do ponto de vista da fonoaudiologia, para que uma pessoa com surdez congênita possa aprender a língua oral, é necessário um longo período de terapias intensivas que pode levar anos, conseqüentemente pode ocorrer um atraso na aprendizagem escolar. De modo que apenas uma parcela pequena dos surdos consegue alcançar uma boa oralidade, ao passo que a grande maioria fracassa (Pires e Santos, 2020, p. 43).

Sem dúvida, a abordagem clínica oralista tem representado e continua representando um trauma para muitos surdos. Era inevitável que esse método em algum momento falhasse. Assim, após 100 anos de escravidão linguística e o declínio desse método oralista, pode-se abrir caminho

para o surgimento de diversas propostas educacionais, como, por exemplo, a Comunicação Total. Esse método educacional desempenhou um papel crucial na reintrodução dos sinais na educação de surdos. Assim, a Comunicação Total surgiu com a primícia de combinar “língua oral, gestos, fragmentos da língua de sinais e uso de aparelhos de amplificação sonora. A prioridade não é a língua, mas sim a comunicação” (Baggio; Nova, 2017, p. 41). Ainda sobre a Comunicação Total, esse método “utilizava todo e qualquer tipo de recurso para se comunicar (mímica, teatro, leitura labial, escrita)” (Pires e Santos, 2020, p. 45).

Dentro dessa perspectiva, havia a abordagem bimodal (até hoje é realizada por muitos desconhecedores da língua), o bimodalismo é o “método que envolve a combinação de duas modalidades: sinais e fala. Essa metodologia utiliza sinais extraídos da Libras, inseridos na estrutura da língua portuguesa, acarretando uma problemática por desconsiderar a riqueza estrutural da língua de sinais, desestruturando também o português” (Baggio; Nova, 2017, p. 47). Em outras palavras, nenhuma das línguas envolvidas no ato comunicativo está recebendo prioridade, o que não apenas torna a comunicação artificial, mas também negligência as implicações sociais da surdez (Baggio; Nova, 2017). A Comunicação Total inicialmente conseguiu superar a barreira da comunicação, em relação ao Oralismo, principalmente no âmbito familiar, pois como vimos a prioridade não é a língua, mas sim a comunicação, ademais, no âmbito escolar essa filosofia não permitia aos sujeitos surdos aprender, pois os conteúdos escolares e a aprendizagem a leitura e escrita não foram progressivos (Baggio; Nova, 2017), bem como desenvolver sua própria compreensão do mundo e alcançassem a cidadania plena pelo reconhecimento de ser e ter uma língua distinta dos demais.

Por isso, em contraste com o Oralismo e a Comunicação Total, surge uma abordagem educacional fundamentada em uma perspectiva cultural. Essa abordagem tornou-se viável graças às contribuições dos estudos de Stokoe. Ao demonstrar que as línguas de sinais não são meramente gestuais, mímicas ou pantomímicas, seus estudos ajudaram a pavimentar o caminho para o desenvolvimento da proposta de uma educação bilíngue. Logo, no Brasil, autoras como Goldfeld (1997), Quadros (1007), Sá (1999), Lacerda (2000) defendiam a importância de uma educação bilíngue para surdos. Essa educação bilíngue, segundo Pires e Santos (2020), a educação bilíngue “é uma proposta de ensino em que a língua de sinais é ensinada como primeira língua (L1) e a língua oral como segunda língua (L2), porém o aprendizado da língua oral ocorre na modalidade escrita” (Pires e Santos, 2020, p. 48).

O primeiro marco legal no Brasil que trata da educação bilíngue para surdos é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96. No capítulo V-A, Artigo 24, encontramos

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

Mesmo com essa afirmação legal voltada para uma educação bilíngue, pois, por meio dela, os sujeitos surdos podem usar a Libras como primeira língua no processo de ensino/aprendizagem e comunicação no ambiente escolar, apenas no ano de 2021 foi promulgada a educação bilíngue como modalidade de educação para surdos pela lei 14.191, como uma emenda na LDB.

Podemos encontrar esse feito no artigo 2 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), quando fala: “a oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida” (Brasil, 2021).

Outro marco legal no Brasil que reafirma a importância da educação bilíngue nesse processo de educação de surdos, está na Lei 13.005/2014, que apresenta o Plano Nacional de Educação. Na meta 4.7, especificamente destaca que deve

garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;

Entendemos que essa legislação reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda e determina que os sistemas de ensino devem garantir a educação bilíngue.

O que desejamos sustentar até esse momento? O bilinguismo eleva as línguas de sinais ao status de língua, sem desmerecer as línguas orais, mas sim reconhecendo e valorizando o que foi ignorado e negligenciado por muito tempo. É por meio do bilinguismo que os surdos do Brasil e do mundo podem afastar-se do declínio escolar e sobretudo, estabelecerem socialmente como cidadãos em relação à língua majoritária do país, pois a proposta bilíngue “busca oportunizar que

a criança tenha acesso a duas línguas o mais rápido possível... ambas respeitadas em sua integridade” (Baggio; Nova, 2017, p.48).

Essa proposta bilíngue está inserida sob uma ótica do sujeito surdo socioantropológico ou cultural, pois “reconhece que a educação está inserida no meio social e político de uma comunidade, ou seja, que o surdo possui não só uma língua própria, mas que esta constitui uma cultura específica que se traduz de forma visual” (Baggio; Nova, 2017, p.48). Em síntese, essa proposta não vê os sujeitos surdos como um sujeito que precisa ser curado e reabilitado oralmente a todo o momento, mas, visa o reconhecimento político da surdez como diferença (Skliar, 1999). Reconhecendo a importância da língua de sinais como língua de instrução (LE) e como L1, bem como reconhecendo também que o surdo necessita aprender a língua oficial do Brasil, não apenas porque ele reside no país, mas também porque a nossa política de Educação para Surdos é pautada na educação inclusiva.

A abordagem educacional inclusiva começou a ser mais enfatizada após a promulgação da Declaração de Salamanca (1994), que tinha o objetivo de “que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter”. (Salamanca, 1994, p. 5). Podemos observar um DE nesses objetivos, pois ao falar que todas as crianças “independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” devem aprender juntas, estão deixando de lado as especificidades inerentes a todos os seres humanos que é a diferença. É na diferença que se aprende. Pois, como incluir sem levar em conta as diferenças? Pensando no sujeito surdo, a sua diferença linguística impele ações metodológicas e atitudinais que respeitem as diferenças linguísticas e culturais desses sujeitos.

No mesmo documento, afirma-se que “toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas” (Salamanca, 1994, p. 1). Nos perguntamos sobre o objetivo dessa educação inclusiva está ancorada apenas no colocar/matricular/incluir no sentido de ter um sujeito corpóreo naquele espaço educacional.

Sob essa ótica, pautada na “Educação para todos”, os Estados implementaram a educação inclusiva recebendo todos com “necessidades especiais”. É importante pontuar que essa terminologia pode-se enquadrar como um elo de DE que reforça um estereótipo social velado na amenização de sua condição, na busca por suavizar diferenças físicas, intelectuais, sensoriais e linguísticas nas escolas regulares.

Devendo assim, como pressuposto, “incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças

de rua que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desprestigiados ou marginalizados”. O sujeito surdo pode encaixar-se em todas as características apresentadas, mas, como falamos acima, a condição linguística é a sua diferença. Isso porque, mesmo que esse sujeito seja usuário de cadeira de rodas, ele será um sujeito cadeirante usuário de uma língua visual, se ele for um sujeito que tenha o espectro autista, não importa o tipo de suporte, ele será um sujeito autista usuário de uma língua visual. Assim, “se não fosse a diferença de modalidade (visual-espacial e oral auditiva, grifo do autor), todos teriam tranquilidade em reconhecer as pessoas surdas como bilíngues" (Quadros, 2015, p. 190).

No item 2.4, falaremos um pouco mais sobre a educação inclusiva, mas refletimos até o momento sobre como existem práticas segregativas discursivas aplicadas sobre esses sujeitos. As produções discursivas e a carga ideológica de sentido produzidas por meio de muitos termos usados atualmente traz luz a um discurso adornado de preconceitos e mascarados por palavras e ações de uma pseudoinclusão. Percebemos que a construção do sentido aplicada ao sujeito surdo foi/é baseada no ato da fala oral, ou melhor, falando, a língua opressora, tendo a classificá-los como seres estranhos na tentativa de silenciá-los. Por isso, concordamos com Quadros (2015), quando essa afirma que

Os surdos têm razão em assumir uma postura defensiva diante do português, uma vez que essa língua foi tida (ainda é tida) como a língua melhor, a língua oficial, a língua superior em oposição à língua de sinais brasileira representada como uma opção, utilizada apenas caso o aluno surdo não tenha conseguido acessar a língua (entende-se língua aqui, como a língua portuguesa e, portanto, os sinais como não língua)” (Quadros, 2015, p. 193).

Assumir essa postura defensiva diante do português é uma forma de resistir aos construtos histórico/sociais impostos por um grupo colonizador formado por “intelectuais” ouvintistas. Por isso, Albres (2016) aponta que muitos surdos adultos passaram a se considerar donos da língua de sinais, causando estranhamento por parte de alguns, mas é possível compreender as razões para tal discurso como um ato social de resistência aos discursos ouvintistas. Sabemos, como linguista aplicada, que a língua é um bem comum social e que não tem apenas um viés linguístico, porém, tal discurso nos mostra que “própria palavra é objeto portador de memória coletiva”, (Bakhtin, 1981, p. 12 *apud* Amorim, 2009). Assim, ao produzir o discurso de que a língua de sinais tem dono, e esses “donos” são os sujeitos surdos, implica que o sujeito portador dessa “palavra” está imerso a uma cultura, construindo um ato constante de sobrevivência de memória cultural de um

povo que é visual, assim, “ao serem politizadas, (ou seja, por estar consciente, engajado e ativo em questões políticas e sociais), elas passam a ter "cor, gênero, etnia, orientação sexual e classe", acrescento, ter dono (Nascimento, 2019, p. 21).

Portanto, como docentes de Libras na condição do privilégio ouvinte, seria ingenuidade acadêmica, histórica e social da nossa parte não reconhecer esse fato. Lembramos que “lidamos com o discurso e nele nos encontramos e somos, ao mesmo tempo, responsáveis por ele” (Souto Maior, 2024, p.32). O não reconhecimento do fato citado, equivale à aceitação e reprodução um discurso opressor que desqualifica todo o empenho do empoderamento linguístico que a comunidade surda lutou para conquistar. O fato em questão não é criar uma dicotomia de que as LS são dos surdos e a LP são das pessoas ouvintes. Não é isso. A reflexão é mais profunda, pois envolve a reafirmação de algo que lhe fora negado a vida toda: o direito de um sujeito bilíngue.

Ao percorrer essa pequena trajetória histórica, ficou evidente para nós que os surdos enfrentaram/enfrentam opressão linguística, resultando em sua exclusão do ambiente escolar. E no atual discurso de uma inclusão igualitária para todos, esse sistema de inclusão silencia e vela discursos ao invés de proporcionar, ao povo surdo, a real chance do encontro com seus pares, por meio de um processo natural da língua.

A próxima seção tem como propósito apresentar os aspectos metodológicos que orientaram este trabalho, abordando o campo e a abordagem da pesquisa, o contexto no qual o estudo foi conduzido, bem como os procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados.

4. CURSANDO OS CAMINHOS DA METODOLOGIA

Para este estudo, apresentamos uma abordagem na perspectiva qualitativa de pesquisa, que é de cunho etnográfico (Paiva, 2019). Essa abordagem permite ao pesquisador compreender, descrever e, algumas vezes, explicar os fenômenos sociais (Flick, 2009). A pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada transdisciplinar (Moita Lopes, 2006) e implicada (Souto Maior, 2022, 2023); para análises de dados usamos a interpretativista (Moita Lopes, 1994) e histórico-cultural (Freitas, 2002). Nas próximas subseções, aprofundamos essas reflexões.

☞ 4.1 A relevância dos estudos da Linguística Aplicada e da Linguística Aplicada Implicada para o ensino/aprendizagem de línguas

Entendemos a Linguística Aplicada como uma área de pesquisa situada no contexto das Ciências Humanas e Sociais, caracterizada por sua natureza interdisciplinar (pois dialoga com outros campos de conhecimento) e que conduz estudos com abordagem qualitativa. Por isso, debruçamos este estudo na LA visando a analisar os DE produzidos pelos discentes ouvintes do curso de Letras-Português sobre os surdos, sua língua e cultura. A LA nos permite, como pesquisadoras/es, “agir sob a ótica interrogadora das práticas sociais recorrentes na contemporaneidade” (Moita Lopes, 2006, p. 49). A Linguística Aplicada “não se limita a resolver problemas. Ela busca mesmo é compreender a realidade” (Paiva, 2019, p. 8). A autora indica em sua obra seis itens em que são feitos os estudos em LA. Desses, nosso estudo concentra-se em dois: “1º, investigar o saber acumulado sobre um determinado tema; e 2º, detectar problemas” (Paiva, 2019, p. 8). Entendemos que esses pontos são importantes para essa pesquisa, porque todo o conhecimento vem de algum lugar e é produzido por discursos gerando regimes de verdade. Por isso, segundo Fabrício (2016), os regimes de verdade

produzem a ideia de poder, pois normatizam e normalizam a vida social, legitimando conceitos, crenças, valores e possibilidades de ser, agir e desejar [...] os sentidos seriam produzidos por uma trama de forças e condições sócio-historicamente determinadas (Fabrício, 2016, p. 55).

Então, a LA busca atender às necessidades atuais, considerando seu compromisso com o contexto social, histórico e político, além de se posicionar como uma área que problematiza

questões relevantes da contemporaneidade e “propõe desnaturalizar verdades homogêneas construídas” (Souto Maior, 2023). Para isso, a língua é vista por uma perspectiva dialógica (Bakhtin; Volóchinov, 2014) e, por meio dessa dialogicidade, a LA, segundo Souto Maior (2023), está adotando uma postura política que busca abordar questões relacionadas à violência, desigualdade e injustiças sociais, enquanto também se esforça para impulsionar alterações nas práticas existentes. Propõe revisões nos sistemas sociais, desafiando conceitos estabelecidos, com o intuito de alcançar uma convivência humana mais equitativa, baseada na colaboração comunitária e no respeito ao princípio democrático.

Nesse cenário da agenda política da LA, podemos encontrar um povo que historicamente é alvo de violência, desigualdade, injustiça social, o povo surdo. Agir em favor dessa agenda política em LA condiciona o pesquisador a enfrentar discursos socialmente aceitos sem reflexão sobre o dito, já que

Muitas vezes várias vozes escutadas ao mesmo tempo provocam uma confusão de discursos e, nesse sentido, ninguém ouve de fato ninguém. Essa é uma característica da sociedade contemporânea, cuja roda viva de informações, acontecimentos e fatos nos consomem numa proporção que, muitas vezes, acaba por provocar apagamentos (Souto Maior, 2023, p. 73).

A sociedade contemporânea, imediatista, reforça e compartilha a naturalização dos sentidos sociais e demonstra o apagamos das vozes desse povo. Por isso que as pesquisas em Linguística Aplicada também são Implicadas, pois

As pesquisas numa perspectiva de LA implicada ou situada vê as análises das práticas sociais que focalizam o discurso e sua articulação social e subjetiva, como práticas de construção de discurso que também constrói significados que impulsionam revisões da historicidade humana (Souto Maior, 2022, p. 23).

Desse modo, no processo de ensino/aprendizagem de uma língua, “na perspectiva de LA Implicada, a pesquisadora se questiona sobre metodologias tradicionais, propondo muitas vezes rupturas desses construtos (nesse caso, na ruptura dos Discursos Envolventes)” (Souto Maior, 2022, p. 73) e; “se preocupa com a implicação do saber nas narrativas de mundo e o que isso pode provocar de outros sentidos” (Souto Maior, 2022, p. 519). Desse modo, analisar os DE dos discentes ouvintes do Curso de Letras-Português é uma forma implicada de agir, questionar sobre

as revisões da história humana sobre os surdos, língua e cultura. Essas reflexões constituem a base do nosso pensamento sobre uma abordagem discursiva e aplicada da LA sobre a Libras.

🔗 4.2 A importância da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico nessa pesquisa

A rápida transformação social e a subsequente ampliação das áreas de experiência levam os pesquisadores sociais a explorarem constantemente novos cenários e perspectivas sociais. Assim, os instrumentos escolhidos para conduzir o estudo atual estão alinhados com a abordagem da pesquisa qualitativa-interpretativa. Portanto, “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida” (Flick, 2009, p. 20). Construir discussões sociais para a sensibilidade da desigualdade de povos minoritários é uma forma de entender as relações sociais existentes. De acordo com Flick (2009, p. 21), a pesquisa está cada vez mais obrigada a utilizar-se das estratégias indutivas. Em vez de parte de teorias e testá-las, são necessários conceitos sensibilizantes para abordagem dos contextos sociais a serem estudados”.

Desse modo, as pesquisas qualitativas enquadram-se muito bem na perspectiva da LA. Por isso, propusemos para este estudo uma abordagem qualitativa, dado que ela busca a interpretação dos significados que são fundamentais, cuja análise extrapola as análises estatísticas, pois está atrelada à compreensão das subjetividades dos participantes da pesquisa. Bogdan e Biklen (1982 *apud* Lüdke; André, 2022, p. 12-14) especificam cinco características de uma pesquisa qualitativa. São elas:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos;
3. A preocupação com o processo é maior do que com o produto;
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Essa abordagem permite ao pesquisador compreender, descrever e, algumas vezes, explicar os fenômenos sociais (Flick, 2009, p. 9 *apud* Paiva, 2019, p. 13). Para Espírito Santo “a pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador, por meio da análise dos dados obtidos, um olhar reflexivo,

permitindo compreender o porquê das práticas, como elas são desenvolvidas, os discursos produzidos nesses espaços e as implicações que surgem” (Espírito Santo, 2020, p. 90-91).

Dentro da abordagem qualitativa, escolhemos a de cunho etnográfico, que dará o suporte que precisamos, já que ela cada vez mais vem despertando o interesse dos pesquisadores da área de educação. Para Oliveira (2010), essa técnica também é conhecida como abordagem antropológica ou etnográfica. Para o desenvolvimento deste trabalho, os métodos e instrumentos de construção de dados foram os seguintes: a seleção e cotejo da produção de textos escritos no início e no final do semestre de 2023.2; observação de campo e a produção de diários de campo. Com relação à seleção e cotejo da produção de textos escritos no início e no final do semestre, ocorreram em dois momentos. O primeiro momento da escrita dos textos ocorreu em novembro de 2023 e o segundo momento, a reescrita final ocorreu em fevereiro de 2024. A observação de campo e as produções de diários de campo ocorreram de novembro de 2023 a fevereiro de 2024. Apresentaremos mais detalhes na seção de metodologia.

Conforme a nossa escolha ideológica sobre o sujeito surdo que fazemos neste trabalho. Como vimos, as literaturas atuais reportam o surdo por duas perspectivas: a clínica/patológica e a antropológica/cultural. Entendemos que o sujeito surdo não precisa ser normalizado ou reabilitado auditivamente, pois isso é uma representação da classe dominante. Entendemos que o surdo é um cidadão suficientemente capaz de estabelecer relações sociais por meio da sua língua visual que lhe dá poder ser, estar e agir no mundo sem precisar se igualar aos ouvintes.

Quando escolhemos, adotamos uma perspectiva ideológica oposta à visão clínica/medicalizada aceita por muitas pessoas hoje, pois, sobretudo, essa visão muitas vezes pode perpetuar DE, tais como os citados por Gesser (2009): que o surdo não tem voz, e por isso é mudo; que aparelhos auditivos ajudam o surdo a ouvir melhor; que o surdo precisa ouvir para se integrar à sociedade ouvinte; que o surdo vive no silêncio; que o surdo tem dificuldade de escrever porque não sabe falar a língua oral; que o uso da língua de sinais atrapalha a aprendizagem da língua oral; que todos os surdos fazem leitura labial, etc. Assumimos uma postura a favor da valorização de uma língua visual (nesse caso, as línguas de sinais) de um povo culturalmente diferente.

Assim sendo, com a finalidade de entender o mundo contemporâneo e como os DE são produzidos em sala de aula sobre o povo surdo, escolhe-se a abordagem de cunho etnográfico. “A etnografia tem como foco a descrição do contexto cultural de um determinado grupo” (Paiva, 2019, p. 79). Além disso, ela permite ao pesquisador usar várias técnicas, como: “a observação, a

entrevista, a história de vida, a análise de documentos, vídeos, fotos, testes psicológicos, dentre outros” (Oliveira, 2010, p. 5).

Para Paiva (2019, p. 81), “a pesquisa etnográfica em linguística aplicada é um processo complexo de entrada e saída do campo de pesquisa em uma sequência de quatro fases”. Dessas quatro fases mencionadas por Paiva, a segunda refere-se à “observação dos participantes, buscando participantes relevantes”. Essa fase nos interessa, pois é a partir dela que iremos construir nosso diário de campo.

Desse modo, percebemos que a pesquisa etnográfica preocupa-se “com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca. O pesquisador deve tentar apreender e retratar essa visão pessoal dos participantes” (André, 2005, p. 25). Além disso, segundo Johnson (1991, p. 142 *apud* Paiva, 2019, p. 81), “[o] objetivo mais importante da pesquisa etnográfica é identificar a visão da realidade dos membros do grupo”. Assim, “busca construir conhecimento sobre a cultura de uma comunidade a partir do ponto de vista de seus membros. Para tanto, o pesquisador observa e ouve os participantes e inclui suas vozes no relato de pesquisa” (Paiva, 2019, p. 81).

Assim, uma pesquisa de cunho etnográfico leva em consideração a visão dos participantes na perspectiva social, assim, usamos a análises de dados interpretativista (Moita Lopes, 1994) e histórico-cultural (Freitas, 2002) para esse estudo. Para Moita Lopes (1994), “na visão interpretativista, o único preço a pagar é a subjetividade, ou melhor, a intersubjetividade, os significados que os homens, ao interagirem uns com os outros, constroem, destroem e reconstroem” (Moita Lopes, 1994, p. 332). Além disso, a perspectiva histórico-cultural tem como base “refletir o indivíduo na sua totalidade” conforme Freitas (2002, p. 22), assim, compreendendo e considerando tudo ao seu meio, como os aspectos internos e externos ao qual ele pertence importante. Isso porque, ainda para a autora, “os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são, ao mesmo tempo, produzidos e reproduzidos por ela (Freitas, 1996 *apud* Freitas 2002, p. 22).

Atendo-se a essa proposta, podemos perceber uma congruência entre a abordagem e o tipo de pesquisa delineada, pois, por meio dos procedimentos metodológicos adotados, podemos compreender os discursos dos estudantes e perceber as implicações dos aspectos históricos e

sociais na construção de significados existentes. Esses que se constroem a partir de um espaço das relações dialógicas.

4.3 Enquadramento do curso de Letras-Português

A pesquisa foi conduzida no curso de Letras/Português da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – *campus* Arapiraca, região do agreste de Alagoas. Esse curso foi criado no ano de 2010 devido aos movimentos de interiorização das Universidades Públicas Federais Brasileiras. Anualmente, o curso oferece 40 vagas, com admissão no início do primeiro semestre de cada ano (Melo *et al.*, 2018). Desde a sua implementação, o curso já passou por reformulações do PPC três vezes e obteve a nota quatro na avaliação do Ministério da Educação (MEC), o que o coloca muito próximo do conceito máximo (Melo *et al.*, 2018, p. 12). O curso está organizado da seguinte forma: 32 Disciplinas (29 Obrigatórias + 3 Eletivas) + 04 Estágios Supervisionados + 08 Atividades de Curricularização de Extensão (ACE) + 04 Práticas Pedagógicas + Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). As disciplinas obrigatórias totalizam a carga horária de 1.998h, e as eletivas, 216 horas. O Estágio Supervisionado compõe 400 horas; Práticas Pedagógicas 400 horas; as Atividades Artístico-Científico-Culturais (AACC), 200 horas; o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, 24 horas e a Extensão 360 horas, totalizando, no final de nove períodos, 3.598 horas. Assim, esse são alguns dados do curso que servirá de lócus desta investigação. O quadro docente do curso é composto por oito professores das diversas áreas do conhecimento, como Linguística, Literatura e Libras.

Esse *campus*, no ano de 2023, oferta sete cursos de licenciatura, a saber: Letras-Português, Química, Educação Física, Física, Pedagogia, Biologia e Matemática. A disciplina de Libras permeia nesses cursos nos seguintes períodos e com a seguinte carga horária, conforme especificado na tabela abaixo:

Tabela: Período em que a disciplina Libras é ofertada

Curso	Período	Carga Horária
MATEMÁTICA	1º	54H
LETRAS	2º	54H
FÍSICA	2ª	54H

Curso	Período	Carga Horária
QUÍMICA	4 ^a	54H
EDUCAÇÃO FÍSICA	4 ^a	54H
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	4 ^a	54H
PEDAGOGIA	4 ^a	54H

Fonte: <https://arapiraca.ufal.br/graduacao>.

Assim, a escolha do *lócus* de investigação é intencional, não apenas porque é o local em que a pesquisadora desenvolve suas atividades como docente da disciplina, mas também porque “fica evidente a falta de pesquisas que analisam a carência da língua de sinais nacional, no caso do Brasil, a Libras, nas regiões mais distantes dos grandes centros urbanos” (Vilela; Cruz-Santos, 2020, p. 102). Os mesmos autores abordam que

são bastante escassos os textos que tratam de forma aprofundada sobre surdos no interior. A naturalização das condições mais difíceis dos surdos nessas regiões em comparação aos surdos na capital, pode contribuir, em parte, na dificuldade para estabelecer um campo específico de investigação sobre os surdos no interior como parte dos chamados estudos surdos (Vilela; Cruz-Santos, 2020, p. 102).

Nesse sentido, realizamos uma pesquisa no dia 05 de dezembro de 2023 e 10 de março de 2024, com a palavra “surdo” e “Libras” nos cursos sete cursos de licenciatura ofertados pela UFAL/campus Arapiraca, são eles: Matemática, Física, Química, Educação Física, Ciências Biológicas, Pedagogia e Letras que estão disponíveis no site do Repositório Digital da Biblioteca Setorial do Campus Arapiraca. Nesse site, ao realizar essa busca, encontramos três trabalhos em Matemática¹⁸; um em Letras¹⁹; um em Física²⁰; um em Pedagogia²¹; dois em Biologia²²; um em

¹⁸ Matemática: “O ensino de matemática para alunos surdos: desafios e possibilidades na inclusão desses alunos em sala de aula regular”; “Professor de matemática e intérprete de LIBRAS: concepções de inclusão de surdos em sala de aula regular”; “Matemática e surdez: um estudo sobre o uso dos recursos visuais como estratégias no ensino da matemática aos alunos surdos”.

¹⁹ Letras: “As implicações do contexto de pandemia no processo de desenvolvimento do aluno surdo dos anos iniciais do Ensino fundamental no município de Batalha - Alagoas”.

²⁰ Física: “O ensino da física aos alunos surdos em uma escola da rede estadual em Arapiraca–AL: na visão do professor e intérprete”.

²¹ Pedagogia: “Método fônico de alfabetização e educação de crianças surdas: uma análise dialética da aplicação do método ante a práxis pedagógica”

²² Biologia: “O ensino de ciências com alunos surdos em escolas municipais de Penedo–AL: contribuições da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico crítica”; “Liderança e motivação na escola: a relação da gestão com o ensino de biologia para surdos em escolas públicas de Arapiraca–AL”.

Educação Física²³ e um em Química²⁴.

Efetivamente, são escassas as pesquisas produzidas por nossos alunos conduzidas pelos orientadores que, estudando e trabalhando no interior, exploram a realidade dos surdos nesse contexto específico do interior de Alagoas

Dos sete cursos de licenciatura em que a disciplina de Libras está como disciplina obrigatória, escolhemos o Curso de Letras-Português porque: a) a professora pesquisadora está vinculada ao colegiado deste curso e atua como docente de Libras no curso de Letras-Português desde 2016; e b) para os sujeitos surdos, a língua portuguesa configura-se como segunda língua (Brasil, 2002), com a qual precisam a todo o tempo lidar com a modalidade escrita durante as relações de interação na sala de aula e fora dela. Assim, é essencial entender como os futuros docentes de Língua Portuguesa concebem o povo surdo, sua língua e sua cultura.

A turma em que a pesquisa foi aplicada, inicialmente, é composta por sessenta alunos, dois do curso de Administração, três do curso de Serviço Social, um do curso de Música e cinquenta e quatro do Curso de Letras. Grande parte do alunado trabalha durante o dia e estuda à noite e se deslocam diariamente de várias cidades circunvizinhas (Melo *et al.* 2018).

4.4 Professor colaborador

O professor colaborador foi um professor surdo, usuário da língua de sinais como primeira língua. Ele possui licenciatura em Letras-Libras pela Universidade Federal de Alagoas, *campus* A. C. Simões, com o título de Mestre em Ensino e Formação de Professores pelo Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP) UFAL – *campus* Arapiraca. Está na instituição como professor substituto há cerca de cinco meses e atua como professor de Libras há mais de seis anos pelo Município de Arapiraca.

As aulas iniciaram-se sem o suporte de um tradutor/intérprete de Libras (TILS) para acompanhar o professor nas aulas. O *campus* conta apenas com um intérprete concursado, mas, devido às demandas institucionais, impossibilita esse profissional de acompanhar o professor em

²³ Ed. Física: “Uma análise sobre a metodologia utilizada pelos professores no ensino da educação física com alunos surdos nas salas de aulas regulares no município de Palmeira dos Índios–AL”.

²⁴ Química: “O surdo enquanto sujeito visual e o ensino da química: uma revisão bibliográfica”. <https://ud10.arapiraca.ufal.br/repositorio/> Acesso em: 5 dez. 2023 e <https://ud10.arapiraca.ufal.br/repositorio/> Acesso em: 10 mar. 2024.

todas as aulas. Entretanto, o campus, na época da pesquisa, estava aguardando a presença de dois novos intérpretes, contratados via processo seletivo simplificado destinado a discentes de graduação da UFAL para atuar como Tradutores/as Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa (TILS).

A ausência desses profissionais, desde o início do semestre, resultou no adiamento dos conteúdos teóricos relacionados à disciplina. No entanto, para auxiliá-lo durante as aulas, a disciplina contava com a participação de uma monitora que consegue se comunicar de maneira básica, mas efetiva com o professor. Essa monitora atua de forma voluntária, ou seja, não recebe bolsa de monitoria e dedica doze horas semanais (horas exigidas segundo as Normas Complementares n.º 02/2023)²⁵. Ela concluiu o 9º período do curso de Letras-Português e estava com matrícula vínculo TCC. Além disso, ela cursou a disciplina de Libras no 2º período e está realizando um curso de Libras básico fora da universidade no Centro de Apoio à Pessoa com Surdez de Arapiraca (CAS)²⁶.

A partir desses apontamentos, apresentamos nas próximas seções, mais detalhes sobre os métodos e instrumentos adotados para a construção dos dados.

4.5 Projeto de ensino/aprendizagem

Usamos, para esta pesquisa, tais métodos e instrumentos de construção de dados: seleção e cotejo da produção de textos escritos no início e no final do semestre de 2023.2, observação de campo e produção de diários de campo. Como abordado, a turma era composta por sessenta alunos, mas, no dia da produção, foram recolhidos 57 textos escritos, pois dois alunos faltaram e um discente informou que não gostaria de participar. Assim, dos 57 textos recolhidos, para as análises houve um critério de exclusão, restando 38 textos. Sendo assim, nesta subseção, apresentaremos as quatro etapas para o desenvolvimento deste trabalho.

4.5.1 Etapa 01 – Produção textual

²⁵ Disponível em: <https://arapiraca.ufal.br/institucional/informes/selecao-de-monitoria-2023-1-campus-arapiraca>.

²⁶ O CAS é um programa do governo federal, em parceria com as prefeituras e as secretarias de educação dos estados, cujo objetivo é capacitar profissionais que trabalham na educação de surdos e da viabilidade a língua de sinais. Ele tem um programa, em âmbito federal, que é o interiorizando libras, que visa tornar a libras possível para um número cada vez maior de pessoas. O CAS funciona assim: o Ministério de Educação fornecer os equipamentos, enquanto os governos municipais e estaduais se encarregam de fornecer e manter o espaço E também manter o corpo de profissionais que trabalharam nesse local (Fernandes, 2009, p. 1 *apud* Albres, 2016, p. 75-76).

Escolhemos textos escritos como forma de análises, porque entendemos que os discursos escritos são “de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc”. (Bakhtin, 2014, p. 128).

Dessa maneira, a produção textual inicial para a sondagem dos DE ocorreu em uma quarta-feira, no dia 29/11/2023, às 19h35. Quando houve essa primeira etapa, bem como o primeiro contato com a turma, já estava na quarta semana de aula.

Segundo o professor, na primeira semana houve apresentação dele e da disciplina; na segunda semana, houve um feriado no dia que ocorreria a aula e, na terceira semana, ele ministrou conteúdo prático lexicográfico, ensinado o alfabeto em Libras e o nome de cada aluno. Vejamos abaixo trecho do diário de campo relativo ao dia de aula em que foi realizado a apresentação da pesquisadora, como a pesquisa iria ocorrer e a escrita dos textos para análise.

Trecho 01: Excerto 01 das anotações do diário de campo 01 referente ao dia 22/11/2023:

No dia em questão, ao chegar na sala, o professor estava presente. Fizemos uma pequena apresentação nossa e da pesquisa e posteriormente foi solicitado aos discentes se eles poderiam realizar a escrita de um texto, nas seguintes condições de produção: escrevessem quais os conhecimentos acerca da surdez, da pessoa surda, suas experiências pessoais com os surdos (caso tenham ou tiveram) e com a Libras. Assim, após 58 minutos, os primeiros textos começaram a ser entregues. No total, foram produzidos 57 textos em uma turma composta por 60 alunos. Não foram produzidos 60 textos porque dois alunos faltaram e uma aluna recusou realizá-lo. (Fonte: Dados de pesquisa (Melo, 2024).

Entendemos que o uso do texto nesse momento para sondagem é importante, porque, segundo Antunes (2003, p. 42), “a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos”. E, para Marcuschi (2008, p. 51), “com base em textos, pode-se trabalhar:

- a) as questões do desenvolvimento histórico da língua;
- b) a língua em seu funcionamento autêntico e não simulado”.

Destacamos os pontos A e B, visto que o discente, ao escrever suas impressões sobre a Libras, irá ao mesmo tempo, expor a autenticidade de como ele conhece a língua e abordar as

questões históricas por trás dela, conhecidas pelos acadêmicos. Acreditamos que a produção de textos escritos não é um processo solitário, pois a língua é dialógica. Sobre isso, Mendonça (2012) argumenta que

A língua se produz em um processo dialógico ininterrupto interfere na forma de conceber a escrita. Esta não pode ser tida como uma atividade solitária, mas como atividade em que um sujeito-autor, constitutivamente formado por outros sujeitos, lançar uma palavra a um sujeito-leitor no mundo, cuja representação imaginária é produzida pelo sujeito-autor (Mendonça, 2012, p. 291).

Assim, nesse processo dialógico ininterrupto, a composição da escrita é dos processos dialógicos da linguagem em que os discentes podem externar suas relações dialógicas com a vida.

Desse modo, após o recolhimento dos textos, houve o momento para analisar e buscar os possíveis DE e ao encontrar, destacamos em trechos e numeramos. Então, houve textos com uma ou com mais marcas de trechos de DE. Por isso, a leitura dos trechos nesse trabalho acontece da seguinte forma: Trecho 1-A19. A letra “A” refere-se ao aluno, o número antes das letras são os números equivalentes aos trechos encontrados em cada texto e o número após a letra são os textos organizados por ordem. No tópico seguinte, falamos um pouco dos outros aspectos da pesquisa: observação e construção dos diários de campo reflexivos.

4.5.2 Etapa 02 – Observação, diário de campo e análise discursiva

A observação é importante para a construção do diário de campo, porque, como argumenta Oliveira (2012, p. 8), “nessa técnica de pesquisa qualitativa, os investigadores imergem no mundo dos sujeitos observados, tentando entender o comportamento real dos informantes, suas próprias situações e como constroem a realidade em que atuam”.

Assim, para a elaboração dos diários de campo, houve a observação das aulas da disciplina Libras da turma do 2º período de Letras-Português, realizadas às quartas-feiras à noite. Foram observadas vinte e sete aulas de novembro de 2023 a fevereiro de 2024, totalizando nove diários de campo. Entendemos que a observação das aulas nos ajudou a:

- 1- explorar as experiências dos discentes com relação ao mundo da surdez;
- 2- na compreensão da análise dos DE escritos nos textos da etapa 01.

Essa etapa configura-se de extrema relevância, pois as relações sociais que esses discentes experienciaram e estabelecem com o outro em sala de aula bem como no seu texto mostra que o signo reflete e refrata, pois “cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade” (Bakhtin, 2014, p. 33).

Dessa forma, as observações das aulas, bem como a elaboração dos diários de campo foram completamente úteis para a identificação dos DE, uma vez que o diário de campo “é um instrumento metodológico utilizado para registrar o que é vivenciado durante a atuação. Através do diário de campo é possível conhecer sobre as vivências, o que implica em um saber não institucionalizado, mas prático” (Costa; Coimbra, 2008 *apud* Freitas; Pereira, 2018, p. 2). Além disso, “as anotações descritivas realizadas em diário de campo pretendem transmitir com exatidão a exposição dos fenômenos sociais — requisito essencial da pesquisa qualitativa e de uma intervenção profissional preocupada não somente com ações imediatas” (LIMA *et al.*, 2007, p. 9).

Nesses diários, haverá uma busca constante de sermos reflexivos, visto que

as anotações de cunho analítico-reflexivo, surgidas da observação dos acontecimentos e dos processos, indicam quais questões devem ser aprofundadas a partir de maiores informações ou indagações, pois se entende que estas reflexões avançam na busca de significados e explicações dos fenômenos apreendidos, tanto na realização de uma pesquisa, como em situações de atendimento no cotidiano da intervenção profissional (Lima *et al.*, 2007, p. 9).

Sabemos que a construção social formada sobre um determinado povo ocorre também devido às experiências que aqueles sujeitos possuem. Como pesquisadoras/es, não podemos negligenciar esses aspectos, todavia sabemos que não adentramos na mente humana para saber detalhes sobre suas relações com aquele grupo, mas a observação direta

permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (Lüdke; André, 2022, p. 31).

Assim, a partir das observações das aulas para tentar compreender a visão que os discentes possuem para atribuir significado à realidade, foram registrados nove diários de campos, totalizando vinte e sete aulas e cada encontro tinha três aulas. Os diários foram produzidos a mão e digitados posteriormente. A fim de explicitar melhor para o leitor a situação que estava sendo

descrita e analisada, durante a digitação foram inseridas imagens a fim de facilitar e explicar as práticas que estavam ocorrendo em sala de aula.

Entendemos que, para desenvolver a função didática em sala de aula, os professores são responsáveis pelo planejamento, organização e avaliação das atividades que compõem o processo de ensino/aprendizagem. Para facilitar todo esse processo, o professor precisa criar planos de aulas que possam contribuir para que essas ações ocorram. Sendo assim, segundo Takahashi; Fernandes (2004, p.115), existem elementos conceituais para compor um plano de aula: “estrutura didática; temática; objetivo; conteúdo programático; estratégias e recursos didáticos; duração e referências”. Assim, foram realizados encontros nos dias 28/11/2023, 06/12/2023 e 13/12/2023 para planejamento e construção do plano de disciplina com aulas seguindo as referências bibliográficas.

Para o registro dessas informações, a UFAL contava com um sistema chamado na época de SIEWEB, no qual os professores registram as notas e os planos de aula. Ao abrir o sistema, ele já expõe um autoregistro da ementa como foi apresentado no item 2.4 e que não pode ser alterada, pois é a mesma do PPC do curso. Os professores podem acrescentar no sistema: os objetivos, os conteúdos programáticos de cada aula, a metodologia, as avaliações e as referências. Desse modo, nos encontros que ocorreram realizamos um plano de disciplina com aulas e a descrição de temas a serem discutidos em cada aula com o referencial bibliográfico para cada aula, seguimos o modelo que foi apresentado pelo SIEWEB.

Das sete referências básicas e três referências complementares disponíveis na ementa da disciplina, o professor e a pesquisadora escolheram usar como livro principal: “*Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*”, da autora Audrei Gesser, do ano de 2009, que consta nas referências complementares da ementa do curso. A escolha dessa literatura dar-se porque o texto foi organizado em capítulos maiores, e, dentro de cada capítulo, há subtítulos com uma pergunta introdutória que, no decorrer da leitura, encontra uma resposta direta e clara ao leitor.

Por ter uma linguagem mais sistematizada para o propósito da disciplina e ser um texto mais atual, optou-se por ele. Para a explanação desse conteúdo teórico, metodologicamente, o professor da disciplina optou por realizar seminários em grupos de 4-6 discentes e cada grupo ficou responsável por um subtítulo de cada capítulo do livro. Portanto, nossa preocupação concentra-se na identificação e desnaturalização dos sentidos atribuídos à comunidade surda, sua língua e cultura. Com esse propósito, planejamos, com o professor, a elaboração de planos de

disciplina alinhados com as referências bibliográficas da ementa da disciplina, abordando temas relevantes para a desnaturalização dos conceitos.

4.5.3 Etapa 03 – Reescrita dos textos

A execução dessa etapa ocorreu no dia 28/02/2024. É importante destacar que neste período, faltavam cerca de trinta e oito dias para o encerramento do semestre e cem por cento dos conteúdos teóricos planejados pelo professor e a pesquisadora foram explanados em sala de aula. Nesse dia, a pesquisadora propôs a reescrita da produção realizada na etapa 01.

Como vimos anteriormente, neste trabalho, assumimos a concepção de que a linguagem e os sentidos sociais que ela constitui acontecem por meio da interação social. Assim, ao reescrever o texto, entendemos que:

Os sujeitos vão se apropriando da linguagem ao se constituírem como locutores, junto aos seus interlocutores; a apropriação da linguagem implica um trabalho do sujeito, o que significa que há um movimento do sujeito e uma recriação da linguagem em cada situação de interação; cada interação é, por um lado, um momento novo de produção linguística; por outro lado, a linguagem não é criada a cada interação, daí ser possível falar em “reconstrução” (Fiad, 2013, p. 1-2).

A linguagem ocorre em todas as instâncias da interação verbal, o que inclui situações de produção escrita. Assim, “o sujeito seleciona os recursos linguísticos de que dispõe a partir da situação de interação em que se encontra” (Fiad, 2013, p. 3).

Nesse sentido, ao proferir um enunciado, o sujeito faz a retomada de outros dizeres que permitem uma resposta ativa. E isso só é possível porque se entende que “a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores” (Bakhtin; Volóchinov, 2014, p. 132). Desse modo, vozes que sobrepõem outras vozes se entrelaçam, gerando a interação.

Essa etapa mostrará se os DE primários acerca da surdez foram desmistificados, ou melhor, foram ressignificados no percurso da disciplina com a explanação da temática discutidas, como, por exemplo:

Quadro 2: Explicação de alguns conteúdos discutidos

Data	Ação	Objeto de ensino	Informações e instrumentos
22/11/2023	Aula	Títulos discutidos ²⁷ : Surdo, surdo-mudo ou deficiente auditivo? O surdo não fala porque não ouve? Todos os surdos fazem leitura labial?	Observação e anotação de campo.
20/12/2024	Aula	Títulos discutidos: A língua de sinais é universal? A língua de sinais tem gramática? A língua dos surdos é mímica? É a língua exclusivamente icônica?	Explicação do conteúdo pela professora pesquisadora.
24/01/2024	Seminário	Seminário: capítulo 02	Observação e anotação de campo.
21/02/2024	Aula	Títulos discutidos: O surdo precisa ser oralizado para se integrar na sociedade ouvinte? O surdo vive no silêncio absoluto? A surdez é uma deficiência? Por que a surdez é vista negativamente pela sociedade?	Explicação do conteúdo pela professora pesquisadora.

Fonte: Dados de pesquisa (Melo, 2024).

Sendo assim, como a responsividade ativa implica o processo de ensino/aprendizagem em sala de aula de uma língua visual historicamente e socialmente marginalizada e estigmatizada por várias vozes? Esse momento da reescrita pode nos mostrar, como aborda Fiad (2013, p. 5), “as marcas deixadas pelo escrevente”. O ato reflexivo da reescrita do próprio texto dará ao discente

²⁷ As aulas teóricas foram organizadas a partir dos capítulos e subtítulos do livro “*Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*”, da autora Audrei Gesser (2009).

primeiramente autonomia reflexiva dialógica como ser pensante no mundo. Como bem destacado por Bakhtin (2011), ao manifestarem suas expressões diante dos eventos linguísticos, os indivíduos produzem significados, os quais fazem parte da responsividade, gerando “uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo: [...] ela (a resposta) os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta” (Bakhtin, 2011, p. 297).

Logo, os discentes receberam o texto que escreveram no primeiro dia de aula. A reescrita desse texto teve como base uma pergunta norteadora: “O que você mudaria, acrescentaria ou não com relação ao primeiro texto”? Essa pergunta ajudou os discentes a refletirem criticamente sobre o conhecimento adquirido ou não sobre o povo surdo, sua língua e cultura.

Por meio desta reescrita, foram analisados os sentidos e impressões dos estudantes outrora problematizados na etapa 01 e foram desvelados no decorrer da disciplina acerca do povo surdo. Assim, por meio desses caminhos que percorremos nesta seção, iremos descrever os possíveis DE bem como identificar a ressignificação desses DE obtida através das aulas ministradas.

5. ANÁLISE DISCURSIVA DIALÓGICA: CONSTRUINDO ARENAS ACESSÍVEIS DISCURSIVAS

Iniciamos esta seção compreendendo que todo e qualquer discurso proferido faz parte da construção social e entrelaça a construção dos sentidos, veiculados aos falantes e aos seus valores ideológicos (Bakhtin, 2011), bem como todo o conhecimento vem de um lugar histórico situado (Moita Lopes, 2006, p. 22). Dessa forma, o que construímos por meio da linguagem é um produto sócio-histórico daquilo que aprendemos e vivenciamos ao longo da história humana. Por isso, desconstruir discursos fossilizados, pejorativos e marginalizadores no processo de formação do professor também é importante para as práticas de ensino/aprendizagem.

Entendemos que diversos elementos constituem as relações dialógicas de sentidos e que estes não se encontram necessariamente na superfície textual de um enunciado (Souto Maior, 2018, p. 134). Por isso,

os elementos que compõem o ato iniciativo, ou o discurso, vão desde quem fala, para quem se fala, dentro de que momento histórico ocorre o ato de enunciação, até os aspectos correspondentes a escolha de lexicais, seleção de gênero, organização discursiva etc (Souto Maior, 2018, p. 134, 135).

Os DE serão analisados e interpretados a partir da técnica de construção interativa de explicação. Nessa técnica, segundo Gil (2002, p. 90), o pesquisador “elabora pouco a pouco uma explicação lógica do fenômeno ou da situação estudados, examinando as unidades de sentido, as interrelações entre essas unidades e entre as categorias em que elas se encontram reunidas”. Assim sendo, de posse do *corpus*, sob a perspectiva de Souto Maior (2019, 2020, 2023), Moita Lopes (2016), Bakhtin (2011) e Bakhtin; Volóchinov (2014), nesta seção, analisaremos três blocos de corpos construídos. O primeiro refere-se aos textos realizados na etapa 01, ao qual denominamos de escrita do texto. Nessa etapa, os discentes colocaram suas primeiras impressões sobre a Libras, o povo Surdo e sua língua, no início do semestre 2023.2. O segundo refere-se aos diários de campos construídos nas observações das aulas de novembro de 2023 a fevereiro de 2024; e, por último, a reescrita dos textos realizados na primeira etapa, procurando problematizar e desconstruir tais discursos encontrados.

5.1 ANÁLISE DISCURSIVA DIALÓGICA

Retomando a contextualização do percurso da pesquisa, na primeira etapa, os discentes construíram um texto nas semanas iniciais da disciplina de Libras antes dos conteúdos teóricos serem ministrados pelo professor surdo. Nesse texto, os discentes colocaram seus conhecimentos sobre a Libras, o povo surdo, sua língua, bem como suas experiências ou não com os surdos e com a Libras, assim como foi sugerido que escrevessem. No dia em questão (22/11/2023) foram recolhidas cinquenta e sete produções de textos. Mas, para análise deste trabalho, selecionamos apenas trinta e oito produções devido aos critérios de exclusão. Definimos como critérios de exclusão os seguintes fatores: a) desistência do/a discente da disciplina ou do curso; b) o aluno não quis produzir o texto e c) discentes oriundos de outros cursos como, por exemplo, o curso de Música, Administração e Serviço social que estavam participando da disciplina. Com esses critérios, dezenove textos foram excluídos. Conforme citado na metodologia, a leitura dos trechos acontece da seguinte forma: por exemplo, no “Trecho 1-A19”, a letra “A”, refere-se ao aluno, o número antes das letras equivale aos trechos encontrados em cada texto e o número após a letra trata-se da ordenação dos textos.

Antes de apresentarmos as categorizações e as dimensões encontradas, é importante conhecermos um pouco do nosso dos discentes que participaram da pesquisa. Nos gráficos a seguir, dos trinta e oito textos que serviram de análises, temos como perfil dos discentes participantes:

Gráfico 01:

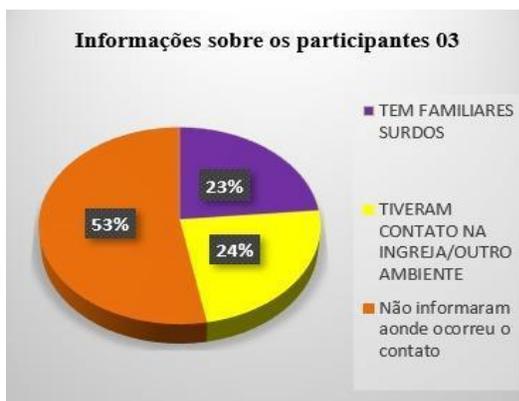


Fonte: dados realizados pela autora (2024).

Gráfico 02:



Gráfico 03:



Fonte: Dados de pesquisa (Melo, 2024).

Observa-se, no gráfico 01, que a maioria dos textos foram realizados por mulheres. Sobre terem contato anterior com a língua ou com as pessoas surdas antes da graduação (figura 02), dezessete destes alunos responderam que sim. Os relatos desse contato teriam ocorrido no Ensino Fundamental com professores que aplicavam atividades de inclusão; com familiares que possuem surdez; com algum colega de escola que era surdo; um vizinho(a) surdo ou no ambiente religioso. Ainda sobre essa análise, dezessete desses alunos disseram que nunca tiveram contato com a Libras ou com uma pessoa surda até o momento da graduação. Partindo dessa informação, para fins de categorização desses textos, construímos três dimensões de análise e todos com subcategorias. As dimensões foram:

- 01- expectativas quanto à disciplina de Libras;
- 02- percepção sobre a Libras;
- 03- percepção sobre o surdo.

Nas seções a seguir, são descritas todas essas categorias e subcategorias criadas a partir da primeira escrita dos textos, ou seja, da etapa 01.

🗨️ 5.1.1 Dimensão 1: Expectativas quanto à disciplina de Libras

Na primeira dimensão, dos trinta e oito textos, quinze apresentaram marcas de expectativas quanto à disciplina. Dentro desta dimensão, construímos duas subcategorias de DE: Discursos

Envolventes “aprender para aprender”, que chamaremos de DEAA, e o Discursos Envolvente para a comunicação, que chamamos de DEC. Mas para a análise discursiva, serão observados quatro textos que apresentarem traços aproximados. Vejamos a organização:

Quadro 3: Categorias da primeira dimensão

CATEGORIAS- DIMENSÃO 1	
1. DEAA (DISCURSOS ENVOLVENTE: APRENDER PARA APRENDER/ APROFUNDAR)	2. DEC (DISCURSOS ENVOLVENTE: APRENDER PARA COMUNICAÇÃO)
<p>Trecho 2-A14: “Quero aprender o máximo que eu conseguir absorver”.</p> <p>Trecho 1-A19: “Meu segundo contato foi no curso de Pedagogia, mas não aprendi muita coisa. Mais uma vez, estou tendo a oportunidade de me aprofundar no curso de Libras”.</p> <p>Trecho 1-A21: “Espero nessa disciplina aproveitar o contato para aperfeiçoar a prática e aprender mais sinais”.</p> <p>Trecho 2-A33: “Através desta disciplina, tive os primeiros contatos com essa linguagem e pude perceber o tanto que é necessário aprendermos essa linguagem.”</p>	<p>Trecho 2-A3: “Isso me dá um conforto ao saber que caso eu tenha que me comunicar com uma pessoa surda, eu não irei ficar desamparado”.</p> <p>Trecho 1-A6: “Uma experiência ótima ao poder adentrar gradualmente no conhecimento de uma maneira tão bonita, e interessante de se comunicar com as pessoas ao meu redor, principalmente com aquelas que possui algum tipo de dificuldade para comunicar-se por meio da fala verbalizada (produção de sons)”.</p> <p>Trecho 3-A28: “Concluo dizendo que libras é muito importante para o funcionamento da sociedade,... dessa forma, as pessoas podem se comunicar normalmente”.</p>

Fonte: Dados de pesquisa (Melo, 2024).

1. DEAA e DEC: Discursos que se entrelaçam

No trecho 2-A14, observamos que o/a discente tem o desejo de “**aprender o máximo dessa língua**” e no trecho 2-A3 (DEC): *isso (a disciplina) me dá um conforto ao saber que caso eu tenha que me comunicar com uma pessoa surda, “**eu não irei ficar desamparado**”,* percebemos que os

discursos se entrelaçam. Conforme citado anteriormente, no tópico 2.4, desde 2006 não existe legalmente uma exigência de carga horária definida para a disciplina de Libras nas UF's do Brasil. O que vemos atualmente é “o cumprimento da lei sem dar a atenção merecida para o ensino de Libras e para o papel fundamental que ela exerce na formação de profissionais que lidam com sujeitos surdos em todas as esferas da sociedade” (Nascimento; Bezerra, 2012, p. 76). O cumprimento da implementação da disciplina em apenas um semestre reforça e reafirma um DE velado de que é possível aprender uma língua de modalidade visual em um curto período de tempo (Nascimento; Bezerra, 2012). Essa posição pode ocorrer devido ao entendimento popular de que a Libras pode ser uma língua fácil de se aprender e sinalizar/falar, e de que em poucas horas de aula ou em um período acadêmico curto a comunicação será estabelecida em uma dada situação. Sobre isso, é interessante observar que

à primeira vista, a língua de sinais afigura-se pantomímica; dá a impressão de que, prestando atenção, logo a ‘entenderemos’ – todas as pantomimas são fáceis de entender. Mas à medida que continuamos a olhar, perdemos essa sensação de ‘já sei!’ ficamos vexados ao descobrir que apesar de sua transparência, ela é ininteligível (Nascimento; Bezerra, 2012, p. 77 apud Sacks 1998).

As línguas de sinais são tão complexas como as línguas de modalidade oral e escrita. Isso fica muito evidente nas aulas acompanhadas durante a pesquisa. A todo o momento, os discentes sentem dificuldades de entender os sinais e mesmo quando o professor fazia mímica, os alunos não o entendiam. É possível observar nos registros dos diários de campo, a dificuldade de sinalizar até mesmo o próprio nome, trocando não apenas as configurações de mãos, mas também as orientações da palma da mão ao sinalizarem o alfabeto manual (diários 1º, 2º, 3º, e 7º). Em outros casos, sinalizavam seguindo a estrutura do português (diário 9º), necessitando da interpretação por meio da monitora ou das TILS bolsistas (no item 4.5 falaremos mais sobre a atuação desses outros agentes na sala de aula). Encarar a Libras como não língua é um DE gerado para a manutenção do poder da língua majoritária do país, ganhando força nas instituições onde esses discentes estudam. Mais adiante iremos discutir sobre essa situação.

Voltando aos enunciados, destacamos também o emprego do termo “absorver” no trecho 2-A14. Ele pode apresentar diversos significados em diferentes contextos, mas, ao ler a materialidade desse discurso, esse termo nos remete à ideia do aprendizado com a ação de introjetar, de agir como uma esponja. Sendo assim, será mesmo que o aprendizado deve ser pautado nessa perspectiva? O professor está assumindo o papel de adicionar “algo” na sala de aula

para que os alunos possam absorver? Sabemos que ensinar não é apenas um ato de transferência de conhecimento (Freire, 2023, p.48), ainda mais quando falamos de uma língua visuoespacial. Ensinar uma língua dessa modalidade envolve abordar os conteúdos prestando atenção, questionando e refletindo sobre a maneira como expomos os discursos que são atrelados à vida humana daquele sujeito surdo. Nesse processo, o discente também é autor do seu conhecimento e das suas reflexões.

Por isso, muitos pesquisadores e professores de Libras discutem que a implementação da disciplina nas universidades não significa dar as condições necessárias para proporcionar uma aprendizagem significativa para os discentes. Sendo assim, surgem alguns problemas: Será que realmente é possível “*aprender ao máximo*” (trecho 2-A14/DEAA) em uma disciplina que possui um tempo tão curto? Será que 54h, menos ou mais carga horária, oferece o real suporte para o discente “*não ficar desamparado*” (trecho 2-A3/DEC) diante de uma situação de comunicação real com uma pessoa surda?

Entendemos que uma disciplina em um curso de graduação não é o mesmo que um curso de Libras e tampouco um curso de formação de professores, como o que Letras-Libras oferta pelas UFs. Ficamos impressionados como cada vez mais, essa disciplina não tem a devida visibilidade que deveria ter em um curso de formação de professores de língua portuguesa, principalmente pelo fato desses discentes lidarem com o português como L2 para os surdos (Brasil, 2005).

Nesse sentido, concordamos com a afirmação de Di Donato (2024), quando essa questiona: “Que qualidade de profissionais estamos oferecendo à educação de surdos, já que não existe uma política linguística no país que nos permita uma formação consistente das licenciaturas?” (Di Donato et al., 2024. p. 75). Infelizmente, muitos alunos, não apenas os que vivem no interior, estão concluindo sua formação com um conhecimento básico para comunicar adequadamente um aluno surdo.

Sendo assim, podemos perguntar: será que a progressão da disciplina no decorrer dos semestres seria uma forma de amenizar esse problema? Obviamente, somente isto não dará ao discente solucionar todas as questões, mas, o fato é que, “o ensino da Libras nas UFs possui carga horária (CH) pequena se comparado ao ensino de outras línguas nas diversas universidades do país” (Di Donato et al., 2024. p. 70).

Voltando aos excertos, no Trecho 1-A21, a discente cita que: “*espero nessa disciplina aproveitar o contato para **aperfeiçoar a prática e aprender mais sinais***”. De acordo com o

dicionário, aperfeiçoar dá a ideia de tornar algo perfeito aquilo que não está perfeito ou incompleto. A fala da discente é compreensível porque a mesma fala no texto que aprendeu Libras na igreja e que tem contato com surdo desde os 10 anos de idade, visto que seus tios são surdos. Mas, percebemos no seu discurso um DE enraizado com relação a disciplina, pois especificamente no curso de Letras-português do campus de Arapiraca, onde ocorreu a coleta de dados, a disciplina está proposta apenas no segundo período, ou seja, os discentes só terão contato com essa língua novamente apenas no nono período com a disciplina de Ensino de Português como L2 para surdos, ficando cerca de sete períodos sem ter contato com a língua.

Muitos discentes, por trabalharem durante o dia e realizarem o curso a noite, não têm tempo suficiente para buscar curso de idioma fora da universidade. Isso é um fato preocupante, pois sabemos que, quando se trata de língua, os sujeitos precisam interagir com o falante ou ter um contato com aquela língua para não esquecer. Para que o discente possa desenvolver a Libras, é necessário o estímulo visual, já que a língua é de modalidade visuoespacial. Sobre isso, Nascimento; Bezerra (2012, p. 77) destaca que as pessoas ouvintes precisam, nesse processo de aprendizagem da língua, “refinar a visão para apreender a totalidade do discurso em língua de sinais, visto que o discurso em língua de sinais é produzido na espacialidade”. Em outras palavras, a L1 desses discentes ouvintes é a língua portuguesa (LP), sendo assim, a modalidade dessa língua é oral/auditiva. Por isso, os discentes que cursam essa disciplina precisam reconhecer que “o ato comunicativo na L2 deve se desenvolver de maneira gradativa, que o aprendizado possui fases e quanto mais o aprendiz se expõe a língua alvo, mais rapidamente ele desenvolverá sua fluência” (Klimsa Farias; Klimsa, 2020, p. 4).

Assim, após análises acima, verificamos que os trechos 2-A14, 2-A3 e 1-A21 entrelaçam, pois segundo Nascimento e Bezerra (2012), entre os problemas presentes no processo de implementação da disciplina de Libras, destacam-se a carga horária insuficiente e a falta de sistematização dos conteúdos. Esses problemas evidenciam a ausência de uma formação adequada que esses futuros docentes possam atuar com eficácia na perspectiva das escolas bilíngue para surdos em suas cidades e até mesmo em escolas inclusivas.

Vimos nesse momento que esses discursos circulam em ambas as categorias, DEAA e DEC. Agora, seguiremos mostrando mais detalhes desses discursos em cada subcategoria.

2. DEAA (Discurso Envolvente: Aprender para Aprender/ Aprofundar)

Seguiremos agora com a análise do trecho 1-A19: “*mais uma vez, estou tendo a oportunidade de me aprofundar no curso de Libras*”. Conforme dito anteriormente, para a aprendizagem do idioma é comum serem ofertados cursos de Libras, organizados em níveis, tais como básico, intermediário e avançado. No enunciado da discente, ela revela que já teve a oportunidade de aprender Libras em um **curso** e que agora irá aprofundar. O interessante é que esta discente (A-19) realizou a disciplina de Libras na antiga graduação no curso de Pedagogia, por isso ela fala “**mais uma vez**”. Convém analisar que, mesmo já realizando a disciplina, na materialidade do seu discurso, a discente nomeia a disciplina como um curso. É bem comum muitos discentes não terem a compreensão da diferenciação do que seja uma disciplina e do curso de Libras, chegando a confundir seus papéis conforme observado no trecho acima. Acreditamos que isso pode ocorrer porque em alguns casos, os discentes entram sem entender como aquele universo acadêmico funciona. No caso dessa discente, essa disciplina não é algo novo para ela, já que ela informou no texto que cursou essa disciplina no anterior curso de Pedagogia. O que de fato intriga é que essa “troca de papéis” não é atribuída às outras disciplinas do curso. Em um curso de graduação para a obtenção do diploma no final da formação, o aluno precisa realizar as disciplinas obrigatórias e optativas e no caso da Libras ela é ofertada como obrigatória, com uma ementa e proposta pedagógica diferentemente dos cursos que são ofertados para aprendizagem de uma língua.

Desta forma, as professoras e professores de Libras nas UFs necessitam também esclarecer ao discente a diferença da disciplina versus curso de idioma. Essa explicação se faz necessária, pois ele poderá presumir que vai aprender todos os fatores que norteiam aquele povo e aquela língua, ou sair fluentes no uso dessa língua. Convém lembrar que, no curso de Libras também não seria possível adquirir fluência em uma língua em tão pouco tempo, como já citamos acima.

A disciplina precisa provocar o interesse dos discentes para a temática abordada, nesse caso, sobre o mundo da surdez, aguçando sua atração para novas informações que antes não eram problematizadas para eles (Di Donato et al., 2024). Depois desse despertar, os discentes necessitam buscar mais aprendizado dessa língua, via um curso de extensão, curso de idioma ou um curso de Libras ofertado por alguma instituição em parceria com o Ministério da Educação (MEC).

3. DEC (Aprender Para Comunicação)

A fala do trecho 3-A28): “conclui dizendo que libras é muito importante para o funcionamento da sociedade, (...)dessa forma, “**as pessoas podem se comunicar normalmente**” provoca socialmente um *loop* discursivo. Aqui percebemos uma dicotomia fortemente estabelecida normalidade, que produz os sentidos de que existe o “normal”, aquele que fala uma língua oral, e o “anormal”, aquele que fala uma outra língua que não é a minha. Assim, esse quadro acentua-se quando socialmente as pessoas surdas não falam a língua padrão oral gerando práticas que buscam padronizar os sujeitos de acordo com a ideia de normalidade presente na sociedade atualmente (Espírito Santo, 2020). Ou seja, por usar uma língua diferente dos demais, nesse caso o surdo, não é normal. Na seção que abordamos sobre um breve histórico da educação de surdos, vimos fortemente esse pensamento inflamando os filósofos da época, apontando os surdos como seres incapazes de produzir pensamento. Ao mencionar que as pessoas podem se comunicar “normalmente”, reafirma uma posição ideológica da idade média de que o sujeito surdo não é normal. Romper esse discurso, segue sendo fundamental para as práticas sociais e pedagógicas do professor para que após o término da disciplina, não se crie uma barreira entre ele, a língua e o sujeito surdo.

O fator da diversidade linguística que os sujeitos surdos apresentam por usarem uma língua visual deveria ser vista como um fator que impulsiona a oportunidade de aprender uma nova língua e, sobretudo, entender a diversidade linguística que o Brasil tem.

5.1.2 Dimensão 2: Percepção sobre a Libras

Nessa dimensão, apresentamos três grandes subcategorias que marcam a percepção dos discentes sobre a Libras. Dividimos essas subcategorias em:

1. discursos que nos remetem à noção de “admiração/fascinação”;
2. discursos que nos remete à noção de “inclusão”;
3. discursos que reproduzem “empregos conceituais”.

Na primeira tabela dos textos da etapa 1, referente às expectativas quanto à disciplina de Libras, decidimos não analisar todos os discursos, pois alguns trechos apresentavam traços

aproximados de análises discursivas. Nessa categoria, também retiramos alguns casos para exemplificação conforme o quadro abaixo:

Quadro 4: Categorias da segunda dimensão

DIMENSÃO 2- CATEGORIAS		
1. ADMIRAÇÃO/FASCINAÇÃO	2. INCLUSÃO	3. EMPREGOS CONCEITUAIS
<p>Trecho 1-A2: “A língua de sinais é sem dúvida uma forma de nomear, interagir e entender o mundo e seus significados a partir de uma nova perspectiva, ela é silenciosa, mas não deixa de ser expressiva. Na minha opinião ela é uma essência fortemente divertida, expressiva, multifacetada e empolgante”.</p> <p>Trecho 1-A31: “Fico fascinado em olhar, mas um pouco triste por não saber interpretar, entender o que estão falando”.</p> <p>Trecho 1-A4: “Sempre achei essa linguagem uma forma linda de se comunicar, assim, como importante também”.</p> <p>Trecho 3-A20: “É lindo aprender, praticar e principalmente conhecer o mundo novo que é a Libras e as pessoas e comunidade que ali existem.”</p>	<p>Trecho 1-A1: “É uma grande marca de inclusão social, faz com que não ouvintes e não falantes possa ser inclusos na sociedade e que mais coisas possam ser mais acessíveis a eles”;</p> <p>Trecho 3-A4: “Com relação a essa linguagem eu não tenho muito conhecimento para falar, sei apenas o quanto muitas pessoas já foram e acredito que ainda sejam, desvalorizadas ou excluídas socialmente por serem surdas, então eu acredito que seja importante aprender essa língua para assim podermos nos comunicar com as pessoas surdas”;</p>	<p>Trecho 1-A3: “Mesmo tendo aprendido algumas poucas gesticulações básicas”</p> <p>Trecho 1-A9: “A Libras é a linguagem dos surdos. É através da Língua Brasileira de Sinais que se pode ter e/ou estabelecer a comunicação com as pessoas surdas ou portadoras de outras deficiências auditivas.”</p> <p>Trecho 3-A7: “Destaco que embora Libras seja a segunda língua oficial do Brasil ela infelizmente não é tratada com a importância que de fato tem”.</p> <p>Trecho 1-A16: “Uma língua oficial do país”.</p> <p>Trecho 1-A29: “Se faz necessário o ensino da Libras desde o início da vida escolar, pois se trata da segunda língua usada no Brasil, sendo mais relevante que uma criança aprenda uma língua estrangeira. E, com grande número de pessoas com surdez, é relevante que exista a troca de experiência e entendimento entre pessoas surdas e não surdas”.</p>

	<p>Trecho 2-A7: “Eu pontuo em Libras precisa urgentemente fazer parte dos currículos da educação básica para que todos tenham a oportunidade de conhecer e conversar com uma pessoa surda e não apenas por isso, mas para que haja mais inclusão”.</p> <p>Trecho 4-A12: “A libras inclui e mesmo com meu pouco contato e consigo ver a sua necessidade”.</p> <p>Trecho 3-A12: “A libras é uma língua que consegue incluir um grupo específico e tirar de vez essa limitação. A libras inclui e mesmo com meu pouco contato e consigo ver a sua necessidade”.</p> <p>Trecho 2-A28: “Libras também é muito importante porque inclui pessoas na sociedade”.</p>	<p>Trecho 1-A14: “Conheço três pessoas que fazem uso da linguagem de sinais para se comunicar”.</p> <p>Trecho 2-A20: “É uma língua universal que existe em todo o mundo dado suas variações e proporções”.</p> <p>Trecho 1-A22: “Libras ... não se trata apenas de uma linguagem e sim de um universo inteiro...Libras é cultura”.</p> <p>Trecho 1-A32: “É uma linguagem muito essencial e importante”.</p> <p>Trecho 1A-33: “Essa linguagem dos surdos”.</p>
--	---	---

Fonte: Dados de pesquisa (Melo, 2024).

1. Admiração/Fascinação

Iniciaremos as discussões nas produções que demonstram admiração e fascinação pela língua, bem como outros adjetivos associados a ela. Na seção que aborda um pouco sobre a história de educação de surdos, vimos que a surdez era encarada como uma anomalia que precisava ser curada. Essa concepção resultou que eles fossem mortos, presos e até mesmo não pudessem receber a comunhão dentro da igreja pelo entendimento que não eram dignos. Não muito diferente de antes, ainda hoje percebemos discursos e atitudes que são segregacionistas, e isso faz com que as pessoas que são surdas ainda sejam vistas como “exóticas”. Em uma sala de aula inclusiva, o aluno surdo é um corpo presente como qualquer outro, mas no momento que ele começa a comunicar-se em sua língua, muitas vezes emitindo sons que não são comuns dos outros alunos ouvintes, ele torna-se “exótico”, diferente dos demais, isso pode fazer com que alguns tenham o interesse em aprender sobre aquela língua e aquele mundo. O exótico atrai, fascina, conquista. Antes, aquilo que era proibido de ser feito (refiro-me às LS que passaram 100 anos proibidas de serem realizadas nas escolas) e era vista com ojeriza por muitos educadores, passa a ser agora, para muitos, desejável aos olhos. E isso é observado nos trechos acima dos discentes ao falar: “divertida, expressiva, multifacetada e empolgante; fascinado; linda e lindo”, fazendo com que as “peculiaridades específicas de produção levam a uma concepção aligeirada de língua exótica” (Giordani, 2016, p.6).

Outro ponto importante para ser destacado no trecho 1-A2 é quando o/a discente fala: “*ela é silenciosa*”. O senso comum das pessoas que não têm contato com a Libras ou com o povo surdo é que se as pessoas surdas falam com as mãos, as mãos não emitem som, assim, é uma língua silenciosa. A autora Gesser (2009) desmistifica esse DE ao falar que “o som não tem significado inerente, mas pode ter uma miríade de interpretações e seleções” (Gesser, 2009, p. 48). Culturalmente o som pode assumir novos significados. Falar com as mãos não significa que aquele sujeito não emite som. Pensar dessa forma é reduzir as LS a uma condição de inferioridade e produz mais uma vez uma dicotomia: Se tem “som” é língua. Se não tem, não é língua. Literalmente a palavra som pode ser definida como a sensação produzida pelo movimento organizado das moléculas que compõem o ar, assim, a vida da pessoa surda está longe de ser silenciosa. Viver em uma sociedade de pessoas ouvintes, nos conduz a pensar que o surdo bem como sua língua estão rodeados de composições sonoras.

No mesmo discurso pode-se também concluir o sentido atribuído a língua de sinais não é língua e sim, gestos ou mímica. Gesser (2006, p.165) argumenta que, “apesar das dimensões

distintas de barulho e silêncio entre as culturas surdas e ouvintes, quando se fala em comunicação, não é a modalidade da língua que define se estamos em silêncio ou não”. A língua de sinais dos surdos não é uma língua silenciosa (Gesser, 2006).

O professor de Libras, numa perspectiva da LA, necessita em sala de aula assumir uma postura diante dos diversos DE, que são apresentados pelos discentes, problematizando-os e resignificá-los a fim de proporcionar futuros docentes mais conscientes, reflexivos e questionadores de discursos socialmente produzidos.

2. Inclusão

Na categoria das discussões que demonstram inclusão, percebemos que em todos os trechos que a Libras é vista como um instrumento importante para a inclusão. Esse entendimento é importante, no entanto, ele nos faz refletir que o inverso também é verdadeiro: se não sei Libras, não estou sendo inclusivo. Nota-se que para ambos os discursos existem uma verdade. Por meio da Libras, as pessoas surdas podem expressar-se no mundo dos ouvintes. Podem ser ouvidas e vistas. Conhecer essa língua representa não apenas um processo no ato da inclusão, mas também conhecer “um produto histórico, social e cultural, seu estudo nos remete à análise das experiências, lutas e conquistas da população surda” (Nova; Baggio, 2017, p. 29).

Por isso, precisamos ter cautela no discurso da inclusão que nos remete hoje. Para Souto Maior (2022, p. 527) “o discurso não é algo aleatório no mundo, ele acontece em momentos situados, em enunciações que são partilhadas dialogicamente numa cadeia temporal, social e histórica e a partir de situações socialmente articuladas entre subjetividades”. Sendo assim, em uma cadeia temporal, histórica e social, as pessoas surdas foram estigmatizadas e marginalizadas, por isso, externar ser inclusivos ou que aquilo está acontecendo em prol da inclusão, pode ser uma estratégia de camuflar uma memória social que reforça opressão.

Presumir que a disciplina de Libras inclui ou que desvaloriza os excluídos (trecho 3-A4) seria uma utopia social e acadêmica. Não estamos de forma alguma descaracterizando a importância da disciplina de Libras nesse processo, pois a regulamentação dela ocorreu devido às lutas dos movimentos das comunidades surdas do Brasil, mas entendemos que ela não é suficiente para assegurar a devida inclusão dos surdos em sala de aula inclusiva. A adoção de uma política linguística não é de interesse do nosso país (Di Donato et al., 2024) criando um falso discurso de

dever cumprido ao incluir a Libras como disciplina. Assim, discentes que realizam essa disciplina, podem entender que a solução para os problemas ligados ao surdo e sua língua foram resolvidos.

3. Empregos conceituais

Por último, analisamos a dimensão sobre os discursos que reproduzem empregos conceituais sobre a Libras. Vimos que, durante muito tempo, as línguas de sinais ao redor do mundo não eram consideradas línguas. Após os estudos Willian Stokoe em 1960, o cenário começou a ter uma nova roupagem, estabelecendo seu status como língua genuína e demonstrando suas propriedades como linguagem natural. Sendo assim, antes dos estudos de Stokoe, toda a forma de comunicação dos surdos era atrelada a gestos desprovidos de gramática. Mas, apesar desse atestado acadêmico, ainda hoje, discursos de que as LS não são línguas ainda ecoam. No trecho 1-A3, vemos isso em: *mesmo tendo aprendido algumas poucas “gesticulações” básicas*. Esse DE está intimamente enraizado com os discursos do trecho 05, em que todos os quatro discentes apontam que a Libras é uma *linguagem*.

Atualmente, os pesquisadores das línguas de sinais não precisam mais excluir os gestos das investigações acadêmicas das LS. Sendo assim, existem gestos nas línguas de sinais. Segundo McCleary e Viotti (2011), a “língua e gesto coexistem nas línguas de sinais, como nas línguas orais (...) nas línguas sinalizadas a gestualidade tem um papel central no estabelecimento do léxico e das relações gramaticais, na criação do significado e na organização do discurso” (McCleary; Viotti, 2011, p. 2). Os mesmos autores ainda explicam que:

nas línguas orais, os elementos linguísticos seriam aqueles produzidos pelo trato vocal, e os gestuais seriam aqueles produzidos pelas mãos. Nas línguas sinalizadas, tanto os elementos linguísticos quanto os gestuais são produzidos não só pelas mãos, mas por expressões faciais, pelo posicionamento do tronco e pela movimentação de todo o corpo” (McCleary; Viotti, 2011, p. 2).

Ou seja, as línguas de sinais vão apresentar gestos na sua sinalização, porque o gesto faz parte da comunicação natural humana. Enquanto as LO fazem o uso dos gestos com a oralidade, pois o canal para a emissão dessa língua permite isso, as pessoas surdas usam o mesmo canal para expressar um gesto e um sinal (léxico) (Müller, 2019 *apud* Porto, 2021).

Para alguns, que desconhecem os aspectos linguísticos da Libras e das LS, tudo que é produzido pelos surdos são apenas gestos soltos que podem ou não ter sentido. Presumir que a

Libras é apenas gestos significa tirar dela o reconhecimento linguístico (Quadros, 2019), bem como todos os anos de luta dessa comunidade em legitimar essa língua. Conceber a Libras como gesto é também de alguma forma induzir que essa língua é uma linguagem, como mencionado nos discursos dos trechos 1-A14, trecho 1-A22, trecho 1-A32 e trecho 1-A33, tornando-se um *loop* discursivo de DE. Em síntese, as LS são linguagens, porque, por meio dela, um grupo manifesta sua comunicação, mas ela é uma língua, pois possui características ou elementos gramaticais, que se estruturam a partir de unidades mínimas que formam unidades mais complexas, “isto é, possuem níveis linguísticos nos âmbitos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos”, assim como as LO (línguas orais) (Campos; Almeida, 2019, p.80). A língua concede aos seus usuários a capacidade de se comunicar e serem entendidos de maneira eficaz. H

g LL Inicialmente o discente caracteriza a Libras, que é a língua brasileira de sinais, como uma língua universal e depois afirma que ela possui variações. Nesse trecho, pode-se observar um equívoco em relação ao conceito de língua e variação linguística. A própria palavra variação, nos dá a ideia de algo que está em mudanças, diversidade e alteração. O discente, em questão, não conseguiu refletir na sua própria escrita, pois em um momento ele nos diz que a língua é universal, mas no final do texto, ele argumenta que ela possui variação. Durante décadas, o discurso da universalidade da Libras (e das LS) ecoa como uma linguagem universal, negando o status de uma língua que possui elementos linguísticos. Diante disso, convém trazer o questionamento de Gesser (2019, p. 12): no caso de nossa língua oral, essa perspectiva se mantém? Sabemos que não! Cada país, cada continente tem sua própria língua.

É interessante mencionar que, durante as aulas da disciplina de Libras, ao se deparar com uma variedade linguística, muitos discentes dizem que seria mais fácil se todos os surdos falassem a mesma Libras e que as variações dos sinais dificultam o entendimento. Tais comentários levantam novos questionamentos: seria mais fácil para quem? Para o surdo ou para o ouvinte? Por anos, convivendo na comunidade surda, não vemos um surdo reclamar que não entende outro surdo por conta da variação do estado que ele pertence. Essa “reclamação”, ou melhor, essa ideia de universalização vem novamente de uma sociedade ouvintista baseada no egocentrismo que quer incluir, mas incluir para si e não para o outro. Desse modo, assim como as línguas orais, são diferentes em cada país, as LS também apresentam o mesmo elemento. Se houver surdos na Coreia, haverá a Língua de sinais Coreana, se houver surdos na Angola, haverá a língua de sinais Angolana

e assim sucessivamente. Trazendo para o Brasil, nem todos os brasileiros falam o mesmo português, pois a variedade linguística emerge em todas as regiões do país.

A variedade linguística que a língua assume é algo rico e inerente às línguas naturais. Em algumas regiões de Alagoas, por exemplo, usamos a palavra Flau para nos referirmos a um líquido doce, saborizado (podendo ser de fruta ou não) e gelado na consistência de um sorvete dentro de um saquinho transparente. E em algumas regiões de Pernambuco, usa-se picolé de saquinho. E ainda no Brasil, podemos encontrar as variantes dindin, chup-chup e geladinho. O mesmo irá ocorrer nas línguas de sinais ao redor do mundo, inclusive no Brasil²⁸.

No trecho 1-A9, além de externar que, para ele, a Libras é a *linguagem dos surdos*, ainda afirma que: “*É através da Língua Brasileira de Sinais que se pode ter e/ou estabelecer a comunicação com as pessoas surdas ou portadoras de outras deficiências auditivas*”. “Portador” é um termo muito comum usado para nomear as pessoas com deficiência, registrado com maior ênfase na década de 80 e 90, devido à Constituição do Brasil de 1988, já que este insere o termo no seu texto. Esse termo, não tão usual na atualidade, carrega traços cristalizados de preconceito e nesse sentido, ainda um discurso envolvente. Sasaki (2002) diz que “a deficiência que elas [as pessoas com deficiência] têm não é como coisas que às vezes portamos e às vezes não portamos (por exemplo, um documento de identidade, um guarda-chuva)” (Sasaki, 2002, p. 7). Isto é, a condição de “possuir” uma deficiência é parte integrante da pessoa, porém, ela não deve ser definida por isso.

Ao olharmos algumas leis mais atuais, percebemos que elas não fazem mais o uso do termo portador de deficiência. Mesmo assim, o histórico social dessa palavra foi demarcado de uma tal maneira que, para muitos, aparenta ser mais apropriado chamá-los de portador para não ofender. Preferencialmente, as pessoas que usam a Libras como língua, gostam de ser chamados de surdos. Ao chamarmos de surdos, mostramos “rejeitar um discurso ideológico dominante construído nos moldes do oralismo, que localiza o surdo em dimensões clínicas e terapêuticas da “cura”, da “reeducação” e da “normalização” (Gesser, 2008, p.3). Para muitos ouvintes, a nomenclatura utilizada pode parecer um mero formalismo, mas, esse e outros termos, têm na vida social da pessoa surda grande efeito e importância. É como se estivéssemos dando um atestado de que os

²⁸ Para maiores informações sobre como se apresenta das variações na Libras, indicamos a leitura da dissertação de um pesquisador surdo alagoano chamando Jerlan Pereira, que nos apresenta uma investigação sobre a variação linguística existente em algumas cidades de alagoas dos sinais de amendoim, goiaba, maracujá, centro e ponto de ônibus, disponível em <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/7299>.

moldes ouvintistas não os completa como sujeitos e consecutivamente, mostramos para os surdos que não os aceitamos.

Outro detalhe pode ser observado no trecho 1-A28: “*Através dela é que as pessoas que nascem com uma **deficiência** específica podem se incluir na comunicação com outros indivíduos que já possuem um ritmo de comunicação diferente*”. No excerto identificamos um discurso que é socialmente manifestado: a pessoa surda é deficiente, e sendo mais específico, deficiente auditivo. A palavra deficiente pode ter a definição de que algo está faltando ou é imperfeito. Nessa perspectiva, as pessoas surdas são deficientes, pois lhe falta som pelo canal auditivo. Na contramão dessa percepção, as pessoas surdas se veem por uma ótica cultural e não medicalizada, conforme abordado neste trabalho. Sendo assim, os surdos se veem por um prisma antropológico, definidos-os como sujeitos que não são deficientes. Legalmente, “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras” (BRASIL, 2005).

A lei reconhece que a pessoa surda tem uma perda auditiva, mas, a forma que ela se posiciona, interage e compartilha seus desejos, medos, anseios, dúvidas é por meio de uma língua e cultura visual. Portanto,

A surdez é vista como uma condição e não como uma doença, e o ser deficiente passa a ser visto como sujeito que constrói sua própria história e passa a se expressar como tal se posicionando como sujeito político e multiplicador de diversos artefatos culturais, buscando a linguagem como forma de expressão, sobretudo com a língua de sinais como meio para se comunicar com sua expressividade. Na concepção socioantropológica, os surdos passam a ser vistos como sujeitos capazes de construir sua própria história sem necessidade de se igualar aos ouvintes (Pires e Santos, 2020, p.23)

Desse modo, a escolha do termo deficiente auditivo não engloba aqueles surdos que usam a Libras como língua para manifestar-se no mundo que vive. Ao compreender que esse DE carrega uma história de sofrimento, angústia e discriminação, entendemos, então, a importância de ressignificar o uso pela sobrevivência linguística e cultural desse povo que é *diferente* e não *deficiente*.

Chegamos aos seguintes discursos do trecho 3-A7- “*Destaco que embora **Libras seja a segunda língua oficial do Brasil** ela infelizmente não é tratada com a importância que de fato tem*”; trecho 1-A16: “***Uma língua oficial do país***”; trecho 1-A29: “*Se faz necessário o ensino da Libras desde o início da vida escolar, pois se trata da **segunda língua usada no Brasil***.”

As palavras em negrito nos dão uma ideia geral de mais um DE em torno da Libras. A mídia atual foi uma grande propulsora desse discurso. Tornou-se um discurso de verdade absoluta que a Libras é a segunda língua oficial do Brasil. No Brasil, a lei 10.436/02, reconhece a Libras como “a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (Brasil, 2002). Em outras palavras, a lei assume o reconhecimento linguístico da Libras como língua, assim como os estudos científicos de Stokoe (1960) afirma que essa língua tem uma outra modalidade que não é a mesma das pessoas ouvintes e destaca que essa língua é oriunda (ou seja, descendente, que tem sua origem em algo ou alguém)²⁹ das comunidades de pessoas surdas do Brasil. Como Quadros (2022) argumenta: “Esse reconhecimento legal representa um marco social, político e histórico, além de ser um divisor de águas, pois uma série de desdobramentos instauraram políticas linguísticas favoráveis ao reconhecimento e valorização da Libras depois de 2002” (Quadros, 2022, p. 14).

Sem dúvidas, houve muitos benefícios com o reconhecimento da Libras como língua no Brasil. Por meio dela, a interação dialógica (Bakhtin, 2003) entre pessoas surdas e pessoas ouvintes acontece, promovendo a interação social e linguística. De fato, precisamos entender que em nenhum momento a lei afirma que a Libras é a segunda língua oficial do Brasil. Mesmo sabendo que “em todo globo terrestre estima-se que existem mais de 200 línguas de Sinais” (BENTO, 2022, P.103), e no nosso país, até o ano de 2019 (Quadros, 2019), onze línguas de sinais, nosso país possui apenas uma língua oficial, e essa chama-se língua portuguesa. Isso é pertinente e compreensível, pois segundo o censo de 2010, existem mais de 2,6 milhões de pessoas surdas (BENTO, 2022). Essas “línguas de sinais locais variam entre desligadas (isoladas), rurais e de vilas (incluindo as línguas de sinais indígenas, também locais e isoladas)” (Quadros, 2019, p. 29). Como linguista, temos a certeza que nosso país é bilíngue em caráter social. Toda a diversidade linguística que se apresenta com outras línguas orais. Sem dúvidas, isso são provas que as pessoas surdas no Brasil, vivem em um contexto bilíngue e bicultural. Todavia, esse contexto ainda não caracteriza a Libras como segunda língua oficial do país. Como temos a certeza disso? A própria lei declara no 2º Parágrafo único: “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”. Portanto, torna-se claro que a política de educação para surdos continua predominantemente focada na inclusão. Sobre isso, destacamos que, “embora a

²⁹ Dicionário on line da língua portuguesa: <https://www.dicio.com.br/oriundo/>. Acesso em 13 maio 2024.

proposta da inclusão tenha garantido os direitos à escolarização do sujeito surdo, esta proposta não tem fornecido na prática a efetivação da aprendizagem destes sujeitos” (Pires; Santos 2020, p. 67).

Assim, esse sujeito surdo é matriculado em uma escola inclusiva, mas não existe a inclusão na sua língua porque a Libras não poderá substituir o português. Assim, as escolas inclusivas contratam profissionais para intermediar a comunicação em sala de aula, nesse caso, o intérprete de Libras, na falácia que tudo está solucionado, desconsiderando que esse sujeito é bilíngue e bicultural, resultando em uma resistência a uma política de educação bilíngue para surdos (Quadros, 2022). Precisamos que a Libras de fato seja encarada como parte fundamental em todo o processo de aprendizagem da pessoa surda em qualquer idade, pois já temos a compreensão de que Libras é uma língua, mas a realidade nos mostra que as pessoas surdas não têm a mesma oportunidade de alcançarem o seu potencial sem realmente serem incluídas na sua língua.

Neste trabalho, compreendemos que a Libras é língua oficial das comunidades de pessoas surdas, sendo assim, significa para nós que essa comunidade tem o direito de usar essa língua, assim como um brasileiro ouvinte usa o português nas práticas sociais. Não ser privado da sua língua, na escola, na saúde ou em um barzinho. Entender que esse sujeito acima de tudo é um ser humano e que viver com outros nos impele a comunicar.

👂 5.1.3 Dimensão 3: Percepção sobre o surdo

Nessa dimensão, analisamos duas categorias; discursos que nos remete à noção de: admiração, bem como, discursos que reproduzem empregos conceituais, mas agora em relação ao sujeito surdo. Abaixo, segue a quadro com os DE que vamos analisar:

Quadro 5: Categorias da terceira dimensão

DIMENSÃO 3-CATEGORIAS	
1. ADMIRAÇÃO E LIMITAÇÃO	2. EMPREGOS CONCEITUAIS
Trecho 2-A4: “Fiquei encantada com o professor (nome do professor), que incrível poder ver e aprender com ele”.	Trecho 1-A12: “Convive com pouquíssimas pessoas muda e surdas ”.

<p>Trecho 1-A7: “Embora ela não fosse da minha, eu conversei com ele algumas vezes. Ele era extremamente inteligente e simpático, além de muito educado.”</p> <p>Trecho 3-A12: “Consegue analisar uma grande dificuldade delas para o mundo”.</p> <p>Trecho 2-A17: “Minha mãe aprendeu com o tempo Libras e quando via eles conversando e mesmo não conseguindo se comunicar com todos, eles sempre foram felizes”.</p>	<p>Trecho 1-A17: “Tenho um casal de vizinhos que são mudos”.</p>
--	---

Fonte: Dados de pesquisa (Melo, 2024).

1. Admiração e Limitação

Na primeira categoria desta dimensão, encontramos os discursos destacamos para análises o trecho 2-A4 e trecho A7, os demais trechos, não foram analisados devido apresentarem traços aproximados de análise discursiva. Contextualizando, os discentes que escreveram os textos e participaram da pesquisa tiveram como professor da disciplina, um professor substituto, surdo e usuário da Libras como L1.

Devemos refletir nesse cenário por vários motivos. Enquanto outras pessoas com deficiência já ingressaram no ensino superior, adquirindo sua formação acadêmica e ingressando no mercado de trabalho, com a pessoa surda não acontece da mesma forma. Como aborda Albres (2016) “à ausência de uma língua em comum fez do aluno surdo um excluído no interior da escola” (Albres, 2016. p. 57). Resumindo, todo o tempo essa pessoa surda foi estigmatizada por não usar uma língua comum a todos (língua oral), ao ir para a escola, não tinha acesso a essa língua por parte dos professores, não tinha (e ainda não tem) material didático bilíngue suficiente nas duas línguas. Por causa desses fatores, muitos surdos adultos, hoje, aprenderam Libras tardiamente, dificultando o processo de aprendizagem na escola.

Infelizmente, esse cenário ainda acontece em várias cidades do Brasil, mesmo existindo uma lei que afirma que a Libras é língua (Lei 10.436), um Decreto que exige a presença de profissionais tradutores/intérpretes de Libras (Decreto 5.626) é uma lei que promove a educação bilíngue para surdos (Lei 14.191). Todavia, apesar de ainda estarmos caminhando em passos lentos, sabemos que essas leis também podem favorecer a comunidade surda. A partir do momento

que a Lei e o Decreto demarcaram no Brasil que a Libras era uma língua, reafirmando os estudos linguísticos e que essa língua deveria ser inserida na formação dos professores, como uma tentativa de amenizar a ausência dessa língua em comum nas escolas, possibilitou a abertura de formação para pessoas para dar conta da demanda legal.

Muitos surdos já trabalhavam como instrutores de Libras³⁰, mas “a luta era por qualificar mais e melhor a formação de professores, assumindo a necessidade da formação no ensino superior” (Albres, 2016. p. 62). Isto é, qualificar os surdos que eram ou não instrutores como professores para dar conta da demanda. Mas, devido à educação básica limitada, insuficiente e insensível, requerer qualificação de nível superior poderia se tornar um desafio (Albres, 2016). Assim, em 2006, surge o primeiro curso presencial em Letras Libras, organizado pela Universidade Federal de Santa Catarina, onde teve a participação efetiva do protagonismo surdo no processo de criação e execução. E em 2008³¹, foi possível ter esse curso a Distância com alguns polos espalhados pelo Brasil. “Atualmente, contamos com mais de 40 cursos de Letras Libras em pelo menos uma universidade federal em cada país (a nível presencial, grifo da autora). Qual foi o resultado desse projeto? Quadros (2022) confirma que

Mais de 300 professores surdos de Libras estão efetivados em universidade federal públicas no Brasil com nível de mestrado e/ou doutorado em diversos programas de pós-graduação em instituições que dispõem de políticas de ingresso que contemplam a Libras para o acesso dos candidatos surdos (Quadros, 2022, p. 18).

É digno de nota mencionar que o professor substituto que colaborou com nossa pesquisa, é fruto desse projeto. Em 2013, a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) recebeu portaria de autorização para a implementação do curso Letras Libras presencialmente. Em 2014.2, iniciou a primeira turma e conta atualmente com 10 turmas de formandos no estado de Alagoas. Esse professor, além de ter participado dessa primeira turma, ele também é Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP) UFAL/Arapiraca.

Essa novidade, ter um professor surdo, implica no condicionamento de um discurso de como “*fiquei encantada com o professor*”. Voltamos à discussão que tivemos acima, o exótico, a

³⁰ O termo instrutor começou a ser usado desde a década de 90 para permitir que surdos com formação em nível médio pudessem ensinar Libras (Albres, 2016. p. 62).

³¹ Mesmo não sendo surda, a autora deste trabalho participou desse projeto em 2008 no polo da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no curso de Bacharelado em Letras Libras.

língua que não é comum à minha diante do outro mostra uma postura romantizada, pois o uso desse termo está associado a língua e não de fato com a presença corpórea do sujeito. Essa postura romantizada, leva para outros discursos como vimos no trecho 1-A7: “*Ele era extremamente inteligente e simpático, além de muito educado.*” A pergunta que surge é: E por que não seria inteligente e muito educado? E que “inteligência” é desejada? Podemos dizer que, o DE que as pessoas surdas são estigmatizadas por não ter educação e não serem inteligentes porque não ouvem e não usam o português como língua padrão. Quantas pessoas você conhece que usa a sua língua e não tem educação? Ou que não são “inteligentes”? A representação que ainda se faz do sujeito surdo está pautada na visão do déficit, na falta da audição. Isso nos faz lembrar do pensamento de Aristóteles ao disseminar que os surdos não eram seres educáveis.

Mesmo com tantos avanços tecnológicos e legais, a ideia geral construída sob o movimento oralista de que o surdo ainda é incapaz de pensar, circula na contemporaneidade. Concordamos com Gesser (2008) ao falar: “Infelizmente, os surdos têm sido narrados e definidos exclusivamente a partir da realidade física da falta de audição e, portanto, aos olhos da sociedade majoritária ouvinte, têm sido vistos exclusivamente a partir desse fato” (Gesser, 2008, p. 8). Mesmo não gostando, como docente, tiro um tempo das minhas aulas para mostrar surdos no Brasil que têm um papel importante na academia e como suas pesquisas influenciam os estudos surdos, e que esses estudos, influenciam esses discentes em formação e na atuação em sala de aula.

2. Empregos Conceituais

Na categoria empregos conceituais, encontramos esses discursos nos trechos 1-A12: “Convive com pouquíssimas pessoas *muda e surdas*” e no trecho 1-A17: “Tenho um casal de vizinhos que são *mudos*”. Esses dois discursos intercalam com os discursos da primeira dimensão, categoria DEC formando um *loop* discursivo. No trecho 1-A6 (DEC), encontramos: “aquelas que possui algum tipo de dificuldade para comunicar-se por meio da *fala verbalizada (produção de sons)*”. Notamos um DE muito comum quando se presume que a pessoa surda não produz sons. Isso é interessante, pois para Souto Maior (2022, p.56) “o signo, que é ideológico, reproduz e produz ao mesmo tempo sentidos, ora resultantes da estrutura do discurso oficial, ora da estrutura do discurso do cotidiano, mas ambos conectados numa espécie de força e contra força para a manutenção do poder”. O discurso produzido no trecho 1-A6 reafirma e apoia um DE do

cotidiano na manutenção do poder um uma língua oral, pois fisiologicamente a pessoa surda pode produzir sons como qualquer outro sujeito ouvinte. O discurso social é de que, se não ouve, não fala, se não fala, não produz som. Sobre isso, Gesser (2009, p.56) aponta que: “os surdos que têm perda auditiva profunda podem (se assim desejarem!) produzir fala inteligível: basta estarem com seu aparato vocal intacto”. Sim, surdos podem falar oralmente a língua oficial oral do país, com treinamento fonoaudiológico. Assim sendo, a pessoa surda não é “muda” tampouco “surda-muda”, a menos que ela tenha deficiência nas pregas vocais.

Esse discurso estava bastante marcado não apenas na escrita do texto, mas também nos momentos de interação que ocorreram em sala de aula, os quais foram observados e registrados nos diários de campo. Temos, como exemplo, no diário de campo 01, 03 e 04 as seguintes situações:

Trecho 02: Excerto 01 das anotações do diário de campo 01 referente ao dia 22/11/2023:

Dois alunos, enquanto estavam escrevendo o texto, pararam e conversaram: “*Se ele ouvisse, ele falaria*”. Fonte: Dados de pesquisa (Melo, 2024).

Trecho 03: Excerto 01 das anotações do diário de campo 03 referente ao dia 13/12/2023:

Durante o intervalo, eu não saí da sala e fiquei fazendo algumas anotações para o diário de campo. Nesse momento um aluno chega até mim e fala para mim que seu vizinho é *surdo-mudo*. A aluna que estava ao lado, na hora que ouviu isso falou: “*Não é surdo-mudo*”. O aluno que falou surdo-mudo, não dá ouvidos e continua a falar que seu vizinho usa *gestos*, não sabe Libras e que é *surdo-mudo*. Novamente, essa aluna olhando para mim e o repreende falando: “*Você não leu livro? E sai*”.

Uma outra aluna, que estava olhando a conversa, fala: “Professora, eu tenho uma barraquinha e vendo lanche em frente a uma escola. Eu aprendi o básico de Libras para se comunicar porque na escola tinha vários alunos que eram *surdos-mudos* e é importante se comunicar com eles. Eu vejo que eles ficam felizes mesmo com o que eu sei e sempre leva outros amigos pq sabe que eu sei pouco”. Fonte: Dados de pesquisa (Melo, 2024).

Trecho 04: Excerto das anotações do diário de campo 04 referente ao dia 20/12/2023:

Durante o intervalo, uma aluna comentou novamente comigo que conhecia várias pessoas que eram *surdas-mudas*, mas não sabia a linguagem da Libras. Como ainda o ponto sobre surdo-mudo não foi explanado, não fiz a correção. Corrigi a aluna com relação ao termo linguagem pois já tinha sido abordado naquele mesmo dia. Fonte: Dados de pesquisa (Melo, 2024).

O senso comum é que, para falar, precisa ouvir, e somente só se tem voz (falando de fala perceptível), se aquele sujeito ouve. Percebemos aqui um *loop* discursivo desses DE, ou seja, DE que se alimentam de outros DE da atualidade. Sabemos, como já foi explanado, que essa relação de não ouvir e fala oral não existe. Assim, todos esses discursos nos fazem rever e ressignificar o

conceito de “fala” que socialmente é entendido, para muitos, apenas o ato sonoro/oralmente de exprimir palavras. Contrariamente dessa perspectiva, para nós, assumimos, como já vimos no começo deste trabalho segundo Bakhtin; Volóchinov (2014), a linguagem dialógica é uma construção de natureza social e, conseqüentemente, ideológica. E não é constituída por um sistema abstrato de formas, mas através da interação verbal, manifestada por meio dos enunciados. Os autores ainda afirmam que, “compreender a palavra diálogo num sentido mais amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (Bakhtin; Volóchinov, 2014, p. 127). Portanto, não importa a forma que interagimos no ato comunicativo, toda e qualquer tipo dela, (oral e sinalizada) são falas. Rotular que falar está apenas ligada às questões de uma língua oral, está diretamente ligado aos modelos ouvintistas.

Portanto, a partir dessas primeiras análises da etapa 01, dos trinta e oito textos, organizamos a figura abaixo apresenta um compilado dos vários DE em forma de *loop* discursivo (Melo,2024) escritos pelos discentes.

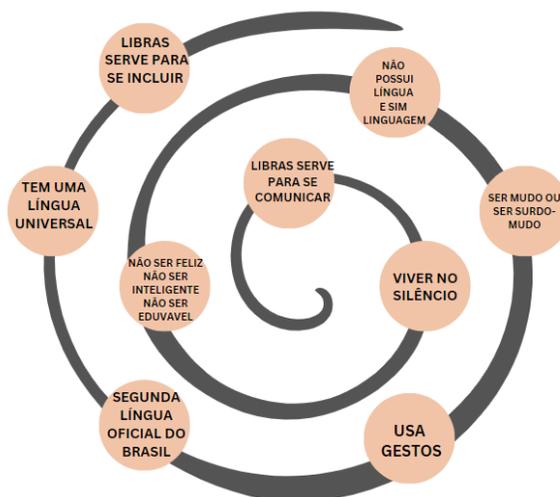


Figura 01: *Loop* discursivo de DE. Fonte: Dados de pesquisa (Melo, 2024).

Concluimos essas primeiras análises enfatizando a importância de tentar romper a finitude desse *loop* discursivo a mediante que as aulas da disciplina Libras ocorrem nas UFs, os professores são cruciais para conscientizar os discentes que estão em processo de formação para a desmistificação desses discursos e promover atos responsivos, entendendo o poder da carga semântica que esses discursos carregam.

🗣️ 5.2 Outros agentes na sala de aula

Uma sala de aula em que o professor é surdo, necessita-se que ocorra a interpretação das línguas envolvidas por meio de profissionais tradutores/intérpretes de Libras (TILS), principalmente para as questões teóricas que serão abordadas. Em todas as aulas, o professor teve o acompanhamento de uma monitora, que já realizou a disciplina de Libras na graduação, fez curso de Libras no CAS e possui competência comunicativa com o surdo. Apenas no quinto encontro as TILS bolsistas começaram a exercer a função, pois a universidade estava em processo de seleção para a atuação desse profissional. As TILS são alunas da universidade, uma no curso de Pedagogia e já atua como TILS há mais de seis anos, e a outra é discente do curso de Serviço Social. Sendo assim, o professor surdo só teve o acompanhamento desse profissional em fevereiro de 2024 e as aulas iniciaram em novembro de 2023.

O cenário da sala de aula para os discentes agora era: um professor surdo, duas TILS ouvintes, uma monitora ouvinte e uma professora pesquisadora ouvinte naquele espaço de ensino-aprendizagem. Esse era um cenário novo, pois de todos os textos escritos, nenhum discente relatou que já teve um professor surdo e poucos falaram que no ensino fundamental e médio tiveram colegas surdos na sala de aula. Assim, conforme Buzen (2010): “a sala de aula é “um espaço discursivo, digamos, constituído de cenários, compostos por vários elementos: pelo ambiente físico e social, pela estrutura organizacional e econômica, pelas regras, rotinas, horários específicos e sujeitos com diferentes papéis sociais” (Buzen, 2010, p. 104). Os TILS são elementos fundamentais para o processo de interação naquele ambiente em que a grande maioria eram desconhecedores da língua. E a importância desse profissional é tanta que na etapa 3 (reescrita do texto- RT) a discente no trecho 1-A26/RT, demonstra atos discursivos de responsividade. Encontramos o seguinte no trecho:

Trecho 01-A26 referente a reescrita (RT) do dia 28/02/2024:

“xxxx (nome do professor) ensina muito bem e às vezes é **visível um pouco de desespero, com a chegada das intérpretes melhorou muito**. O ensino e a aula fluem muito melhor, é perceptível a segurança dele em ser compreendido”. Fonte: Dados de pesquisa (Melo, 2024, grifo nosso).

Tal discente em seu texto reconheceu a importância desse profissional para as relações em sala de aula relacionando o desespero (para ser entendido e entender) do professor pela falta

daquele profissional que por meio da monitora isso não era dado conta. E que era “perceptível a segurança” do professor com a chegada das TILS. Isso também nos mostra que ter a competência comunicativa que a monitora teve em todas as aulas, não habilita a ser o domínio de ser um profissional. A discente A-26 no trecho acima tem a compreensão de que o intérprete não é a voz do surdo (Gesser, 2009), mas aquela voz precisa habitar naquele espaço para intermediar as ações de ensino-aprendizagem.

A função dos TILS vai muito mais além do que o regulamentado na lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010: “I – tradutor e intérprete: o profissional que traduz e interpreta de uma língua de sinais para outra língua de sinais ou para língua oral, ou vice-versa, em quaisquer modalidades que se apresentem”; seria muito simplório definir a profissão apenas como um ato de mediação, logo, o que esses TILS ouvem e pronunciam não “na verdade não são palavras, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (Bakhtin, 2014, p. 98,99). Desse modo, entendemos que a atuação em sala desses profissionais dá vida à língua, tornando esse ato interpretativo um fenômeno complexo e dinâmico a partir dos enunciados que ouvem.

Porém, esse novo cenário pode ter condicionado alguns discentes a direcionar os questionamentos a monitora e as TILS ao invés do professor, como podemos observar no trecho retirado de um momento ocorrido na aula e anotados no diário de campo:

Trecho 05: Excerto das anotações do diário de campo 01 referente ao dia 22/11/2023:

O professor direciona agora a pergunta para a monitora: “Você tem doce para me dar?”. Ela responde: Não tenho por que sou pobre. Uma aluna no outro canto da sala pergunta: “Qual é mesmo o sinal de pobre”? *A monitora realiza o sinal de pobre, mas em nenhum momento direciona a pergunta da aluna ao professor, ou ao menos fala para o professor o que está acontecendo e o professor fica olhando aquele momento de interação.* Fonte: Dados de pesquisa (Melo, 2024, grifo nosso).

No dia em questão, mencionado acima, foram anotadas quatro ocorrências dos alunos direcionarem as dúvidas à monitora, na última das quatro ocorrências aconteceu:

Trecho 06: Excerto das anotações do diário de campo 01 referente ao dia 22/11/2023:

Em outro momento da aula, já para finalizar enquanto a aluna apresentava, **o professor corrigiu o sinal que a aluna fez.** O professor estava sentado no fundo da sala vendo as apresentações e fazendo anotações. **Quando a aluna faz o sinal errado e ele a corrige, ela olha diretamente para sua esquerda, onde estava a monitora e não para o professor. O professor pede para a aluna olhar para ele, e ela continua olhando para a monitora. Ele (por meio da expressão facial) emitiu um ar de reprovação para a atitude da aluna.** Fonte: Dados de pesquisa (Melo, 2024, grifo nosso).

No trecho acima retirado do diário de campo 01, percebe-se que a discente confirma com a monitora a correção do sinal feita pelo professor. O professor pede para a discente olhar para ele e não para a monitora. Como não houve uma resposta positiva da aluna, o professor demonstrou reprovação por meio da expressão facial. Acreditamos que o não direcionamento das perguntas diretamente ao professor criando uma invalidação possa ocorrer por alguns fatores:

1- “as contribuições do professor surdo são realizadas em sua língua, o que impede que os alunos ouvintes compreendam diretamente o que está sendo dito por ainda não dominarem a Libras. Por esta razão, o professor ouvinte alterna sua locução enunciativa de professor para o de intérprete de língua de sinais e se envolve em um processo interpretativo das Libras para o português oral” (Nascimento; Bezerra, 2012. p.82);

2- outros, por ter segurança do trabalho do profissional e;

3- outros, por serem tímidos e a língua é extremamente expressiva, ficam com vergonha de sinalizar.

Dos nove encontros que houve com a pesquisadora, apenas o encontro do dia 20/12/2023 não ocorreu esse fenômeno, visto que ocorreu a aula teórica sobre os conteúdos referentes ao capítulo 1. No dia em questão a professora pesquisadora ficou responsável em aplicar os conteúdos teóricos. Não houve interpretação, pois não havia chegado às TILS e a monitora não tinha competência tradutória. O professor já tinha informado que não precisava fazer bimodalismo, (como já explanado, o uso do português e da Libras ao mesmo tempo), mas ficaria na sala de aula. A todo o momento nas discussões, a professora pesquisadora fazia perguntas ao professor e ao responder, também realizava a interpretação para a língua portuguesa.

Diante disso, cabe a nós professores de Libras trabalhar um letramento de como se comportar diante de um professor de surdo em sala de aula inclusiva ou não, visto que esse sujeito não irá ouvir as relações de interação naquele ambiente e muitas vezes pode não ter um profissional para mediar a relação naquele espaço. Pois, “o professor deixa de ter lugar de predomínio no controle das interlocuções e tem dificuldade, nesse contexto, de legitimar a sua fala quando o grupo

está às voltas com uma prática de linguagem particular” (Machado, 2009, p.214). Podemos dizer que aquele espaço além de compartilhar línguas distintas, compartilha também de uma cultura diferente dos ouvintes.

Sobre isso, esse entrelaçar nas relações culturais, percebemos que nos encontros dos dias 29/11/2023 (diário 01), 13/12/2023 (diário 03) e 28/02/2024 (diário 09), foram marcados por um fato muito comum na cultura surda. Segue o trecho das anotações do diário de campo 02:

Trecho 07: Excerto das anotações do diário de campo 02 referente ao dia 29/11/2023:

“Enquanto o aluno apresenta, quem já apresentou fica conversando na sala, **ele percebe isso e apaga as luzes duas vezes (esse ato de apagar as luzes é muito usado na comunidade surda para chamar a atenção visualmente tanto de surdos quanto de ouvintes)**. O professor nesse momento pede para eles prestarem atenção nas apresentações. Alguns param e outros conversam cochichando”. Fonte: Dados de pesquisa (Melo, 2024, grifo nosso).

Algumas escolas com alunos surdos matriculados colocam em suas salas sinais luminosos interconectados aos sinais sonoros para os alunos saberem qual o horário de intervalos ou quando começa e termina as aulas. Em eventos acadêmicos as luzes são apagadas e acesas, indicando o início daquele evento. Uma forma que o professor surdo teve de chamar a atenção dos alunos ouvintes, foi o ato de apagar e acender a luz da sala. O inverso também ocorre. A pessoa ouvinte também pode usar esse recurso para chamar a atenção do surdo. Independente se for uma pessoa surda ou ouvinte, percebemos que as práticas da comunidade surda e de ouvintes ficam entrelaçadas, mesmo que as pessoas não a conheçam e vivam na prática.

5.3 Responsividade Ativa: desmistificando arenas discursivas

A partir das várias leituras que foram feitas para a escrita desse trabalho, temos observado que, no que se refere ao ensino da Libras, por não existir uma sistematização dessa disciplina nas universidades federais do Brasil, muitas vezes o ensino de Libras descontextualizado tem se fortalecido. Queremos formar alunos que sejam ativos na reconstrução dos sentidos que são impostos atualmente, entendemos que o uso apenas gramatical da língua, além de não ser dialógico, não dá a possibilidade de os discentes serem sujeitos ativos responsivos. Assim, o que

seria formar sujeitos ativos responsivos nas UFs? Precisamos entender que a língua é dialógica, ela é viva. Portanto, “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (...); toda compreensão é prenhe de resposta” (Bakhtin, 2011, p. 271). Em outras palavras, quando falamos sobre responsividade ativa, queremos dizer que

Cada enunciado é um elo complexamente organizado dentro da cadeia discursiva. quando o falante se expressa por meio de um enunciado, ele o faz a partir do seu posicionamento social, político e histórico. Da mesma maneira, o ouvinte passa a ser um receptor ativo daquilo que ouve, assumindo uma posição ativa-responsiva no ato da comunicação (Correia; Angelo, 2021, p.3).

Nossos enunciados são elaborados por um conjunto de outras vozes que nos entrelaçam socialmente e historicamente, quando escolhemos as palavras que irão compor nossos enunciados, estamos refletindo e ao mesmo tempo refratando (Bakhtin; Volóchinov, 2014). A realização dessa responsividade, pode ocorrer linguisticamente, ou de outras formas, como o gesto de uma pessoa e até mesmo o silêncio (Lima; Silva, 2015).

Assim, nesse momento, queremos observar os indícios de responsividade ativa dos textos dos estudantes de Letras-Português, da disciplina de Libras, a partir da reescrita dos textos que os discentes escreveram no início da disciplina. Para a reescrita do texto, o discente poderia escolher em qual pessoa do discurso ele escreveria, o único critério foi que sugerimos uma pergunta norteadora de base: “O que você mudaria, acrescentaria ou não com relação ao primeiro texto?”. O momento da reescrita do texto ocorreu no dia 28/02/2024, no nono e último encontro com a turma. No dia em questão, o professor dividiu a aula em dois momentos, um momento para ser trabalhado lexicografia de alguns sinais e por último a reescrita do texto. Depois que foi dada as instruções de como eles iriam produzir a reescrita, uma discente expressou-se da seguinte forma, como consta no diário de campo 09:

Trecho 08: Excerto das anotações do diário de campo 09 referentes ao dia 28/02/2024:

“Uma aluna chega a mim com um semblante de preocupação e pergunta: “Professora a palavra **mudo** estaria correta? Se deve falar ou não?”. Fonte: Dados de pesquisa (Melo, 2024, grifo nosso).

Nesse episódio, a discente mostra-se preocupada por meio da sua expressão facial se deve ou colocar o termo ‘**mudo**’ no seu texto. Eu respondo para ela não ficar preocupada e peço para que ela escreva tudo que ela compreendeu seguindo seu primeiro texto e a pergunta norteadora. A

não interferência na resposta condiciona o fato de compreendermos que os sujeitos constroem e reconstróem os sentidos pelas situações em que determinados discursos, melhor dizendo, determinadas “orientações dialógicas do discurso” se reestruturam na alteridade (Bakhtin, 1998 apud Lima; Souto Maior, 2012, p. 9). Desse modo, estaríamos tirando da discente o momento para refletir sobre todo o processo e sobre si mesma, sobre aquela língua e aquele povo.

Na pergunta condutora da reescrita, os discentes puderam refletir sobre seus próprios pensamentos revisitando seus conhecimentos e o processo de ressignificação desse conhecimento ao longo do semestre. Sendo assim, chegamos agora a alguns indícios de responsividade ativa. Assim, a partir da pré-análise, serão analisadas apenas algumas reescritas, nas quais se é possível observar exemplares de uma responsividade ativa mais proeminente e onde há o registro da elaboração de pensamento. Por exemplo:

Nos trechos 01 ao 03-A6 referente a reescrita do texto (RT) referente ao dia 28/02/2024:

Trecho 01: Diante do contato com a Libras, sua história, a superação de barreiras que a própria sociedade sustenta entre “falantes” e surdos. Os textos, diálogos, conversas, seminários, tudo contribuiu para que minha visão do mundo, da maneira que percebo o que acontece ao meu redor, foi ampliada. **“Tenho a sensação, olhando para trás, de que uma venda foi retirada de meus olhos” (...).** Fonte: Dados de pesquisa (Melo, 2024, grifo nosso).

Trecho 02: **“Hoje posso ver ainda mais nitidamente o quão importante se faz o conhecimento da libras.** Fonte: Dados de pesquisa (Melo, 2024, grifo nosso).

Trecho 03: Algo muito importante em uma das falas da aula anterior foi que **devemos analisar como utilizamos cada expressão, por exemplo a palavra “deficiente” e a própria lei faz uso, muitas vezes em contextos distintos, pode ser empregada de maneira afastar, diminuir, assim como a palavra “normal”, e nesse aspecto anexa-se que, não a alguém normal tendo em vista que o normal, traz alguém estereotipado, alguém idealizado. Todos nós possuímos “imperfeições”, não somos perfeitos!”.** Fonte: Dados de pesquisa (Melo, 2024, grifo nosso).

Analisando esse trecho da RT em destaque produzido pelo discente A6, compreendemos que houve um posicionamento crítico com o que se pensava anteriormente. Ao falar que *“foi retirada uma venda dos meus olhos”*, podemos deduzir que essa venda são os DE sociais criados e impostos sobre o surdo, que antes não era perceptível para a aluna. Essa venda é colocada desde o nosso nascimento, através das práticas sociais vivenciadas pela linguagem, já que, para Fabrício (2016), todo o conhecimento vem de algum lugar. Como já mencionado neste trabalho, todo

discurso produzido leva em conta outros já produzidos anteriormente e já se voltando para outros a serem produzidos posteriormente. Assim, ao falar que “*foi retirando uma venda dos meus olhos*” e “*Hoje posso ver ainda mais nitidamente*”, esse discente tinha dentro de si, internalizado discursos, sendo mais específico, DE, produzidos por “alguém” em algum momento de sua vida. Portanto, “no processo de compreensão ativa surge uma gama de conceitos históricos e socialmente construídos que são ativados para emitir uma resposta a determinado discurso” (Souto Maior e Lima, 2012, p. 399). Para que essa venda seja retirada e questionada, tensões discursivas precisam ocorrer em momentos de sala de aula, como diz Lima e Souto Maior (2012, p 397), em “prática significativa com linguagem em sala de aula”, isso é possível de ser desenvolvido. A mudança de palavra, segundo Bakhtin (2003), pode constituir um verdadeiro enunciado, pois, ao ser proferida, em razão de ser carregada de sentido, provoca em outrem uma atitude (Bakhtin, 2003 *apud* Lima e Souto Maior, 2012).

Por isso, faz-se necessário tirar essa venda existente na atualidade com momentos reflexivos “na tentativa de compreender nossos tempos e de abrir espaços para visões alternativas ou para ouvir outras vozes que possam revigorar nossa vida social ou vê-la compreendida por outras históricas” (Moita Lopes, 2006, p. 23). Nesse sentido, agir em favor do desvelamento de um DE estigmatizado.

Continuando, algo bem interessante é abordado pelo discente: “Algo muito importante em uma das falas da aula anterior foi que *devemos analisar como utilizamos cada expressão, por exemplo a palavra “deficiente” e a própria lei faz uso, muitas vezes em contextos distintos, pode ser empregada de maneira afastar, diminuir, assim como a palavra “normal”*. A todo o momento dicotomias são impostas socialmente por um grupo majoritário. No caso da pessoa surda, como vimos, o sentido de anormal o rodeia desencadeando um *loop* discursivo de DE sobre eles. A descentralidade da dicotomia normal e anormal foi, como bem usado pelo discente, desvelada. Ao falar empregar o verbo dever no imperativo, percebemos a existência um dever que não é apenas atitudinal, mas também discursivo. Quando o discente finaliza falando: “*Todos nós possuímos “imperfeições, não somos perfeitos!”*”, não sabemos se esse discurso remete para um viés teológico/cristão ou, como Freire (2023) cita, uma compreensão que estamos em um processo de incompletude e de acabamento.

Em outras produções de reescrita também foi possível observar o discurso de concordância em relação ao entendimento sobre o surdo não ser deficiente. Como, por exemplo, nos trechos da RT de A9, A13, A24 e A28 que veremos a seguir:

Trechos 02 e 3-A9 referente a reescrita do texto (RT) referente ao dia 28/02/2024:

Trechos 02: **A surdez não é uma deficiência como antes pensava (...)**. Fonte: Dados de pesquisa (Melo, 2024, grifo nosso).

Trechos 03: A surdez é natural e do meio de convívio de cada um. **Ela é só tida como deficiência do ponto de vista do conhecimento popular dos ouvintes**. Fonte: Dados de pesquisa (Melo, 2024, grifo nosso).

Na reescrita do texto do discente A13, encontramos o seguinte trecho 2-A13:

No último parágrafo, **eu adotei uma abordagem que conhecia somente a nível patológico da surdez, agora, compreendo que é uma questão muito mais social do que clínica, visto que a surdez não é problema para o surdo, é apenas para o ouvinte**, para a sociedade que mantém seu preconceito ao que é diferente, **em invés de estudar sobre o tema, escolhe (inconscientemente ou não) excluir o surdo** de seus direitos, enquanto ser humano. Fonte: Dados de pesquisa (Melo, 2024, grifo nosso).

Ao iniciar o discurso falando que: *“Eu adotei”*, esse discente coloca-se em uma posição de vulnerabilidade e de não conhecimento da temática acerca da surdez quando escreveu o primeiro texto. Como seu conhecimento foi ressignificado, esse discente sente-se autorizado a colocar o outro na posição de não conhecimento, quando fala: *“invés de estudar sobre o tema, escolhe (inconscientemente ou não) excluir o surdo”* de seus direitos, enquanto ser humano. Seu discurso mostra um fortalecimento na perspectiva de reconstrução de sentidos (Lima; Souto Maior, 2012, p. 399). Ao reconstruir, ele reconhece a importância de ter conhecimento sobre a surdez, pois, caso não estudemos, pode-se excluir o surdo dos seus direitos. Será que eles são excluídos apenas por isso? Quais os critérios de exclusão do surdo hoje na sociedade? Quem “estuda” não exclui e quem “não estuda” exclui? O fato é que esse discente aponta os pontos negativos e positivos da sociedade, demonstrando um senso coletivo de sociedade, mas agora atribuindo ao outro (sociedade) a exclusão. Pois para ele, *“sob a ótica clínica da surdez (...) a educação dos surdos foi marcada por preconceitos e estereótipos”* (Leite; Cabral, 2021, p.8). Entendemos que

não basta apenas um ponto para não ser atribuído ao surdo a exclusão, mas uma demanda política linguística que envolve todo o sistema de educação e social.

Assim como vimos nos trechos 2 e 3-A9, na reescrita de A24, encontramos uma reflexão compartilhada entre os dois discentes. Não houve apenas uma reconstrução, mas também uma construção de sentido com relação ao que é ser deficiente, mas ambos compartilham que essa visão do que é ser deficiente é gerada pelo ponto de vista construído por um grupo social que uma pessoa está imersa.

Trecho 01-A24 da reescrita:

Aprendi que a surdez não é uma deficiência, e essas definições tem de uma narrativa assimétrica de poder, em termos sociais e não tem a ver como a forma como o grupo se vê ou se representa. A surdez é sim algo natural, e isso **depende de como ela foi construída em um grupo**. Fonte: Dados de pesquisa (Melo, 2024, grifo nosso).

As narrativas assimétricas de poder construídas e internalizadas socialmente criam uma venda na sociedade na construção em ver o surdo. Não é de hoje que a colonialidade do poder ouvinte sobre o surdo estabelece uma fronteira estereotipando “entre o ‘normal’ e o ‘pervertido’, o ‘normal’ e o ‘patológico’, o ‘aceitável’ e o ‘inaceitável’, o ‘pertencente’ e o que não pertence ou é o ‘outro’, entre ‘pessoas de dentro’ (*insiders*) e ‘forasteiros’ (*outsiders*), entre nós e eles” (Hall, 2016, p. 192).

Tanto no discente A9 quanto em A24, conseguimos identificar que a escolha discursiva para a definição de deficiente empodera um grupo que não são os surdos, e sim, ao poder do ouvinte que há anos subalterna os surdos subjugando-os com os títulos estigmatizados. Coitadinho, incapaz de pensar, de casar-se, de viver em sociedade, não tem língua, deficiente e diversas outras narrativas concretas são claramente manifestadas para a manutenção do poder, acarretando muitas histórias de dor ao povo surdo. Isso acontece pois, “*depende de como ela foi construída em um grupo*”, nesse caso, o grupo colonizador de ouvintista na concepção clínica reduz o sujeito e sua língua ao que falta e não ao que se agrega. Por isso, é se suma importância a resistência aos DE pois, “ao refletir sobre o uso da linguagem como instrumento de poder, é preciso razoar em como a língua pode ser usada para dominar, excluir e até inferiorizar aqueles que não possuem conhecimento linguístico que seja considerado suficiente e dentro dos padrões exigidos pela sociedade” (Leite; Cabral, 2021, p.10). Perceptível como uma ação responsiva de A24, a não mais aceitação deste termo que, ainda hoje permeia todos os espaços sociais. Ao dizer: “*Aprendi que a*

surdez não é uma deficiência”, A24 afirma que, mesmo sendo uma pessoa ouvinte, ele não comunga com o discurso do grupo colonizador ouvinte. Isso nos mostra que, ao desmistificar esse DE construído, o sujeito não é passivo, pois “o sujeito nunca é passivo diante do discurso do outro” (Lima; Silva, 2015, p. 15).

Trecho 1-A28 RT:

Ao ler o texto escrito há três meses, de cara, mudaria, ou melhor, excluiria a palavra deficiência. Por que eu faria isso? ao ter contato com o conteúdo presente no livro e com as discussões constantes que temos, aprendi que o tema traz uma abordagem não adequada para ser utilizada no texto, escrevi assim: **“LIBRAS para mim é uma forma muito importante, pois, através dela é que pessoas que nascem com uma deficiência específica pode-se incluir na comunicação com outros indivíduos que possui um ritmo de comunicação diferente”.** Nessa frase eu faria uma reformulação: **“LIBRAS para mim é uma língua muito importante, pois, através dela é que as pessoas que nascem com uma diferença específica a surdez** (diferença comum entre os humanos).
Fonte: Dados de pesquisa (Melo, 2024, grifo nosso).

Esse trecho retrata para nós que quando o discente fala “*de cara*”, no sentido de imediatamente, significa que para ele, não passa mais despercebido o emprego de um termo inadequado que historicamente permeia o povo surdo. Houve uma sensibilidade discursiva ao encontrar um DE e ressignificá-lo. Observamos também uma formalidade na modalidade de língua, com o uso de aspas, por exemplo, e isso para o letramento acadêmico/científico é interessante. Sua responsividade é em função do seu próprio discurso no passado.

Podemos também observar a mudança discursiva do DE “deficiente” produzido no texto anterior por “diferente”. Essa consciência linguística discursiva mostra-se como um reflexo da sua atitude responsiva, pois, “não são palavras que são pronunciadas ou escutamos, mas verdades, mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis” (Bakhtin, 2006, p.98, 99). Ao compreender a carga semântica atribuída ao DE “deficiente”, o possibilitou de reorganizar seu discurso escrito de um discurso mentiroso, mal e desagradável, para um discurso importante na construção de um novo sentido.

6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Dentro da perspectiva da Linguística Aplicada Transdisciplinar (Moita Lopes, 2006) e Implicada (Souto Maior, 2022, 2023), na qual situamos este trabalho, propusemos construir uma análise e reflexão sobre o ensino e aprendizagem da Libras como disciplina curricular obrigatória e suas implicações. Assumimos metodologicamente uma perspectiva da pesquisa qualitativa (Flick, 2009; André, 2005; Lüdke; André, 2022), de cunho etnográfico (Paiva, 2019), com base nos estudos de análises de dados interpretativistas (Moita Lopes, 1994) e histórico-cultural (Freitas, 2002).

Consideramos inicialmente que, por muitos anos, foi negado ao povo surdo o reconhecimento de sua língua, bem como o acesso a ela, principalmente nos ambientes educacionais. Quando refletimos sobre o uso da linguagem como instrumento de poder, “é preciso razeoar em como a língua pode ser usada para dominar, excluir e até inferiorizar aqueles que não possuem conhecimento linguístico que seja considerado suficiente e dentro dos padrões exigidos pela sociedade” (Leite; Cabral, 2021, p. 434). Como esses sujeitos não estavam e não estão no padrão estabelecido, a língua majoritária irá assumir um papel de opressora. Atualmente a situação atual não mudou e a visibilidade linguística e social não foi sanada para esse povo, por isso, muitas são as lutas contra os discursos hegemônicos colonizadores de alguns ouvintes sobre o surdo, sobre a sua língua e sua cultura.

Assim, reconhecemos como uma forma de amenizar esse cenário, a Libras foi reconhecida como língua oficial das comunidades surdas (Brasil, 2002). O reconhecimento dessa língua possibilitou ver as mudanças contemporâneas com um novo “par de óculos” (Moita Lopes, 2016). Temos a certeza que, diante do cenário atual e equiparando com o início da educação de surdos, ter a Libras como *status* de língua é sem dúvidas um divisor de águas, um grande avanço para a manutenção da língua, do povo e da cultura surda, mostrando que existe um desejo de não retroceder com práticas segregacionistas que encaram o surdo apenas pelo viés patológico, promovendo, assim, a manutenção do poder ouvintista.

Assim, o reconhecimento legal dessa língua no Brasil impeliu as universidades a implantarem, na grade dos cursos de formação de professores, a disciplina de Libras. Mesmo diante de algumas problemáticas, como a ausência de uma proposta curricular, uma carga horária suficiente para seu ensino e a interdisciplinaridade com outras disciplinas, pontos negativos para

os futuros professores de língua portuguesa que vão atuar diretamente com o ensino de uma L2 para alunos surdos, entendemos que essa disciplina precisa dar subsídios para que esses futuros professores de língua portuguesa possam lidar com as questões linguísticas e culturais que ocorrem dentro de sala de aula. Assim, “essa formação inicial deveria dar condições mínimas de um trabalho docente consciente, não só de conhecimento da teoria linguística, mas prover de conhecimento para enfrentar as condições da prática do processo do ensino-aprendizagem” (Neiva, 2016, p. 42). O que muitas vezes isso não ocorre, e, por isso, defendemos que seria importante sistematizar a disciplina de Libras nas Licenciaturas no Brasil para garantir que os futuros professores implementem em suas práticas profissionais, melhores condições de receber o alunado surdo em sala de aula.

Mesmo com esse reconhecimento legal, ao interceptar e descrever os discursos escritos pelos discentes na etapa 01 deste trabalho, observou-se, nos discursos dos discentes, os sujeitos surdos e a sua língua são influenciados por um discurso do viés patológico e não social, solidificando a presença de vários “mitos”, mas que, neste estudo, por uma questão ideológica, chamamos de Discursos Envolventes (Souto Maior, 2019). Essa perspectiva patológica causou e ainda causa um desconforto social para o povo surdo, impactando gerações. Infelizmente, os Discursos Envolventes produzidos socialmente aclamam uma visão estereotipada, marginalizadora, segregativa, pautada em discurso de normalidade.

Assim, frases como “Meu vizinho é surdo-mudo”, “A linguagem de Sinais é linda”, “Libras é a segunda língua oficial do Brasil”, “Ele era super educado”, “A língua dos gestos”, “Ele é deficiente”, dentre outras trazidas nos textos iniciais dos discentes, trazem internamente, na mais profunda camada discursiva, uma repetição de sentido que “soam como regras ou verdades instituídas, as quais muitas vezes perderam sua justificativa inicial de existência e trazem conceitos preconcebidos que podem oprimir, muitas vezes, as minorias socialmente” (Souto Maior, 2018, p. 136). Assim, os sentidos compartilhados nesses discursos acontecem repetitivamente estabelecendo um *loop* infinito de outros DE tanto na sala de aula quanto na vida social desses sujeitos ouvintes. Esses *loops* se alimentam e retroalimentam de várias vozes sociais que se estabelecem “mesmo que não reconheçamos seu nascedouro de significados” (Souto Maior, 2022). Por isso, é fundamental que, para a quebra desses *loops*, o professor de Libras escolha uma concepção de linguagem que, acima de tudo, seja reflexiva e dialógica como guia de suas práticas pedagógicas, para formamos discentes reflexivos, engajados para que ocorra a quebra da

reprodução desses *loops* de sentidos. Se o discente, futuro professor de letras não tiver essa compreensão, que a língua reflete e refratam a realidade da qual o discente faz parte, irá continuar a existir construções de discursos e deduções orientados pelo poder de quem detém uma língua majoritária, alimentando a produção dos *loops*.

Ao analisarmos a disciplina de Libras, percebemos que, no formato que está, ela não oportuniza a aprendizagem de Libras como L2 para os alunos ouvintes, no entanto, como ponto positivo, essa disciplina possibilita a eles se familiarizarem com a existência de um povo linguisticamente e culturalmente diferente que eles irão conhecer em sala de aula da sua atuação docente. Mesmo que esta formação seja incipiente, uma venda dos olhos é retirada e como abordado pelas autoras Stumpf e Quadros (2023), que “temos constatado que alguns destes alunos avançam em seus conhecimentos e tornam-se fluente em Libras” (Stumpf; Quadros, 2023, p.80).

Reforçamos que o professor de Libras, surdo ou ouvinte, diante desse cenário, necessita ter uma perspectiva reflexiva para, de certo modo, ter uma prática reflexiva metodológica. Entendemos assim que a “forma como o professor lida com as situações de práticas de linguagem em sala de aula poderão, nesse sentido, fortalecer o ativismo dos alunos na perspectiva de reconstrução de sentidos” (Lima, Souto Maior, 2012 p. 399). Isso significa dizer que: “a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de normas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada” (Bakhtin, 2014, p.127). Por essa perspectiva, uma forma de lidar com a falta de sistematização bem como uma carga horária insuficiente, o professor de Libras, seja surdo seja ouvinte, necessita desvincular, fugir, ir além da tradição, ou seja, fugir de uma lista enorme de sinais isolados, sem contextualizar a vida social desses participantes.

Nesse âmbito, vimos que, nas relações dialógicas em sala de aula, assume-se “papel fundamental no entendimento de que, a partir do outro, o eu reconduz sua vivência na conjuntura dos sentidos partilhados” (Souto Maior, 2022, p.28). Esses sentidos são compartilhados a partir das relações dialógicas estabelecidas. O encontro dessas relações transforma os enunciados compreendidos, tornando essas relações intimamente ligadas à compreensão responsiva ativa. “A compreensão que é ativa e acontece no encontro dialógico entre dois sujeitos que intercambiam enunciados buscam respostas, resistem, argumentam”. (Freitas, 2009, p. 5).

A compreensão ativa exposta nos diários de campos e na reescrita dos textos, como por exemplo, “foi retirado uma venda dos meus olhos”, “professora está correto usar esse termo” e “antes eu pensava”, dentre outros apresentados, permitiu-nos ver o desenvolvimento da

responsividade, assim, essa atitude “instrumentaliza os sujeitos para uma eficaz prática social” (Lima; Silva, 2015. p 11). Como a língua é ideológica e carrega em si tensões de discursos sociais, além de se estabelecer dentro da interação, por meio da alteridade (Bakhtin, 2014), e a “língua do sujeito é concebida como um construto histórico-socialmente construído em cada sujeito” (Lima, Souto Maior, 2012 p. 397), observamos que os enunciados antes internalizados, devido ao meio e às práticas sociais da vivência dos discentes, foram ressignificados e compreendidos, apresentando-se contra o seu próprio discurso, interagindo de forma ativa ao que foi proposto em sala de aula e acima de tudo, essa atitude responsiva os ajudou a quebra dos *loops* discursivos. Assim, discentes responsivos serão agentes sociais e professores responsivos.

Chegamos à reflexão que esse trabalho não se trata de obter resultados prontos que podemos mensurar. Em vista do que vimos, acreditamos que o professor de Libras tem a possibilidade em sala de aula de contribuir para discentes e futuros docentes críticos, por adotar uma postura dialógica da língua. Afinal, todo enunciado que produzimos vem de algum lugar, esse lugar pode ser uma materialização por um discurso do poder majoritário, visto que “o processo educativo é historicamente determinado por uma imposição de produção/reprodução de um modelo de sociedade que é determinado pela classe dominante” (Silva; Lima, 2015, p. 10) ou pode-se ir contra esse fluxo, por minimizar os confrontos, fazendo o necessário para olharmos para os diferentes mundos linguísticos que nos rodeia de forma responsiva, promovendo o questionamento e deslocamentos dos sentidos atribuídos a esse povo linguisticamente diferente.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A. **Ensino da Libras: aspectos históricos e sociais para a formação didática de professores**. Curitiba: Appris, 2016.

ALAGOAS (Estado) (mimeo). **Lei Estadual n.º 6060, de 15 de setembro de 1998**.

ALEIXO, F. **Orações Condicionais na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): uma análise funcionalista**. 2021. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo, 2021.

ALMEIDA, J. J. F. **Libras na formação de professores: percepções de alunos e da professora**. 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

ALMEIDA, W. G. **Introdução à língua brasileira de sinais**. Ilhéus, BA: UAB/UESC, 2013.

AMORIM, Marília. **Memória do objeto – uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação**. BAKHTINIANA, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 8-22, 1o sem. 2009. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/2993/1927>. Acesso em: 27 mar. 2024

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2005.

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M.; VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2014.

BUZEN, Clécio. **Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural**. In: VÓVIO, Cláudia, SITO, Luanda e DE GRANDE, Paula. (orgs.) **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões em Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. **Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Diário Oficial da União, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. **lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. **lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. **lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm Acesso em: 24 maio 2024.

BRASIL. **O que são os CAS?** Instituto Nacional de Educação de Surdos, 27 de outubro de 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/ines/pt-br/acesso-a-informacao-1/acoes-e-programas/programas-projetos-e-acoes/cas/o-que-sao-os-cas>. Acesso em: 7 maio 2024.

BAGGIO, M.A.; NOVA, M.G. **Libras.** Curitiba: InterSaberes, 2017.

BENTO, N. Decolonialidade e surdez. *In*: MATOS, C. L. D. (org.). **Suleando Conceitos em Linguagens:** Decolonialidades e Epistemologias outras. Campinas, SP: Pontes, 2022.

CAMPOS, M.L.I.L; ALMEIDA, J.C.S. Sistema linguístico da Libras. **Libras: aspectos fundamentais.** Org.: Lacerda, C; Santos, L; Martins, V. R. Curitiba: InterSaberes, 2019.

CAPOVILLA, F. C. **Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status linguístico especial da população escolar surda.** *In*: SÁ, N. R. L. de (org.). **Surdos:** qual escola? Manaus: Valer e Edua, 2011. p. 77-100.

CURSO de Libras 2. Prefeitura de Arapiraca, 2024. Disponível em: <https://eventos.arapiraca.al.gov.br/evento/78>. Acesso em: 7 maio 2024.

CURSO de Libras 3. Prefeitura de Arapiraca, 2024. Disponível em: <https://eventos.arapiraca.al.gov.br/evento/80>. Acesso em: 7 maio 2024.

CHAUI, M. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática, 2000.

DI DONATO, *et all.* **Libras como língua adicional para estudantes universitários ouvintes. Libras e surdos: políticas, linguagem e inclusão.** Org.: Moura, C.; Begrow. V. D. São Paulo. Contexto, 2024.

ESPÍRITO SANTO, J. S. **Discursos envolventes no ensino da língua portuguesa escrita para Surdos em uma escola comum**: análise linguístico-discursiva. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

FABRÍCIO, B. F. ; MOITA LOPES, L. P. Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas. **Veredas**, v. 6, n. 2, p. 11-29, jul./dez. 2002.

FACUNDO, J. J.; VITALIANO, C. R. **A disciplina de Libras da formação de professores**. Curitiba: CRV, 2019.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FERREIRA, D. M. M.; MACHADO, L. I. Colonialidade do saber. *In*: MATOS, C. L. D. (org.). **Suleando Conceitos em Linguagens**: Decolonialidades e Epistemologias outras. Campinas, SP: Pontes, 2022

FIAD, S. R. Reescrita, dialogismo e etnografia. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 463-480, set./dez. 2013.

FIGUEIREDO, R. V. As políticas regionais de educação especial no nordeste. *In*: **26 Reunião Anual da Anped**, 2003, Poços de Caldas. Novo governo novas políticas? 2003.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2009.

FREITAS, M.; PEREIRA, E. R. O diário de campo e suas possibilidades. **Quadernos de Psicologia**, v. 20, n. 3, p. 235-244, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1461>.

FREITAS, M. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 21-39, julho 2002.

FREITAS, M. **A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos**. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 12 pgs., 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24057>. Acesso em: 2 ago. 2024.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?**: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GESSER, A. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender a Libras. São Paulo: Parábola, 2012.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

HALL, S. **Cultura e representação**. Trad. de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HORA, M. M. **Pessoas surdas e judiciário**: (in)acessibilidade e direitos linguísticos no TJPE e TJCE. 2020. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=100807>. Acesso em: 20 nov. 2023.

KLIMSA FARIAS, S. B; KLIMSA, B. L. T. Reflexões sobre o ensino/aprendizagem da Libras na educação superior. **Revista The Specialist**, v. 41, n. 1, 2020.

LAGE, M. R. S. *et al.* O capacitismo e suas formas de opressão nas ações do dia a dia. **Encontros Bibli**, Florianópolis, v. 28, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2023.e93040>.

LEITE, T. C. **O processo educacional inclusivo dos surdos em Alagoas**: um estudo histórico-social. 2022. Monografia (Graduação em Letras-Libras) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.

LIMA, Antônio Carlos Santos de. **O papel do professor de LM no desenvolvimento da compreensão ativa em contextos de leitura**. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

LIMA, Humberto Soares da Silva. **As constituições identitárias da transmasculinidade de um professor de escola pública de Maceió-AL**: um estudo interpretativo. 2021. 138 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Literatura) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

LIMA, Sasso *et al.* A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre v. 6 n. 1 p. 93-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321527160010>. Acesso em: 25 nov. 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2022.

LUZ, L. S. F. **As práticas linguístico-discursivas em consígnias e as identidades do docente na constituição de saberes**: estudo interpretativo em turmas de letras EAD do IFAL. 2017. 216 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

MACHADO, P. C. A Perspectiva Da Educação Intercultural Para A Abordagem Bilíngue: A Surdez em questão. Florianópolis, v. 10, n. 01, p. 208 – 218, jan. / jun. 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MATOS, D. Diálogos sobre linguagem/língua/cultura entre hooks, menchú e fanon. **Travessias Interativas**, São Cristóvão (SE), v. 10, n. 22, p. 217–232, jul./dez. 2020.

McCLEARY, L.; VIOTTI, E. **Língua e gesto em línguas sinalizadas**. Veredas, v. 15, n. 1, p. 289-304, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25111>. Acesso em: 09 maio 2022.

MEIRA, M. **O surdo do contexto rural: desafios e implicações no processo de apropriação da Libras**. 2017. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2017.

MELO, D. M. S. A constituição do Ethos dos estudantes de psicologia: um olhar sobre o processo de ensino/aprendizagem da Libras como L2. In: SOUTO MAIOR, R. C. A. *et al.* (org.). **Estudos discursivos das práticas de linguagem**, vol. 2. [recurso eletrônico]. Tutóia, MA: Diálogos, 2020.

MELO, D. W. *et al.* **Projeto pedagógico do curso de Letras – Língua Portuguesa (licenciatura)**. Arapiraca: UFAL, 2018. Disponível em: <https://arapiraca.ufal.br/graduacao/letras/documentos/projetos-pedagogicos/projeto-pedagogico-2018/view>. Acesso em: 5 dez. 2023.

MENDONÇA, C. M. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, F; BENTES, A. C. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 2 v.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização de constructos que tem orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. **Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: A linguagem como condição e solução**. D.E.L.T.A., vol.10, nº 2, p. 329-338, Rio de Janeiro,1994.

MORELLO, R. **Censos nacionais e perspectivas políticas para as línguas brasileiras**. R. bras. Est. Pop., Rio de Janeiro, v.33, n.2, p.431-439, maio/ago. 2016.

MÜLLER, C. **Gesture and sign: cataclysmic break or dynamic relations?** In: SANDLER, W.; GULLBERG, M.; PADDEN, C. (ed.). Visual language. Lausanne: Frontiers Media, 2019. p. 29-48.

NASCIMENTO, G. **Racismo Linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

NASCIMENTO, L. C. R. Um pouco mais da história da educação dos surdos, segundo Ferdinand Berthier. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 255-265, jun. 2006.

NASCIMENTO, M. V.; BEZERRA, T. C. Dupla Docência no Ensino de Língua Brasileira de Sinais: Interação Surdo/Ouvinte em Perspectiva Dialógico-Polifônica. *ReVEL*, v. 10, n. 19, 2012.

NOGUEIRA, J. L. F. **Software Hagáquê, uma proposta para a prática da língua portuguesa escrita da pessoa com surdez**. 2009. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009.

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias (UNIOESTE. Online)**, v. 2, n. 3, 2010. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>. Acesso em: 7 dez. 2023.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 23-49.

PIRES, E. M.; SANTOS, Z. M. **Educação de surdos: educação bilíngue e agora professor?** Curitiba: CRV, 2020.

PIRES, E. M. **O Estado do conhecimento sobre a educação de surdos: O Discurso Educacional Brasileiro e o Internacional**. Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2018.

PORTO, M. **Relação gestos/sinais em Libras: uma análise baseada no contínuo de Cornelia Müller**. Revista da ABRALIN, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 1–25, 2021. DOI: 10.25189/abralin.v20i2.1875. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1875>. Acesso em: 11 maio. 2024.

QUADROS, R. M.; PIZZIO, A. L.; REZENDE, P. L. F. **Libras I**. Texto Base do Curso de Letras/Libras na modalidade a distância. UFSC, 2009.

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

QUADROS, R. M. **Contextualização dos estudos linguísticos sobre a Libras no Brasil Estudos da língua brasileira de sinais**. Florianópolis: Insular. 2013.

QUADROS, R. M. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. (Org.).Lodi, C.B; Mélo, A. D.B; Fernandes, E. - 2. ed.-Porto Alegre: Mediação, 2015.

QUADROS, R.M. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2019.

QUADROS, R.M; *et all*. **A Gramática da Libras**. Rio de Janeiro: INES, 2023 p. 511; v. 01

SANTOS, E. F.; PIMENTEL, S. C.; JESUS, W. P. O ensino de Libras na formação inicial do professor para a docência aos surdos nas classes regulares: quais perspectivas? **Cadernos de Pós-graduação**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 37-62, jul./dez. 2017.

SANTOS, L. F.; SOUTO MAIOR, R. C. Discursos envolventes na prática retórica de alunos de Letras: argumentando sobre a formação docente. *In*: GERHARDT, A. F. L. M. (org.). **Ensino-aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 275-297.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. *In*: Revista Nacional de Reabilitação, ano V, n. 24, jan./fev. 2002, pp. 6-9.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SKLIAR, C. **A surdez um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOUTO MAIOR, R. C. **As constituições de ethos e os discursos envolventes no ensino de língua portuguesa em contexto de pesquisa-ação**. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009.

SOUTO MAIOR, R. C. Pensamento Bakhtiniano nos estudos da linguagem: a ação do pesquisador como ato responsável. **Polifonia**, Cuiabá. v. 20, n. 27, p. 31-53, 2013.

SOUTO MAIOR, R. C. Os Saberes Docentes e a Constituição de Ethos no Pibid/ Letras: A Construção de uma ética discursiva. *In*: FIGUEIREDO, F.; SIMÕES, D. **Contribuições da Linguística Aplicada para a Educação Básica**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

SOUTO MAIOR, R. C. A. Ética discursiva em tempos sombrios: linguagem e sentidos. *In*: SOUTO MAIOR, R. C. A. *et al.* (org.). **Estudos discursivos das práticas de linguagem**, vol. I [livro eletrônico]. Tutóia, MA: Editora Diálogos, 2020.

SOUTO MAIOR, R. C. A Linguística Aplicada e a implicação na pesquisa uma leitura bakhtiniana. *In*: OLIVEIRA JR., M.; MEDEIROS, A. C. M. (org.). **30 Anos Do PPGLL UFAL**. São Paulo: Pontes, 2023.

SOUTO MAIOR, R. C.; BORGES, L. A. O. A BNC Formação de Professores da Educação Básica: discursos envolventes sobre a formação docente em textos oficiais. **Entretextos**, v. 22, n. 3, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5433/1519-5392.2022v22n3p01-24>.

SOUTO MAIOR, R. C.; LIMA, S. C. A. Responsividade e Discursos Envolventes: observando o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. **Revista de Literatura e Linguística**, v. 1 n. 9, jul. 2012.

SOUTO MAIOR, R. C. A LA implicada e seu diapasão contemporâneo. **Linguística Aplicada [livro eletrônico] : 25 anos de Gedeall**. Tutóia, MA: Lupa, 2024.

STROBEL, K. **História de Educação de Surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009.

SKLIAR, Carlos. **A localização política da educação bilíngue para surdos**. In: SKLIAR, Carlos (Org.). Atualidade da educação bilíngue para Surdos. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

TAKAHASHI, R.T; FERNANDES, M.F.P. **Plano de aula: conceitos e metodologia**. Acta Pauli.Enf., São Paulo, v.17, n .1, p. 114-8, 2004.

VILELA, C. O papel da disciplina libras frente a representações sociais negativas sobre os Surdos em cidades do interior. **Revista Científica da FASETE**, 2019. Disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2019/21/o_papel_da_disciplina_libras_frente_a_representacoes_sociais_negativas_sobre_os_surdos_em_cidades_do_interior.pdf. Acesso em: 27 nov. 2023.

VILELA, C. N.; CRUZ-SANTOS, A. Surdos que vivem no interior e a interiorização da língua de sinais: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Educação**, Minas Gerais, v. 15, n. 3, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.33947/1980-6469-v15n3-4345>.

VIOTTI, C. E. **Introdução aos Estudos Linguísticos**. Florianópolis, 2008. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoBasica/estudosLinguisticos/assets/317/TEXTO_BASE_-_VERSAO_REVISADA.pdf. Acesso em: 02 dez. 2023.

WILCOX, P. P.; WILCOX, S. **Aprender a ver**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.

ZOZZOLI, R. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem / The notion of active responsive understanding in the teaching and learning process. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. (1, p.): 253-269, jan./jun. 2012.

ANEXOS

ANEXO 1

DIÁRIO DE CAMPO

1º ENCONTRO

PESQUISADORA: DENISE MELO

DIA: 22/11/2023

INÍCIO: 19:44

TÉRMINO: 22:00

60 alunos;
 55 alunos são do curso de Letras/Português;
 02 são do curso de serviço social;
 01 curso ADM;
 01 curso música;
 01 matemática;
 09 dos discentes já realizaram a disciplina de Libras no PLE.

- A sala estava em formato de “U” e eu me sentei na frente de dois alunos por conta do espaço na sala. Isso me deu a oportunidade de ouvir as conversas paralelas dos alunos que estavam sentados atrás de mim e ter uma visão de toda a sala, já que me sentei bem no início da sala.

- Ao chegar na sala, o professor já havia iniciado a aula. Depois, ele pediu para eu me apresentar e falar um pouco da minha pesquisa.

Após isso, com as devidas orientações, foi solicitado a escrita do texto.

- No momento da escrita dos textos, enquanto dois alunos escreviam, pararam e conversaram: “Se ele ouvisse, ele falaria”.

- Enquanto os alunos estavam escrevendo, o professor me chamou e começamos a conversar. O professor informou a ausência do TILS e que estava esperando o mesmo para iniciar os conteúdos teóricos da disciplina e que está tendo um edital para TILS bolsista, e em breve chegará o profissional, já que o campus disponibiliza apenas um profissional. Informou também que tem um aluno da matemática que assiste às aulas porque gosta dele e da Libras. Mas o aluno já pagou a disciplina no semestre anterior. Depois, o professor interage com um aluno perguntando pela esposa dele. Essa intermediação foi feita pela monitora. Depois fala que está estudando para um concurso de professor de Literatura surda no Sul do Brasil e que vai fazer o concurso. Falou também que no semestre anterior teve muitas dificuldades com a turma de Educação Física porque eles não prestavam atenção nas aulas e não o respeitavam. E que isso foi bem difícil.

- Observei que alguns alunos estavam olhando o celular enquanto escreviam. Eu não sei dizer se estavam olhando o celular para fazerem pesquisa. Pedi um momento e informei que caso alguém estivesse fazendo pesquisa na internet para escrever o texto, não haveria necessidade, pois as instruções da escrita do texto já foram dadas.

- Enquanto os alunos estavam escrevendo, o professor falou para a monitora para ela pensar em uma temática para um artigo que eles irão fazer para apresentar em um evento na UFSC.

- Um aluno levanta a mão e de longe me pergunta (usando o gesto de fotografar, apontado para o texto). Respondi balançando a cabeça que sim.

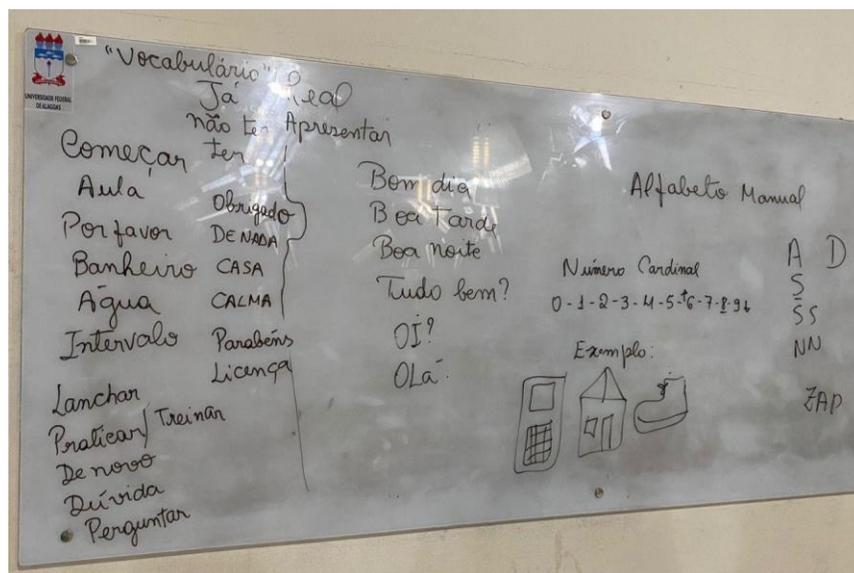
- Após quase 55 minutos da escrita do texto, os alunos começam a entregar os textos. Um dos alunos recolheu os textos de alguns que ficaram para o final e me entregou. Eu agradei em Libras o mesmo respondeu em Libras. Foram recolhidos 57 textos no total.

- Após o recolhimento o professor solicitou minha interpretação para a turma. Avisou que não iria começar o conteúdo teórico porque ainda não havia chegado o TILS. Informou que iria fazer seminários para contemplar esse conteúdo.

- O professor realizou um intervalo de 15 minutos.

- Ao voltar no intervalo, ele terminou a atividade que ele passou na aula anterior, perguntando em Libras o nome de cada aluno e eles respondendo usando datilologia (o professor ia individualmente na cadeira de cada aluno). Enquanto ele perguntava o nome para os alunos que ainda não tinham feito a atividade, os outros estavam muito dispersos e conversavam a todo o momento.

- Toda vez que o professor explicava um sinal novo ele usava a lousa para escrever em português o nome da palavra. O quadro tinha várias palavras em português e desenhos como vemos na imagem abaixo, criando um vocabulário.



- Uma aluna me chamou e direcionou uma pergunta para mim. Eu pedi para ela direcionar a pergunta para o professor.

- Enquanto ele sinalizava o sinal da palavra, “de novo”:



Ele corrige duas aulas que realizam o sinal de forma errada. A estudante faz novamente errado, então, ele dirige-se a ela, pega em sua mão e mostra como se faz. Ela realiza o sinal correto e ele responde com o sinal de “certo”.

- Com a mesma configuração de mão do sinal de “de novo” o professor fala que pode-se fazer o sinal de “ter” e dá um exemplo: “Você tem doce para me dar?”.



TER

- Nesse momento um aluno fala: “tem que mostrar no rosto! A expressão facial do professor ao usar o sinal de “ter” nessa frase foi uma expressão de dúvida, já que ele havia feito uma pergunta. Ao falar: tem que mostrar no rosto, conclui-se que o discente queria fazer sobre a ênfase na expressão facial.

- O professor direciona agora a pergunta para a monitora: “Você tem doce para me dar?”. Ela responde: Não tenho por que sou pobre. Uma aluna no outro canto da sala pergunta: “Qual é mesmo o sinal de pobre”? A monitora realiza o sinal de pobre, sem direcionar a pergunta da aluna ao professor, ou falar para o professor o que está acontecendo.

- No momento que o professor está ensinando os sinais de numerais, um aluno conversa com outro aluno e pergunta: “porque o sinal de 5 não é assim ()? N° 5 usando por pessoas ouvintes.



- Questionando o número que tinha acabado de aprender ()



- Uma aluna pergunta para a monitora qual a diferença entre o n° 0 e a letra O. Nesse momento, como a monitora não soube sinalizar a pergunta, ela falou: “Professora, pode interpretar?” Eu interpretei para o professor a pergunta da aluna. E ele respondeu dando um exemplo a todos, eu interpretei português-Libras-português.

- Fez uma atividade em sala para que os alunos falassem o n° de suas casas, telefone ou sapato, usando os números que tinham aprendido. Nesse momento, ele usa também o recurso de desenhar o que ele deseja no quadro. Avisou por meio da monitora que eles teriam 3 min para treinar. Depois, ele vem com apenas uma aluna e ficam somente os dois treinando enquanto os demais treinam.

- Antes de chamar um por um para ir à frente e sinalizar o que ele solicitou, ele mostra novamente cada sinal de cada número. Enquanto ele aponta com uma mão e sinaliza com a outra, os alunos repetem o sinal e falam “oralmente” os números como se o professor pudesse ouvi-los.

- Em um outro momento na apresentação de um dos alunos, todos começam a rir quando ele corrige o sinal que o aluno fez. Ao invés de fazer o sinal de “dois” com a palma da mão para quem realiza o sinal, o discente fez com o indicador apontando para a pessoa. Quando o polegar aponta para a pessoa que está à frente do enunciador, indica o sinal de “arma de fogo”.



- Outro aluno ao apresentar seu trabalho, ele sinaliza e ao mesmo tempo oraliza tudo que faz em Libras.

- Em outro momento da aula, já para finalizar, enquanto a aluna apresentava, o professor corrigiu o sinal que ela fez. O professor estava no fundo da sala vendo as apresentações e fazendo anotações. Quando a aluna faz o sinal errado e ele a corrige, ela olha para a monitora e não para o professor. O professor pede para a aluna olhar para ele, e ela continua olhando para a monitora. Ele faz por meio da expressão facial o sinal de reprovação para a atitude da aluna.

- Enquanto ainda tem uma pessoa se apresentando na frente da sala, os alunos começam a sair da sala para não perderem o ônibus da cidade que eles moram. Às 21:53 os alunos, bem como a monitora saem da sala. Um aluno pede para eu interpretar e pergunta: “Professor, essa atividade o senhor vai fazer para o restante da turma que não apresentou hoje?” O professor respondeu que não. Ele pergunta: “Essa atividade vale nota”? O professor responde que sim. Ele com a expressão de desgosto e desespero pede para apresentar logo, assim não perde a nota. O professor o deixa apresentar e assim que ele apresenta, saí correndo da sala para não perder o ônibus. O professor informou que iria ficar até às 22:00.

ANEXO 2

DIÁRIO DE CAMPO

2º ENCONTRO

PESQUISADORA: DENISE MELO

DIA: 29/11/2023

INÍCIO: 19:35

TÉRMINO: 21:45

Sentei-me na lateral do quadro perto da monitora.

- Sala com alguns alunos e os demais foram chegando depois. O professor perguntou para os que chegaram depois o motivo do atraso e eles responderam que estavam jantando no restaurante universitário (RU).

- Alunos ao chegar na sala davam boa noite em Libras.

- Os alunos perguntam se ele irá dar continuidade na atividade da semana passada. Ele informa que sim e pede para os alunos terem calma. Depois, ele pede para levantar a mão quem faltou apresentar.

- Depois das apresentações, ele faz uma pergunta à monitora: “Hum, o que foi mesmo que eu dei na semana passada?” A monitora quando começa a responder ele ao mesmo tempo fala: “Lembrei. Números de casa, celular e sapato”. A monitora sinaliza confirmando o que ele fala. E escreve no quadro 3 colunas com o título: N° ordinais, cardinais e quantidade

- Depois, uma aluna que faltou na semana passada começa a falar com o professor. Falar em português e tentar sinalizar alguns sinais [ela informa que já fez curso de Libras]. O professor não entende o que ela sinaliza e pede para a monitora ajuda. Leva a aluna ao canto da sala e explica apenas para ela os sinais de números que ela perdeu na semana anterior.

- Chama os alunos para apresentar e assim como na semana anterior, antes de falar o número da sentença que ele solicitou, os alunos falam seus nomes em Libras. Nesse momento de falar o nome usando a datilologia, o aluno olha para a monitora e não para o professor. Aí, a monitora fala: “Não olhe para mim. Olhe para o professor! O aluno então vira e sinaliza para o professor.

- Uma aluna sinaliza tremendo e ele pede para ela ter calma.

- No intervalo de uma apresentação para outra, ele perguntou a uma aluna (creio que seja a representante de sala) se ela tinha enviado o PDF para a turma que ele enviou para ela. Ela informa que sim.

- Uma aluna de outro curso a todo o momento atrapalha a aula do professor. O professor senta ao lado dela para fazer as anotações das apresentações e ela tenta conversar com ele. Ela fala em português e em Libras. Ela fala gesticulando a boca na tentativa de o professor ler os lábios dela: “Eu aprendi os números assim no curso”. E começa a fazer uns “números”. Mas, o professor fala: “Não, não é assim”. Ela para e continua falando em português. Ele pede para ela ter calma que vai explicar e que agora está vendo as apresentações.

- Enquanto o aluno apresenta, quem já apresentou fica conversando na sala, ele percebe isso e apaga as luzes duas vezes (esse ato de apagar as luzes é muito usado na comunidade surda para chamar a atenção visualmente tanto de surdos quanto de ouvintes). O professor nesse momento pede para eles prestarem atenção nas apresentações. Alguns param e outros conversam cochichando.

- Na apresentação de uma aluna, a mesma sinaliza dando as costas para uma parte da turma e direciona o corpo apenas para o professor. (Ao dar as costas, metade da turma não vê a sinalização). O professor pede para a aluna ajustar o corpo para frente da sala e não para o lado, porque todos, inclusive ele, conseguiria ver.

- Ele faz o gesto de coração para mim e pede para eu interpretar para a turma um aviso. Ele avisa: “Eu observei que vocês usam sempre os mesmos referentes para indicar os números. Casa, sapato e telefone. Isso é muito fácil. Não usem a mesma coisa. Coisas do dia a dia. Por exemplo: Essa sala [que faz o sinal de quadrado indicando que é sala] está no bloco A e tem o nº tal. O bloco B tem quantas salas? E assim por diante.

- O próximo aluno segue apresentando e troca a letra O do seu nome por A. O professor corrige e fala que ele falou a palavra P-E-D-R-A. Ele ri e o aluno ri também e fala: Não! É “O”.

- Aluna pergunta para a monitora o sinal do “CEP”. E ela depois me pergunta: “Qual o sinal de CEP?”. Eu respondo que usa apenas as letras assim como se escreve em português.

- Um aluno sinaliza o sinal do nº 3 incorreto. O professor corrige e o aluno repete novamente de forma errada. Ele corrige novamente negando com a cabeça e com o sinal correto nas mãos. O aluno não entende e a monitora interfere e fala: “Os três dedos do meio”.

- Novamente corrige uma aluna que sinaliza a apresentação apenas para ele. Ele levanta, vai até a aluna, toca nos ombros dela e coloca ela na posição de frente para a turma. Pede para a monitora pedir desculpas por ter tocado nela e arrumado sua posição. A monitora fala que ele pediu desculpas e a aluna responde que não tem problema.

- A mesma aluna não lembra a letra do nome dela e olha para a monitora e fala: “É assim, né?”. A monitora confirma com a cabeça que sim.

- Ele chama um aluno que está no fundão da sala para apresentar. Enquanto ele se desloca para a frente da sala, o professor olha para mim e fala: “Ele sempre gosta de fugir das atividades”. Eu confirmo que sim (concordando com a cabeça porque esse aluno já foi meu aluno e teve o mesmo comportamento).

- Esse aluno sinaliza o sinal do nº 7 errado. Todos riem porque o professor fala que o sinal tava errado e ele faz a referência a esse meme da figura abaixo:



- Aluno ao apresentar não sinaliza o seu nome e faz apenas os números. O professor o espera terminar e depois pergunta o nome dele. Ele com a expressão facial (revira os olhos para cima como se estivesse de “saco cheio”) e realizada a datilologia do seu nome.

- Aluna do outro curso interrompe a aula ao apontar para a ata e faz o gesto de “muito”. O professor concorda [fazendo referência ao grande número de alunos na sala]. Ela ficou olhando para as anotações dele e ele a chamou de curiosa e afastou o caderno de perto dela, pois estavam sentados um ao lado do outro.

- O professor pede para a monitora perguntar se todos já apresentaram. Após a resposta positiva o professor levanta-se e vai ao quadro dar continuidade ao assunto.

- O professor faz três colunas no quadro e em cada coluna coloca um número diferente. Na palavra “número” de uma das colunas, o professor não acentuou a letra “U”. A monitora avisa a ele que precisa acentuar. O professor com a expressão de satisfação fala em libras: “Vocês seguem as regras do português muito bem”.

- Em cada coluna feita no quadro o professor também desenha para que os alunos entendam melhor.

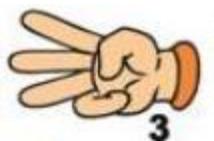
- Após colocar tudo no quadro o professor pede para que eu intérprete a explicação dos números e suas diferenças entre os números cardinais, ordinais e quantidade.

- Um aluno perguntou qual era a diferença do número “três” cardinal e “três” quantidade. O professor usou exemplos do dia a dia para respondê-lo, por exemplo: “Quantos cachorros você tem?”. Depois pega três lápis que estão no seu estojo e individualmente vai dando os sinais de cada número quantitativo.

- Nesse momento após a explicação, eu peço ao professor fazendo o sinal de “complementando” (significando um momento de fala) e quando falo em português faço o uso dos sinais em Libras. Acrescento que a diferença está na palma, na direção da mão. Quando a palma da mão do nº 3 está virado para quem faz o sinal ou para pessoa que ver o sinal,



com as pontas dos dedos para cima, refere os números quantitativos. Se o número tiver na lateral não é quantitativo.



O professor sinaliza olhando para mim e fala: “Isso mesmo”. Pergunta se o aluno entendeu. Aluno informa que sim e professor dar continuidade a aula.

- Em outro momento, a aluna perguntou como usar os números em horas. O professor pede pra ela guardar aqui ele vai explicar isso na próxima aula.

- Depois de repetir cada sinal de cada categoria a aluna que não é do curso pergunta se precisa fazer movimento [relacionando os sinais de números ordinais, pois todos tem movimento], ela faz a pergunta olhando para a monitora e a monitora responde que sim, afirmando com a cabeça. E o professor continuar realizando os sinais durante a pergunta.

- O professor novamente apaga as luzes para chamar a atenção dos alunos e fala que não pode a todo tempo fica chamando a atenção deles. Observação: a monitora constantemente chama atenção dos alunos, mesmo sem o professor solicitar. Ela faz isso batendo as mãos e quando ela chamar atenção oralmente, sempre faz isso em um tom de advertência garantindo não estar satisfeita com aquela situação.

- Novamente o professor pede para eu interpretar. O professor avisa: “Eu não irei realizar intervalo. Irei largar vocês um pouco mais cedo 21h45, 21h50. Caso vocês queiram lanche podem se retirar ou comer dentro da sala. Observação: Esse aspecto foi orientado pela minha pessoa, pois, a sala tem uma grande quantidade de alunos, isso significa que o professor não consegue realizar as atividades em sala em tempo hábil bem como, a grande maioria dos alunos dependem do transporte público para voltar para suas cidades. Os transportes públicos saem exatamente às 22h00 do campus.

- Em um momento a monitora se ausentou da sala para comprar um lanche e uma aluna perguntou para mim qual o sinal da palavra “também”. Eu direciono para o professor a dúvida da aluna e o professor informa que existe em três sinais para o sinal de também fala que isso é possível por conta da variação linguística informa qual o sinal mais utilizado em Arapiraca.

- O professor escreveu no quadro a palavra “gosto” e “não gosto”. Uma aluna do outro canto da sala fala: “Tem que fazer essa cara”. (referindo-se às expressões faciais que são parte da gramática do sinal).

- Novamente o professor solicita a minha ajuda para interpretar alguns avisos sobre o seminário que ele irá fazer. O professor dá instruções dos seminários falando para juntar 4-5 pessoas, totalizando 13 grupos. E cada grupo ficará com subtópico do capítulo um do livro para apresentar em 15 dias.

- Após sortear os temas para cada grupo o professor solicitou que os grupos se reunissem para começar a leitura em sala de aula dos tópicos que eles vão apresentar. Mas, os alunos não se juntaram para fazer a leitura e o professor por meio da monitora solicita que os alunos se reúnam para fazer a leitura dos tópicos.

- Nos momentos de dúvidas sobre o trabalho os alunos dirigem as perguntas para a monitora ao invés de professor.

- Em um determinado momento o professor pergunta para mim, se é ético comer dentro da sala de aula porque estava com fome. Nesse momento os alunos estavam conversando sobre o trabalho. Eu falei que não achava problema em comer na sala. Mas, perguntei para ele como ele se sentia? O professor respondeu: “Não me sinto bem comendo dentro da sala porque me informaram que não era ético”. Eu respondi: “Faça o que você achar melhor”. Ele não comeu.

-No fim da aula, enquanto os alunos estavam conversando sobre o trabalho, uma aluna que estava sentada próximo a mim, pergunta qual a diferença entre churrasco e provocar (isso porque no subtópico que ela vai apresentar, falava sobre a distinção entre churrasco e provocar). O professor estava sentado próximo à aluna, mas ela direcionou a pergunta para mim. Antes de explicar, o professor pergunta qual o nome da aluna e ela fala que não sabe fazer usando a datilologia. Eu, novamente dirigi a pergunta ao professor e ele mostrou quais as diferenças entre os dois sinais.

ANEXO 3

DIÁRIO DE CAMPO

3º ENCONTRO

PESQUISADORA: DENISE MELO

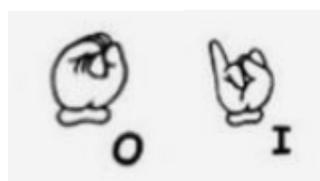
DIA: 13/12/2023

INÍCIO: 19:45

TERMINO: 21:45

- Aula inicia com os alunos pedindo para a monitora avisar ao professor que ele precisa aceitar o convite para participar do grupo do WhatsApp.

- O professor iniciou a aula ensinando apresentação básica de comunicação como por exemplo: “Oi”. Nessa hora o aluno faz a letra “O” e a letra “i” separados. A monitora fala que não é para fazer as letras separadas. E a aluna questiona e fala que está vendo o “o” e o “i”. Mas a monitora fala que é junto e não separado e que tem um movimento (imagem abaixo):



Trecho 03: Depois o professor sinaliza: “Onde você mora?”. Aluna do outro canto da sala ela fala: “Isso é casa”. Referindo-se ao sinal de casa que é o mesmo sinal de morar. Alunos não entendem o que ele fala e ele escreve a frase no quadro [ONDE VOCÊ MORA?] alunos expressam:” Ahhhhh” (confirmando que entenderam).



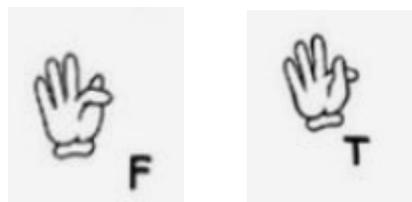
- O professor pergunta se os alunos entenderam. Um aluno fala que não e pede pra ele falar o que foi que ele não entendeu. O aluno não pergunta a sua dúvida e aula segue.

- O professor pergunta para outro aluno onde ele mora. O aluno faz a datilologia da palavra A-R-A-P-I-R-A-C-A e o professor faz o sinal da cidade de Arapiraca. Depois, ele explicar o porquê do sinal (todos riem e acham legal, porque a cidade é conhecida como a cidade do fumo e o sinal faz referência a um cachimbo), nessa hora a monitora vai falar essa explicação e o professor faz o sinal de “fique calada”, pedindo-a não falar o que ele estava falando.

- Professor pergunta a uma aluna onde ela mora e ela fala que não sabe fazer as “letras”. Ela ficou olhando para a monitora perguntando para ela as letras. Nesse momento o professor fala: Pergunte para mim e não para ela (no caso a monitora).

- O professor faz o sinal da cidade de Lagoa da Canoa, mas não sabe o significado do sinal. Pede para a monitora interpretar oralmente a palavra Lagoa da Canoa e pediu para quem morasse nessa cidade levantar a mão.

- Outra aluna troca a letra 'F' pela letra 'T' na palavra Jaramataia. Ele corrige e pede para os alunos terem mais atenção. Faz no quadro as letras 'F' e 'T' para explicar a diferença dessas letras.



- Outra aluna fala que a sua cidade se chama Girau do Ponciano, depois de “termina de falar as “letras”” (como eles denominam nas aulas) pergunta para a monitora qual o sinal. Ela fala: “Ele (aponta para o professor) vai explicar”.

- Antes de explicar ele olha para mim e fala que é muito difícil dar aula para uma turma de 60 alunos porque eles não prestam atenção.

- O professor ensina o sinal da cidade de Batalha e todos riem porque o sinal é como se fosse tirar leite de vaca. O professor faz um sinal de queijo afirmando que queijo é muito gostoso e que é feito a partir do leite e ele faz a datilologia da palavra “queijo” e antes de terminar a datilologia a monitora já oralmente fala a palavra e o professor como não escuta, continua sinalizando a palavra.

- Outro aluno vai fazer o nome da sua cidade e não fala a letra 'E'. Alunos riem por que já identificaram que está faltando uma letra. O professor ao lado do aluno sinaliza letra que falta e mesmo assim o aluno não percebe a letra que o professor está fazendo.

- O professor olha para mim e fala que precisa conversar com o coordenador para ver se é possível dividir a turma (com a expressão facial de frustrado e exausto porque os alunos não prestam atenção).

- O professor chama o aluno para sinalizar. Aluno vai ao quadro olhando e falando como monitora. O professor fala para a monitora não ajudar o aluno. O aluno esquece da letra 'T' a qual o professor já tinha explicado, e então o aluno busca socorro com o olhar direcionado para a monitora. Observação: a letra 'T' estava escrita no quadro e o professor já havia explicado.

- Professor chama a atenção dos alunos apagando as luzes duas vezes em menos de 1 hora de aula.

- Uma aluna vai ao quadro faz letra por letra da cidade onde mora os alunos ouvintes falam oralmente cada letra.

- Um aluno faz a datilologia de uma cidade que não tem sinal. O professor escreve no quadro a palavra:

“Não tem sinal”. E pergunta para cada aluno o sinal de cada palavra para ver se eles aprenderam o sinal de “não ter” ensinado na aula anterior. Depois o professor pergunta para mim se os alunos o entenderam. Eu respondo que sim. O aluno pergunta por que aquela cidade não tem sinal. O professor pede para eu interpretar: “Às vezes pode existir cidades ou coisas que não tem sinal. Os ouvintes não podem criar os sinais dessas cidades ou dessas coisas”. Ele pergunta ao aluno se na sua cidade existem pessoas surdas. O aluno responde que sim só que eles não usam libras. O professor responde com a expressão facial de infelizmente e sinaliza: “Somente esses surdos podem criar o sinal”.

- Outra aluna troca a letra ‘D’ por outra configuração de mão e o professor corrige.



- Alunos começam a conversar e rir enquanto outros alunos apresenta as letras das suas cidades.

- Um aluno sinaliza que a sua cidade se chama Feira Grande. O professor faz o sinal da cidade e pergunta para o aluno porque é Feira Grande se a feira é pequena. Todos os alunos riram e concordaram com o professor. Achei interessante que neste momento não houve interpretação e os alunos compreenderam bem o professor.

- Um outro momento interessante foi quando o professor perguntou ao aluno se ele morava em Arapiraca o aluno respondeu que não. O professor pergunta: “Onde você mora?” “O aluno fala que não sabe fazer as “siglas” [ao invés de dizer datilologia]. A Monitora não fala para o professor que o discente falou de forma errada o termo e a aula continua.

- O professor faz o sinal da cidade de Palmeira dos índios na mesma hora os alunos falam que o sinal é xenofóbico. O professor neste momento não escuta isso, mas percebe a estranheza no rosto dos alunos. O professor pede para eu interpretar a seguinte fala: “Eu conversei com uma professora surda pesquisadora em línguas de sinais indígenas. Sabemos que o sinal de Palmeira dos índios é um sinal errado [referindo-se ao sinal de índio], pois os indígenas não batem na boca, ou fazem dança da chuva. Hoje chamamos de indígena e não índio. Mas, ela falou que os surdos de lá da região precisam participar de eventos e discutir essas questões para mudar esse sinal. Então usamos apenas o sinal como provisório, mas sabemos que é um sinal errado. Gostei bastante da fala dele, mostrou que ele está atento às discussões sociais a respeito do povo indígena e já identifica, a meu ver, um discurso envolvente na construção do sinal de Palmeira dos índios.

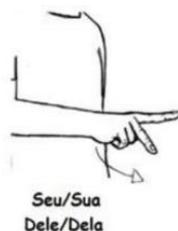


- Durante o intervalo, eu não me retirei da sala e fiquei fazendo algumas anotações para o diário de campo. Nesse momento um aluno chega até mim e me fala que seu vizinho é surdo-mudo. A aluna que estava ao lado, na hora que ouviu isso falou: “Não é surdo-mudo”. O aluno que falou surdo-mudo, não dar ouvidos e continuar a falar que seu vizinho usa gestos, não sabe Libras e que é surdo-mudo. Novamente, essa aluna olhando para mim o repreende falando: “Você não leu livro? E sai”.

Uma outra aluna, que estava olhando a conversa, fala: “Professora, eu tenho uma barraquinha e vendo lanche em frente a uma escola. Eu aprendi o básico de Libras para me comunicar porque na escola tinha vários alunos que eram surdos-mudos e é importante se comunicar com eles. Eu vejo que eles ficam felizes mesmo com o que eu sei e sempre leva outros amigos porque sabe que eu sei pouco”.

- Ao retornar do intervalo o professor dá continuidade à aula e pergunta qual o sinal da palavra “SEU”. Um aluno no canto no canto da sala responde e o professor afirma com o movimento da cabeça que está correto. Todos os alunos olham para ele para ver qual o sinal.

O aluno repete o sinal e fala: “A letra ‘H’ com o movimento para dentro é a letra ‘H’ com o movimento para fora sinal de “SEU”.



- Em um outro momento o professor faz o sinal da palavra “AULA” e pede para eu interpretar: “Em outros contextos a palavra aula pode ser ‘estudar’ ou pode ser ‘estudante’. O professor perguntou se eu gostaria de fazer alguma complementação da sua fala. Eu falo que sim, e falo para a turma que um sinal em Libras pode ter vários significados em português e o que vai diferenciar é o contexto.

- Uma aluna pergunta: “Mas professora essas palavras são do mesmo campo semântico. Como faz com os campos semânticos diferentes, por exemplo, na palavra banco?” [Eu interpreto para o professor a fala da aluna e começo a explicar usando o bimodalismo]. Eu explico que para essa situação existe um sinal específico para cada palavra banco. Nesse momento, o professor começa dar exemplos em Libras usando a palavra BANCO. Ele faz: “banco (agência bancária) + dinheiro”, depois sinaliza o sinal de ‘praça’ e faz no espaço (o sinal de banco) e uma pessoa sentando-se nele, fazendo referência a um banco de uma praça.

- Alguns alunos posteriormente não entendem o que o professor fala e a monitora fala: “Faça as letras das palavras quando vocês quiserem saber o sinal de uma palavra”.

- No finalzinho da aula ele chama uma aluna e pergunta onde ela trabalha. Aluna fala que trabalha como secretária na secretaria da saúde. Ele pede para ela fazer a datilologia das letras ela informa que não sabe fazer. O professor fala: “Tente!” Aluna tenta e faz olhando para a monitora o professor ensina o sinal de secretaria de saúde.

ANEXO 4

DIÁRIO DE CAMPO

4º ENCONTRO

PESQUISADORA: DENISE MELO

DIA: 20/12/2023

INÍCIO: 19:20

TÉRMINO: 21:45

- Aulas ainda sem intérprete;

- Antes de iniciar a aula eu e o professor conversamos sobre a importância de iniciar os conteúdos teóricos mesmo sem um intérprete de Libras. Para sanar essa dificuldade, foi acertado entre nós que eu faria a explanação dos conteúdos do capítulo 1 do livro 'Libras, que língua é essa?'. E os próximos capítulos seriam apresentados em forma de seminários com a presença do intérprete de Libras;

- O professor permaneceu na sala durante a explicação. Alguns momentos faziam Libras e português (bimodalismo);

- Na semana anterior, o professor dividiu a turma em 13 grupos (referente aos 13 subtópicos do cap. 1) deu para cada grupo um subtema para eles estudarem. Então, nessa aula de hoje, os alunos já deveriam chegar com a leitura do material. Percebi que alguns grupos fizeram isso bem e outros não;

- Antes de iniciar a explicação de cada subtópico foi informado que eles iriam também escrever um texto individual o que eles tinham entendido sobre: 1º o tema já escolhido pelo professor e 2º um outro subtema à escolha do aluno, como atividade proposta pelo docente;

- Os alunos ficaram em grupos e antes de iniciar a explicação, eu fazia a pergunta do subtópico e eles respondiam com pontos principais observados na leitura. Após isso, eu abordava os pontos que não foi explanado pela equipe;

- Todos os 13 subtópicos do cap.1 foram explicados;

- Os alunos tiveram cerca de 1h (uma hora) para escrever a atividade proposta pelo docente;

- No intervalo, uma aluna comentou novamente comigo que conhecia várias pessoas que eram surdas-mudas, mas não sabia a linguagem da Libras. Como ainda o ponto sobre surdo-mudo não foi explanado, não fiz a correção. Corrigi a aluna com relação ao termo linguagem pois já tinha sido abordado naquele mesmo dia.

ANEXO 5

DIÁRIO DE CAMPO

5º ENCONTRO

PESQUISADORA: DENISE MELO

DIA: 24/01/2024

INÍCIO: 19:50

TÉRMINO: 21:50

- Na aula estavam presente: monitora e as duas TILS bolsistas;
- O professor não seguiu o cronograma que propusemos antes do recesso acadêmico. Durante a semana do recesso, ele dividiu a turma em 13 grupos e pediu para eles estudarem o capítulo 01 e apresentarem em formato de seminários. Porém, esse capítulo já tinha sido explanado na sala por mim antes do recesso. O professor preferiu continuar com as apresentações. Ele mesmo informou que os alunos no grupo do WhatsApp falaram: “Professor, o capítulo 01 a professora Denise já abordou em sala”. Mesmo assim o professor seguiu e pediu para eles organizarem as apresentações. Respeitei a decisão do professor.
- Antes de iniciar as apresentações, houve um problema na sala com relação ao projetor que não estava funcionando e que todos os alunos não tinham enviado o PPT para o professor. O professor coloca no quadro o e-mail dele para que os alunos enviem as apresentações e enquanto isso uma aluna procura uma sala com o projetor funcionando para que ocorra as apresentações. A aula iniciou às 19:50;
- A monitora e a TILS a todo o momento chamavam a atenção dos alunos ouvintes que estavam conversando. Elas chamavam a atenção deles com: “Batendo palmas”, “heiiiiii, pessoal”, “turmaaaa” isso num tom mais alto;
- Inicia-se as apresentações e sempre ao acabar uma apresentação o professor perguntava à turma se alguém tinha alguma pergunta e se eu gostaria de fazer algum acréscimo. Das 6 apresentações do dia, apenas um aluno fez uma pergunta: “A Libras possui sintaxe?”. Nesse momento a aluna do grupo fez uma explicação usando: “Eu acho que sim”!
Depois da explicação da discente, pude intervir e expliquei para a turma que sim. Falei que como tínhamos visto pelas equipes anteriores, se a Libras é uma língua, ela vai ter o recurso sintático e que em alguns momentos não será SVO (sujeito-verbo-objeto) pois a Libras é uma língua visual.
- As TILS solicitam que os alunos falassem um pouco mais alto para elas ouvirem melhor a explanação. Mas, quando o professor estava sinalizando, elas falavam bem baixo.
- Em quase todas as apresentações, eu fiz alguns comentários de pontos importantes que não foram abordados pelos alunos e fiz algumas perguntas. Como por exemplo: “Qual a diferença entre símbolo e gesto?” pois no subtópico abordava os termos, mas não tinha uma explicação do que era. Um membro da equipe disse: “O surdo pode se expressar oralmente como ele queira”. Mostrando assim que não teve o real entendimento da minha pergunta e nem do texto. Sendo assim, eu expliquei a diferença.

- Na apresentação de um determinado grupo a aluna fala: “A palavra ter, a palavra não, o sinal”, e continua a apresentação. Depois, pedi um momento de fala e expliquei que ‘palavra’ e ‘sinais’ tem a mesma equivalência. Expliquei que nomeamos sinal porque é língua de sinais, mas, sinal e palavra são as mesmas coisas. Existe apenas uma convenção da língua em usar determinado nome.

- Um outro grupo fala ‘LINGUAGEM’ de sinais e ‘DATILOGRAFIA’. Esse é um momento sensível, porque eu olho a sinalização da intérprete. Houve uma supressão dessa informação ao professor. Nesse momento, eu aviso ao professor que o grupo falou os termos de forma inadequada. O professor, interfere e aborda, explicando porque não é adequado tal uso.

ANEXO 6

DIÁRIO DE CAMPO

6º ENCONTRO

PESQUISADORA: DENISE MELO

DIA: 31/01/2024

INÍCIO: 19:44

TÉRMINO: 22:00

- Aula inicia com as duas TILS bolsistas e a monitora. Iniciam-se as apresentações dos seminários e esse grupo em específico, apresenta um subtópico do cap. 03 e não do cap. 01 solicitado pelo professor. O professor, ao perguntar o motivo, informaram que foi o professor que pediu para eles explicarem esse determinado subtópico. (Esse foi o único grupo que aconteceu isso).

- Grupo apresenta a discussão do termo portador de deficiência e pessoa com deficiência (PCD). Eles trocam o conceito e falam: “A professora Denise, pode nos corrigir se não for isso”. No final da apresentação, após o professor perguntar se alguém da turma ficou com uma dúvida, olha para mim e pergunta se eu desejo falar. Assim, eu explico a diferença entre portador e PCD.

- Um membro de outro grupo, antes de iniciar a apresentação, fala algo bem interessante: “Gostei do livro porque ele nos ajuda a desmistificar conceitos sobre os surdos”.

- Novamente, um dos alunos usa o termo incorreto para datilologia e fala DACTILOLOGIA. Nesse momento, uma aluna pergunta “o que é isso?”. O aluno da equipe explica que é a mesma coisa que “mímica”. Falei que não era mímica e introduzi uma explicação usando o termo correto. Depois, nessa mesma equipe um dos membros fala: “Para nós é fácil fazer o gesto para a pessoa ver”.

- Antes do grupo finalizar, uma discente pergunta como são formados os conceitos das correntes literárias em Libras. Expliquei que pode ser de várias formas, como por exemplo, uma característica daquela corrente.

- O próximo grupo aborda se as LS são uma versão sinalizada das línguas orais. Nesse subtópico traz a explicação de bimodalismo. Os discentes não explicaram o que é e o professor perguntou o que eles entenderam por bimodalismo. Nenhum membro do grupo soube responder. O professor explicou e falou como isso é problemático. Depois ele perguntou se eu queria fazer um acréscimo na sua fala. Falei que sim, e em tempo real mostrei o que seria o bimodalismo (falei em PT e Libras ao mesmo tempo para verem na prática como isso é realizado).

- O grupo de alunos que já pagaram a disciplina no Período Excepcional (PLE) durante a pandemia fica com o subtópico: ‘Se a língua de sinais apresenta apenas uma unidade’. O grupo já responde afirmando que não. E uma das alunas fala: “*Por isso não podemos querer padronizar os sinais. Quem pede isso porque vê a língua como inferior*”.

ANEXO 7

DIÁRIO DE CAMPO

7º ENCONTRO

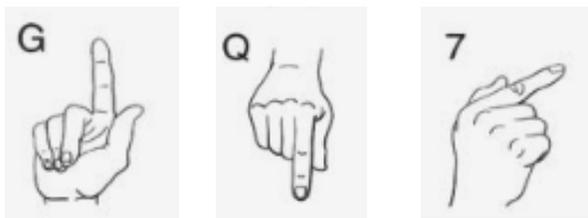
PESQUISADORA: DENISE MELO

DIA: 07/02/2024

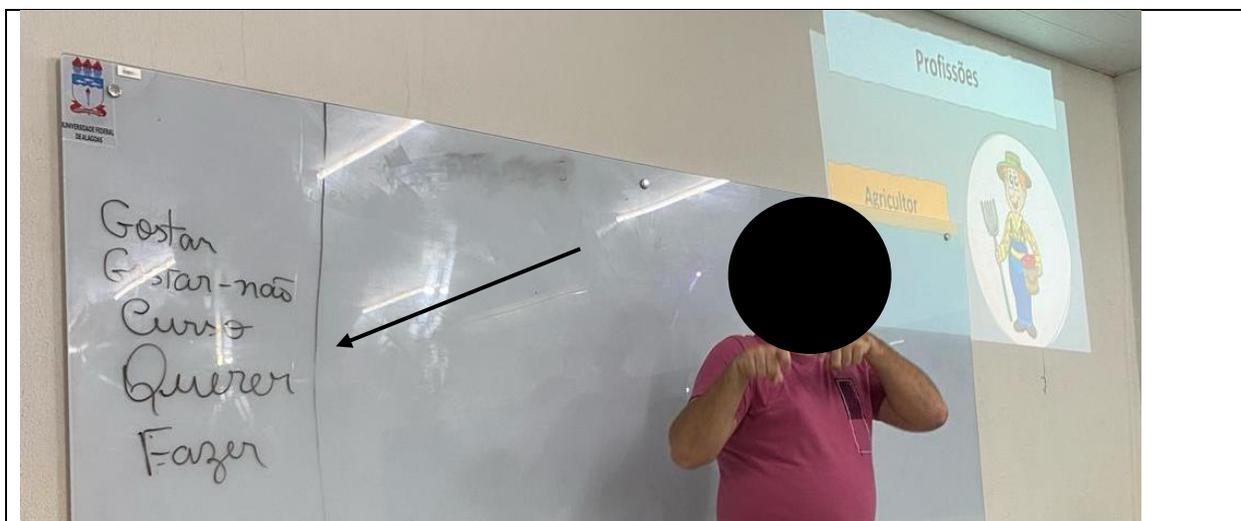
INÍCIO: 19:33

TÉRMINO: 21:50

- Aula conta com a presença da monitora e as intérpretes bolsistas;
- Como a aula será abordado assunto prático/lexicográfico (sinais de profissões), o professor solicita que os alunos se sentem em formato de “U” para que todos possam visualizar a realização dos sinais. O professor fala que depois de explicar os sinais vai pedir que eles interajam entre si com os sinais que ele desenvolveu na aula, porém não dará tempo de todos participarem porque são quase 60 alunos em sala.
- O professor começa a sinalizar e pede para os alunos interpretarem para português o que ele está falando. Apenas uma aluna responde. Ele pede para ela não falar porque ela já sabe bem Libras e disse que queria ver outros alunos falando;
- O aluno que estava ao meu lado sinaliza a letra “E” errado. Eu o corrijo e ele aproveita e pergunta a diferença das letras G, Q e o número 7. Respondi que elas têm as mesmas configurações de mãos. O que muda é a posição da orientação da palma da mão. Na letra G a orientação é para quem ver o sinal, em Q a orientação é para quem faz o sinal e no nº 7 a orientação é na lateral. Ao mesmo tempo que vou explicando, o aluno vai realizando as correções. Segue as imagens abaixo:



- À medida que o professor vai sinalizando e os alunos não fazem o reconhecimento do sinal para língua portuguesa, ele usa o quadro para colocar os léxicos. Como vemos na imagem abaixo:



- Quando o professor perguntou se algum aluno tinha dúvida, um aluno perguntou qual é o sinal da palavra “SER” (intermediação feita pela TILS). O professor olha para mim que estou sentada na primeira cadeira perto da porta, e me pergunta como eu faço. Quando começo explicar como eu faço, ele mesmo disse que dependia do contexto e que poderia usar os sinais de ‘É’ ou ‘SER’. E me pede para eu explicar oralmente como isso é feito. Enquanto eu falo em PT a intérprete passa para o professor em Libras enquanto eu explico a diferença.

- O professor em um momento de angústia, olha para mim e desabafa que está muito cansado porque os alunos conversam muito e não olham para ele. Eu falo que ele pode chamar atenção dos discentes. Ele faz isso usando a TILS. Ela interpreta: “Pessoal, vocês estão muitos dispersos, eu estou cansado porque a turma são quase 60 alunos”;

- Como eles estão aprendendo os sinais lexicográficos das profissões, uma aluna pergunta se o sinal de “Juiz” e “Justiça” são os mesmos. Ele fala que ele usa o sinal de justiça+“martelo batendo”. Mas que em alguns lugares usa o mesmo.



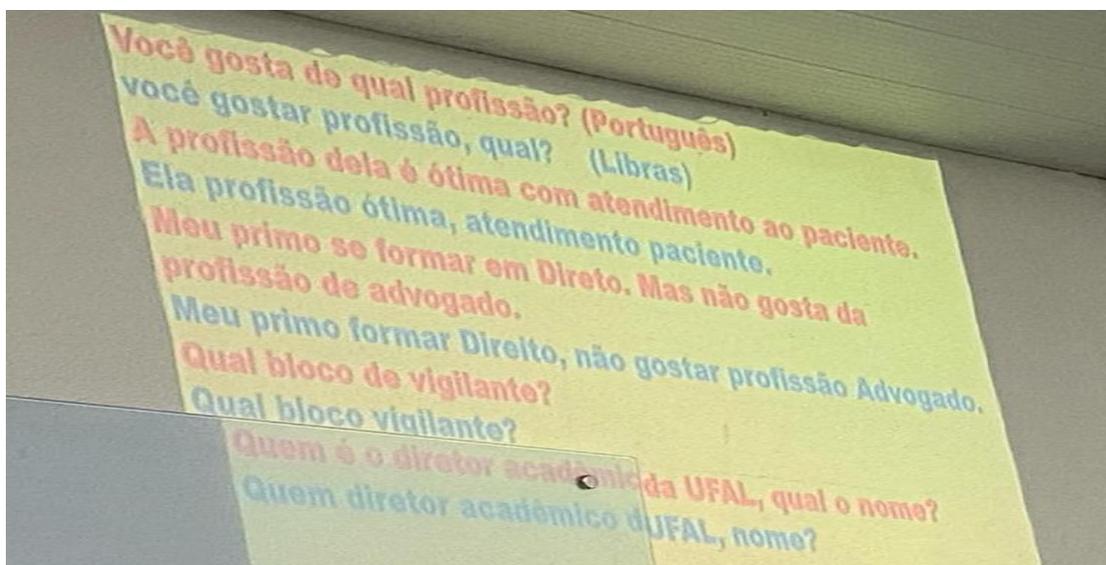
ou

- Ele pergunta se alguém tem mais alguma dúvida e uma aluna pede para ele repetir os sinais de “professor de português” e “professor de Libras”. Ele o faz.

- Em um determinado momento, o professor faz o sinal da UFAL e pergunta o que significa aquele sinal. Uma aluna fala: “UFAL”. A TILS, pede para ela fazerem usando datilologia. E uma aluna fala: “*Usando as letras meu lindo. Ele é surdo, não vai te ouvir*”. Todos esboçam um ar de risos envergonhados.

- Em outro momento uma aluna pergunta o sinal de serviços gerais ao professor. Ele pede para ela usar a datilologia com ele. Ela responde: “*Eu não sei*”. E os colegas a ajudam, fazendo as letras do alfabeto do nome “Serviços Gerais” e ela repete com muita dificuldade.

- No final da aula, como ele já havia informado, passou um roteiro, com sentenças em português e abaixo, como fazer em Libras para os alunos seguirem e treinarem entre si. Ele foi em cada grupo, pois como eram muitos alunos, ir em cada grupo iria otimizar o tempo. Segue o roteiro que ele passou:



ANEXO 8

DIÁRIO DE CAMPO

8º ENCONTRO

PESQUISADORA: DENISE MELO

DIA: 21/02/2024

INÍCIO: 19:33

TÉRMINO: 21:50

- Aula conta com a presença da monitora e as intérpretes bolsistas;
- Seguindo o planejamento, essa aula foi destinada para a explanação do capítulo 03 do livro. Solicitei que os alunos se reunissem em equipes de 7 alunos para lerem os subtópicos. Eu fui distribuindo os subtópicos por ordem de como estava no livro. Depois disso, foi dado um momento para leitura e posteriormente cada grupo explanou o que eles entenderam apresentando os pontos importantes para analisar que foi abordado pela autora, assim como fizeram no capítulo 01;
- Após o tempo para leitura, que certamente não foi silenciosa, abrimos as discussões. Falei que o livro trabalhado em sala era bem interessante porque ele sempre traz uma resposta simples e direta.
- Algo interessante aconteceu na explanação do primeiro grupo. Uma discente falou: “O problema é não aceitar”. Pergunto se esse termo aceitar seria apropriado e destaco: “Não estou dizendo que está certo ou errado. Quero que vocês problematizem a questão. “Aparenta a meu ver, que quando eu digo aceitar, é algo obrigado. É algo que não é de bom grado e precisa ser engolido a todo o momento”. O grupo balança a cabeça concordando com a minha fala bem como, emitem o som de “humrum” (responsividade ativa). E volto a falar: “Precisamos refletir na seguinte questão: Eu aceito, eu incluo, eu respeito, qual é o termo que você como profissional vai usar, já que vai trabalhar em uma escola que vai ter surdos e outras deficiências vistas e não vistas?” Precisamos reconhecer o indivíduo como uma pessoa diferente de mim. E a diferença é apenas linguística. O Surdo é diferente linguística e consecutivamente cultural.
- Uma aluna, que em outras aulas já falou que seu filho é autista, falou sobre o preconceito que ele sofre por parte da sociedade, por achar que ele não tem condições de fazer as coisas como uma criança da idade dele. Ficam olhando para como ele mexe a mão. E acrescenta: “Bichinho tão grande, tão bonito, mas é autista”. E quando ele faz algo, as pessoas se impressionam achando aquilo raro e não tem capacidade.
- Em outro momento, uma aluna que sempre é muito calada, expressa que nasceu com uma deficiência. Ela nunca havia relatado isso em sala. Muito emocionada, fala das cirurgias que passou, a mesma fala que só passou pelas cirurgias porque via a mãe triste em vê-la naquela condição. A mãe dela tinha medo da cirurgia, mas não queria ver a mãe triste e as pessoas olhando para ela e falando que a filha era aleijada. Ela relata que até hoje, quando as pessoas a vêem perguntam: “Essa é sua filha que era aleijada”. E fala: “As pessoas são maldosas”. E acrescenta: “Trazendo para esse lado da surdez, não só na surdez, mas em qualquer tipo de diferença que você tenha. Qualquer grupo minoritário vai sofrer por alguma coisa socialmente”.

ANEXO 9

DIÁRIO DE CAMPO

9º ENCONTRO

PESQUISADORA: DENISE MELO

DIA: 28/02/2024

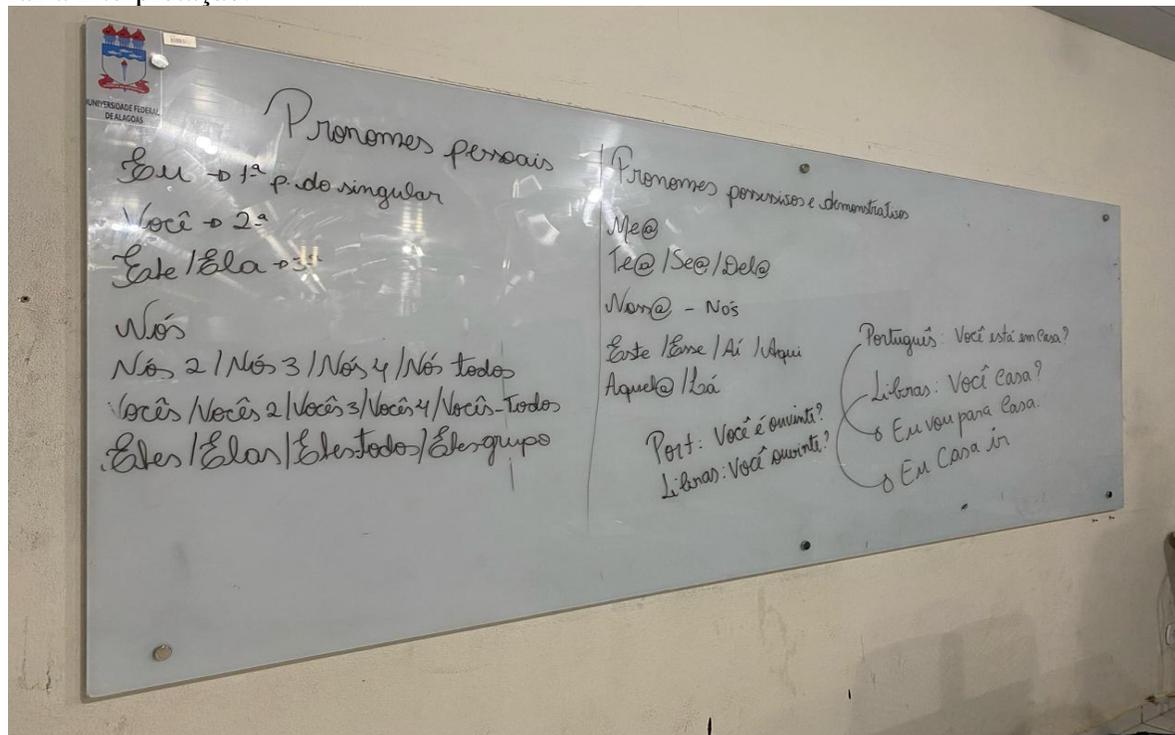
INÍCIO: 19:36

TÉRMINO: 21:50

- Antes dos alunos começarem a reescrita do texto, o professor realiza uma aula com lexicografia dos sinais pronominais;

- Cadeiras enfileiradas;

- O professor solicita que a monitora escreva no quadro uma lista dos pronomes. Ao colocá-los, os nomes vêm com o @. Um aluno pergunta: "Porque tem o @ nas palavras?". Assim, o professor explica que o @ relaciona-se tanto para o gênero feminino e masculino e a monitora faz a interpretação.



- Enquanto alunos escrevem, o professor dirige-se a mim e fala que agora a turma está com 55 alunos. E que isso foi bom e vai solicitar para na coordenação que no próximo semestre a turma tenha uma quantidade menor de alunos;

- Inicia a aula. Ele aponta para as palavras no quadro e realiza a sinalização deles. Ao mesmo tempo, ele coloca esse sinal isolado em um contexto de frase simples e nesse momento a TILS interpreta;

- Aluno pergunta se pode fazer o sinal para qualquer lado. O professor explica que se o gênero estiver presente, precisa fazer o gênero primeiro para depois apontar para onde está. Depois, eu solicito a fala e explico o que seria esse gênero esteja presente e não presente.

- Depois, o professor me pergunta como eu sinalizo os sinais: ‘VOCÊS, ELES, VOCÊS DOIS E ELAS’. Explico que uso o mesmo sinal que ele apresentou, mas que o contexto irá ajudar a entender por que em português é diferente.

- Na hora de demonstrar os pronomes possessivos, ele aponta para os objetos que estão em sala e vai perguntando de quem é. E, ao mesmo tempo, colocando os sinais dos pronomes referentes.

- No sinal da palavra NOSS@ ele explica que é o mesmo sinal de NÓS e que apenas o contexto em Libras que irá diferenciar na interpretação;

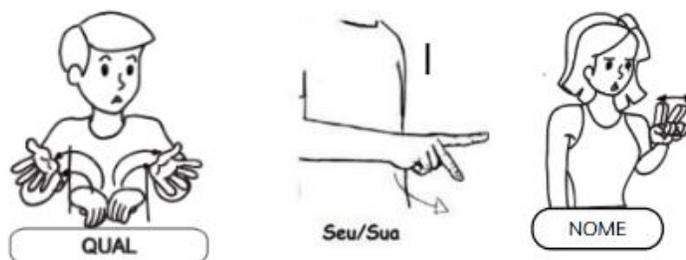


- Às 20:05 o professor solicita que alunos se sentem em formato de “U” para conseguir vê-los sinalizarem melhor. Depois decide que é melhor eles ficarem em grupos e realizar a atividade que ele irá propor: realizar perguntas que tenham nelas pronomes possessivos;

- Alunos conversando excessivamente, o professor apaga as luzes para chamar a atenção dos alunos. A TILS explica a atividade para eles;

- Aluna fala que ficou com uma dúvida e automaticamente a TILS dirige-se a ela (isso aconteceu porque a aluna olhou para a TILS). Nesse momento, o professor está em outro grupo dando algumas instruções. Os discentes dirigem-se às TILS ou a monitora para tirar as dúvidas;

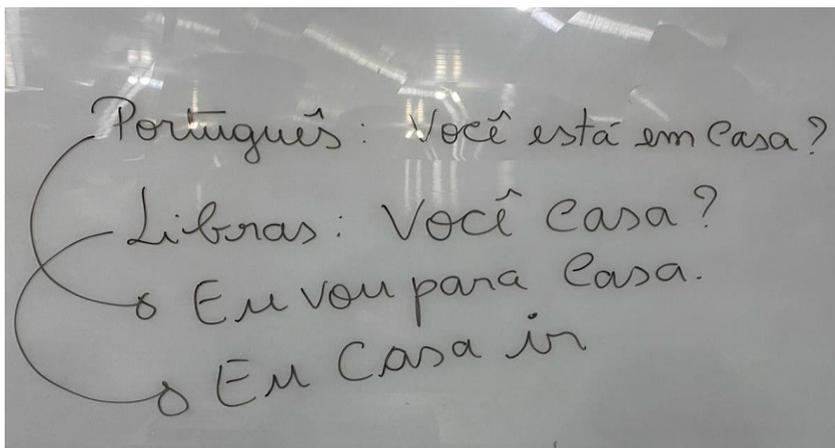
- Como sempre fico sentada no começo da fileira, o grupo ao meu lado sinaliza a frase: ‘Qual é o seu nome?’ Usando a estrutura da língua portuguesa:



Explico que desse modo não segue a estrutura da Libras e o mais usual seria apenas um sinal + o uso da expressão facial, assim como mostra a figura abaixo:



- A todo o momento o professor usa o quadro como recurso para explicar as dúvidas que vão surgindo. E coloca como aquela frase fica em Libras e como fica em PT.



- Após o professor ir nos grupos ver a atividade, a aula encerra para dar início a reescrita do texto. Dou as orientações para a reescrita e depois da explicação, uma aluna chega a mim com um semblante de preocupada e pergunta: “Professora a palavra MUDO estaria correta? Se deve falar ou não? Sua expressão facial demonstra-se preocupada como se não soubesse o que colocar no texto que irá reescrever. Respondo para ela não ficar preocupada e peço para ela colocar o que ela entendeu no decorrer da disciplina”.

- Inicia a reescrita do texto. Nesse momento, tinha apenas 55 alunos.

ANEXO 10

Plano do Curso elaborado pelo professor colaborador antes de iniciar pesquisa:



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL Plano de Curso

I - IDENTIFICAÇÃO

Disciplina: LTLA078 - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS

Curso: LETRAS (PORTUGUÊS) - CAMPUS ARAPIRACA

Turma: E

Ano: 2023 - 2º Semestre

CH: 54

Docente:

II - EMENTA

Desmistificação de ideias concebidas acerca das línguas de sinais. Estudo dos fundamentos gramaticais da LIBRAS (características básicas da fonologia e noções básicas de léxico) e os aspectos sobre cultura e identidade surda. Leis que respaldam linguística e culturalmente a comunidade surda. Visão geral sobre história de educação de surdos no Brasil e no mundo. Escrita do português dos sujeitos surdos como L2.

III - OBJETIVOS

Geral:

Desenvolver conhecimento sobre a Libras e a comunidade surda em nível básico.

Específicos:

- . Compreender sinais utilizados no contexto comunicativo em língua Brasileira de Sinais.
- . Conhecer sobre a cultura e a história dos surdos.
- . Adquirir vocabulário básico da Língua de Sinais (LIBRAS)

IV - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1. História da Educação dos Surdos, do Mundo e do Brasil e Método oral puro
2. Alfabeto manual, Números (cardinais, quantidade, ordinais, horas, valores)
3. Materiais escolares e Cores em Libras
4. Profissões, CARGOS e FUNÇÕES em Libras
5. Cidades de Alagoas
6. Contextos de tipos de Verbos em LIBRAS
7. Sentimentos
8. Pronomes Pessoais e Possessivos
9. Família em Libras
10. Batismo da comunidade surda
11. Advérbio de tempo
12. Expressões faciais e corporais
13. Dias das semana e Mês do ano em Libras
14. Alimentos e frutas

V - METODOLOGIA

As aulas serão ministradas em sala de aula, por meio de atividade escritas e práticas, onde os alunos farão em sinais diálogo em duplas, após leitura, fazer a discussão com apresentação em seminário.

VI - AVALIAÇÃO

AB1

- Práticas em Libras (Dramatização e Diálogos) na Sala em dupla.
- Atividade Individual ou Diálogo
- Questionário

AB2

- Práticas em Libras (Diálogo) na sala de aula em grupo.
- Seminário com trabalhos em grupo, Teatro ou diálogo e também Jogo em Libras.

VII - REFERÊNCIAS

FELIPE, Tanya A; MONTEIRO, Myrna S. Libras em Contexto: curso básico, livro do professor instrutor – Brasília : Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC: SEESP, 2001.
GESSER, Audrei. LIBRAS? que língua é essa?: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

ANEXO 11

Plano de Curso elaborado pelo professor colaborador e pesquisadora a partir da presença da pesquisadora.

PLANO DE CURSO	
IDENTIFICAÇÃO	
Componente Curricular: LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS	
TURNO/TURMA: Noturno	PERÍODO: 2º Período
Período letivo 2023.2 (08/11/2023 a 03/04/2024) Período de observação: novembro-fevereiro de 2024	Curso: LETRAS/PORTUGUÊS Carga Horária: 54 horas
Número de Discentes: 60	
Docente(s): XXXX	
EMENTA	
Desmistificação de ideias concebidas acerca das línguas de sinais. Estudo dos fundamentos gramaticais da LIBRAS (características básicas da fonologia e noções básicas de léxico) e os aspectos sobre cultura e identidade surda. Leis que respaldam linguística e culturalmente a comunidade surda. Visão geral sobre história de educação de surdos no Brasil e no mundo. Escrita do português dos sujeitos surdos como L2.	
OBJETIVOS	
GERAL	
Refletir sobre os discursos acerca da pessoa surda e da comunidade surda. Discutir o desenvolvimento da educação de surdos ao longo do tempo, com auxílio dos referenciais teóricos selecionados que ajudarão os discentes ouvintes a desmistificar as ideias concebidas acerca do povo surdo. Além disso, reconhece a importância da LIBRAS como língua oficial das comunidades surdas do Brasil.	
ESPECÍFICOS	
<ul style="list-style-type: none"> ● Saber identificar e compreender os conceitos da comunicação prática básica da Libras; ● Resignificar discursos sobre esse povo; ● Refletir sobre os fundamentos históricos da educação de surdos que impulsionam hoje a educação de surdos; 	
METODOLOGIA	

Serão realizadas atividades individuais e em grupo, dinâmicas de leitura e apresentação de conteúdos teóricos por meio de seminários. Aulas expositivas e vídeos sobre as temáticas que iremos apresentar.

AVALIAÇÃO E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Critérios de Avaliação:

A avaliação proposta é formativa/processual, centrada na análise do desenvolvimento de competências grupal e individual dos acadêmicos do curso. A avaliação do processo de ensino aprendizagem acontecerá de interação entre professor e alunos.

Consideramos alguns critérios como:

- Participação nas aulas;
- Realização das atividades orais, visuais e escritas, se houver;
- Estética e apresentação visual dos trabalhos;

Instrumentos de avaliação:

- Seminários;
- Apresentações;
- Vídeos.

Formas de Avaliação: A avaliação proposta é formativa/processual, centrada na análise do desenvolvimento de competências grupal e individual dos acadêmicos do curso sobre os seguintes aspectos.

CRONOGRAMA DAS AULAS

Data	Ação	Conteúdo programado
08/11/2023 (quarta-feira)	Não houve observação e intervenção da pesquisadora	APRESENTAÇÃO
15/11/2023 (quarta-feira)	FERIADO	FERIADO
22/11/2023 (quarta-feira)	OBSERVAÇÃO DAS AULAS.	Resumo dos conceitos apresentados no capítulo 02: SURDEZ X MUDEZ LÍNGUA X LINGUAGEM Conteúdo lexicográfico: ALFABETO em Libras
29/11/2023 (quarta-feira)	OBSERVAÇÃO DAS AULAS.	Conteúdo lexicográfico: Representações numerais na Libras; Atividade em sala sobre números.

06/12/2023 (quarta-feira)	OBSERVAÇÃO DAS AULAS.	Conteúdo lexicográfico: Representações numerais na Libras; Atividade em sala sobre números.
13/12/2023 (quarta-feira)	OBSERVAÇÃO DAS AULAS.	Conteúdo lexicográfico: Apresentação básica para a comunicação com os surdos.
20/12/2024 (quarta-feira)	Explicação do conteúdo pela professora pesquisadora.	Explicação do capítulo 02.
10/01/2024 (quarta-feira)	RECESSO ACADÊMICO	RECESSO ACADÊMICO
17/01/2024 (quarta-feira)	RECESSO ACADÊMICO	RECESSO ACADÊMICO
24/01/2024 (quarta-feira)	OBSERVAÇÃO DAS AULAS. AB1	Apresentação do seminário referente aos temas do capítulo 01
31/01/2024 (quarta-feira)	OBSERVAÇÃO DAS AULAS. AB1	Continuação do seminário referente aos temas do capítulo 01
14/02/2024 (quarta-feira)	OBSERVAÇÃO DAS AULAS.	Conteúdo lexicográfico: PROFISSÕES
21/02/2024 (quarta-feira)	Explicação do conteúdo pela professora pesquisadora.	Explicação do capítulo 02
28/02/2024 (quarta-feira)	Intervenção da professora colaboradora: Aplicação da reescrita do texto. + Observação da aula.	Conteúdo lexicográfico: Pronomes
06/03/2024 (quarta-feira)	Não houve observação e intervenção da pesquisadora	Conteúdo lexicográfico: Batismo em Libras
13/03/2024 (quarta-feira)	Não houve observação e intervenção da pesquisadora	Conteúdo lexicográfico: Sentimentos + Tipos de verbos
20/03/2024 (quarta-feira)	AB2	AB2
27/03/2024 (quarta-feira)	REAVLIAÇÃO	REAVLIAÇÃO
03/04/2024 (quarta-feira)	FINAL	Conteúdos AB1+AB2

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**BIBLIOGRAFIA BÁSICA:**

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de Língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e filosofia, 1995.

COPOVILLA, F. C. & RAPHAEL, V. D. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue de Língua de Sinais Brasileira**. Vol. I e II. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

FERREIRA BRITO, L. **Por uma gramática das línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

GOES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas, Autores Associados, 1996.

QUADROS, R. M. e KARNOPP, L. B. **Língua de sinais Brasileira: Estudos Linguísticos**. Porto Alegre: Artemed, 2004.

QUADROS, R. Muller. de. **Educação de surdo: aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1997.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

GESSER, Audrei, **LIBRAS? Que língua é essa?** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo, Parábola Editorial, 2009.

CHOI, Daniel...[et al.] org. **Libras – conhecimento além dos sinais**. – 1. Ed- São Paulo: Person Prentice Hall, 2011.

SKLIAR, C. (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre, Mediação, 1998.