



ISSN 1982-3916

Ano 17, v. 37, nº 1

jan-jun 2023

*Interculturalidades no
ensino de Libras e
Línguas estrangeiras*



ISSN 1982-3916
Ano 17, v. 37, nº 1, jan-jun 2023

**Interculturalidades no ensino de Libras
e Línguas estrangeiras**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
Campus Professor Alberto Carvalho



GEPIADDE
Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades
Diferenças e Desigualdades na Educação

Interculturalidades no ensino de Libras e Línguas estrangeiras

Bases indexadoras:



COORDENAÇÃO EDITORIAL

Prof. Dr. Carlos Magno Gomes - UFS/CNPq (Editor-Chefe)
Prof. Dra. Edineia Tavares Lopes - UFS (Editora-Adjunta)
Prof. Dr. Marcos Ribeiro de Melo - UFS
Prof. Dra. Maria Batista Lima - UFS

CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL

Prof. Dr. Antônio Pedro Costa, Universidade de Aveiro
Prof. Dr. Armando Gens, Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Édgar Orlay Valbuena Ussa, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
Prof. Dra. Edwiges Zaccur, Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Elizeu Clementino, Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Francislê Neri de Souza, Universidade de Aveiro
Prof. Dra. Gislene Maria Barral L. Felipe da Silva, Secretaria de Educação do DF/UnB
Prof. Dr. Edson Dias Ferreira, Universidade Estadual de Feira de Santana
Prof. Dra. Maria Antonia González, Instituto Cubano de Investigación Cultural
Prof. Dra. Marise de Santana, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Frank Nilton Marcon, Universidade Federal de Sergipe
Prof. Dr. Osmar Pereira Oliva, Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dra. Patrícia Rosalba Salvador Moura Costa, Universidade Federal Sergipe
Prof. Dr. Rodrigo Arellano Saavedra, Universidad Católica del Maule
Prof. Dra. Rosa Gens, Universidade Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Eduardo Ndombele, Instituto Superior de Ciências de Educação do Uíge

EQUIPE EDITORIAL

Editor geral: Carlos Magno Gomes
Diagramação: Julio Gomes de Siqueira

FICHA CATALOGRÁFICA

R454 Revista Fórum Identidades (Recurso Eletrônico) Ano 17, V. 37, n°. 01, jan.-jun. de 2023.
Carlos Magno Gomes e Acassia dos Anjos Santos Rosa, organizadores deste volume.
- Dados Eletrônicos – Itabaiana: GEPIADDE, 2007.
ISSN 1982-3916
Semestral
Sistema Requerido: Adobe Acrobat Reader
Modo de Acesso: World Wide Web
<<https://periodicos.ufs.br/forumidentidades>>
1. Identidades e diferenças. 2. educação. 3. Letras. 4. Sociologia. 5. História.
I. GEPIADDE

CDU 572(05)

As informações contidas nos textos publicados por este Periódico são de responsabilidade de seus autores.

SUMÁRIO

Apresentação Carlos Magno Gomes Acassia dos Anjos Santos Rosa	7
--	----------

Interculturalidades no ensino de Libras e Línguas estrangeiras

Adequações entre professora surda e alunos ouvintes para o aprendizado de Libras Luciane Rangel Rodrigues Ana Regina e Souza Campello	13
A plataforma do YouTube como lugar de resistência da piada surda Carmen Elisabete de Oliveira Taisa Aparecida Carvalho Sales Acir Dias da Silva	29
Ensino de Libras em cursos na área de saúde para ouvintes Gildete da Silva Amorim Mendes Francisco	43
Um estudo das (re)construções identitárias de discentes surdos do curso de Letras Libras Juliana Barbosa Alves Cleide Emilia Faye Pedrosa	61
Estratégias de leitura de texto verbo-imagético de alunos surdos Djanes Lemos Ferreira Gabriel Ailma do Nascimento Silva	75
Da tradução a adaptação dos clássicos no ensino de Literatura surda Carlos Magno Gomes Raquel Silveira	91
A educação escolar indígena para surdos em Pernambuco Laerte Leonaldo Pereira Sandro Guimarães de Salles Saulo Ferreira Feitosa	105
Diálogos decoloniais com a Guiné Equatorial em uma Unidade Didática de espanhol Doris Cristina Vicente da Silva Matos Jakelliny Almeida Santos	121
Estratégias para o ensino da fonética e fonologia portuguesa para hispanofalantes Keila Coelho Barbosa	137
Multiletramentos no Programa Residência Pedagógica de Línguas Estrangeiras Acassia dos Anjos Santos Rosa Juliana Pereira Souto Barreto	153

Seção Livre

"À bela pátria angolana": a poeticidade e o legado histórico de Agostinho Neto Daynara Lorena Aragão Côrtes	169
A implementação da Lei 10.639/2003 e os impactos na educação de Vitória da Conquista-BA Leonardo Lacerda Campos Gabriela Guarnieri de Campos Tebet	183

Os letramentos sociais e a democratização da educação Ueliton André dos Santos Silva	201
Desarranjos familiares nas narrativas audiovisuais: O céu de Suely e Vou rifar meu coração Raquel Araújo Luna Antonio de Pádua Dias da Silva	217
Educação e comunicação: tal e qual Eliana Sampaio Romão	233



APRESENTAÇÃO

Interculturalidades no ensino de Libras e Línguas estrangeiras

Carlos Magno Gomes¹
Acassia dos Anjos Santos Rosa²

O Conselho Editorial da **Revista Fórum Identidades** lança o volume 37, número 1, referente ao primeiro semestre, janeiro-junho, de 2023. Esta edição é composta por um dossiê, **Interculturalidades no ensino de Libras e línguas estrangeiras**, e uma **Seção Livre** com artigos sobre questões afro-brasileiras e de gênero. No dossiê, temos contribuições voltadas para a atuação do profissional de língua estrangeira e de Libras a partir das reflexões pedagógicas interculturais e abordagens linguísticas atuais. Entre os principais suportes teórico-metodológicos destacam-se pesquisas sobre linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras e de Libras e pelas abordagens decoloniais de leitura e produção de material pedagógico.

Na primeira parte do Dossiê, temos seis artigos que dão destaque à importância do Ensino de Libras tanto para surdos como para ouvintes. Há interessantes relatos de pesquisas sobre a comunidade surda. A primeira destaca como uma professora surda superou os desafios de ministrar aulas de Libras para crianças ouvintes. Há também um instigante estudo sobre como as crianças surdas indígenas de Pernambuco têm acesso à Educação inclusiva. Entre os debates políticos, há o reconhecimento de que o ensino de Libras deve ser promovido para os cursos da área da saúde para que mais profissionais possam atender com qualidade o povo surdo.

Quanto à questão do ensino de Língua Estrangeiras, temos relatos de experiências de formação de pesquisadores na Residência Pedagógica e em Iniciação Científica partindo dos questionamentos decoloniais e explorando as abordagens dos multiletramentos a fim de respeitar a diversidade cultural dos falantes. Alguns textos trazem estudos intersemióticos para ampliar o debate no ensino de Espanhol, Inglês e Português para hispanofalantes, ressaltando que a questão cultural reforça o elo dos estudantes com a língua em aprendizagem.

¹ Professor Titular da UFS, atuando no Proletras e do PPGL/UFS. Coordenador do GELIC/CNPq. Pesquisador produtividade CNPq. E-mail: calmag@bol.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9070-9010>.

² Professora de Língua Espanhola DLES/UFS. Doutora pela UFMG (2018). Grupo de pesquisa: Diálogos Interculturais e Linguísticos. Pesquisadora do Programa Residência Pedagógica. E-mail: acassiaanjos@academico.ufs.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5858-6628>.

A perspectiva da Interculturalidade salientada neste dossiê revela uma percepção crítica, na qual não se centra nas diferenças individuais, mas sim nas opressões que são impostas socialmente, a partir da raça, do gênero, da classe, da religiosidade entre outras questões determinam as relações de poder, segregando as pessoas. Neste sentido, a defesa de uma perspectiva intercultural, fortalece a desarticulação de opressões naturalizadas socialmente, evidenciando identidades comumente silenciadas.

Como destaque, observamos que tanto nas pesquisas sobre o ensino de Libras como no de Línguas Estrangeiras, a questão da multimodalidade e de práticas visuais têm ampliado as possibilidades de aprendizagem dos estudantes por meio de textos multimodais e híbridos, próprios dos suportes tecnológicos. A dinâmica dessa linguagem é importante para a ampliação do vocabulário e do domínio de habilidades próprios dos aprendizes de Libras, como L1 ou L2, de Espanhol e Inglês, como L2, e Português como L2, como veremos nos trabalhos melhor detalhados a seguir.

No primeiro artigo **Adequações entre professora surda e alunos ouvintes para o aprendizado de Libras**, Luciane Rangel Rodrigues e Ana Regina e Souza Campello relatam um estudo de caso do aprendizado de Libras por três alunos a fim de examinar a relação entre a professora surda e esses discentes ouvintes. No campo metodológico, as autoras abordam reflexões sobre a dinâmica do ensino de Libras por meio de jogos conforme as contribuições de Perlin (2006), Strobel (2008) e Kishimoto (1996, 1998). A pesquisa reforça a importância do ensino bilíngue como um desafio para aulas que envolvem surdos e ouvintes e reconhece as dificuldades de uma surda bilíngue usar o Português como língua majoritária.

No texto **A plataforma do YouTube como lugar de resistência da piada surda**, Carmen Elisabete de Oliveira, Taisa Aparecida Carvalho Sales e Acir Dias apresentam reflexões sobre a importância do humor na cultura surda, dando destaque para os exemplos de piadas escatológicas. O texto destaca a produção de piadas sinalizadas como um espaço de resistência pós-colonial, debatendo as peculiaridades dessas piadas na cultura surda conforme estudos de Sutton-Spence (2021), Silveira (2015) e Bergson (1983), no sentido de compreender como a língua de sinais e a cultura surda tornam-se importantes elos de (re)afirmação linguístico-cultura para a população surda.

Logo depois, em **Ensino de Libras em cursos na área de saúde para ouvintes**, Gildete da Silva Amorim Mendes Francisco ressalta a importância do ensino dessa língua de sinais, como L2, para formação de profissionais de enfermagem, medicina, odontologia, nutrição e psicologia capacitados para atender pessoas surdas. A pesquisadora destaca que é necessário ampliarmos o ensino de Libras, tornando a disciplina de Libras obrigatória para os bacharelados da área da saúde.

Na continuidade, em **Um estudo das (re)construções identitárias de discentes surdos do curso de Letras Libras**, Juliana Barbosa Alves e Cleide Emília Faye Pedrosa analisam narrativas de surdos do curso de Letras Libras da Universidade Federal de Sergipe a partir de diferentes abordagens da análise do discurso como Análise Crítica do Discurso (ACD) e Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso (ASCD). As autoras recuperam a memória discursiva e sócio-histórica desse grupo de estudantes a fim de debater sobre a construção e a reconstrução de suas identidades durante o curso.

Em **Estratégias de leitura de texto verbo-imagético de alunos surdos**, Djanés Lemos Ferreira Gabriel e Ailma do Nascimento Silva identificam e descrevem as estratégias de leitura de surdos por meio de textos verbo-imagéticos. O estudo reconhece que textos mistos, compostos por elementos verbais e visuais, potencializam a compreensão da leitura, reforçando a constituição dos sentidos pelo campo visual. Entre as abordagens teóricas, as autoras exploram as contribuições de importantes pesquisadoras como Kleiman, Solé, Karnopp e Quadros.

Ainda nos estudos sobre leitura do texto em Libras, em **Da tradução a adaptação dos clássicos no ensino de Literatura surda**, Carlos Magno Gomes e Raquel Silveira trazem reflexões sobre a importância da formação de professores/leitores surdos e ouvintes para atuarem na Educação Básica. O texto retoma estudos de Lodenir Karnopp (2008) e Claudio Morão (2016), diferenciando as traduções em Libras das adaptações multimodais, levando em conta as abordagens de Linda Hutcheon (2013), que reconhece o princípio da adaptação como próprio da produção artístico-literária. Como exemplo, o artigo comenta as diferenças entre duas traduções/adaptações para Libras do clássico *Pinóquio* de autoria dos surdos Nelson Pimenta e Antônio Rubio Andrade.

No estudo sobre **A educação escolar indígena para surdos em Pernambuco**, Laerte Leonaldo Pereira, Sandro Guimarães de Salles e Saulo Ferreira Feitosa apresentam um panorama das escolas de surdos indígenas em Pernambuco para identificar estratégias educacionais desses estabelecimentos. O artigo parte do questionamento da “colonialidade do poder”, proposto por Quijano como um exercício decolonial para apontar caminhos e para uma educação que reconheça as especificidades dos surdos indígenas.

No debate sobre propostas inovadoras sobre ensino de línguas estrangeiras, em **Diálogos decoloniais com a Guiné Equatorial em uma Unidade Didática de espanhol**, Doris Cristina Vicente da Silva Matos e Jakelliny Almeida Santos apresentam uma proposta prática decolonial de ensino de espanhol a partir de uma Unidade Didática (UD) para Ensino Superior. As autoras exploram os estudos de Quijano e Maldonado-Torres, por meio de uma abordagem decolonial e das epistemologias afro-diásporas dos pensamentos de Fanon e Collins, para leitura de

textos literários da República da Guiné Equatorial, ampliando o conhecimento dos graduandos para além dos contextos hispânicos hegemônicos.

Logo em seguida, em **Estratégias para o ensino da fonética e fonologia portuguesa para hispanofalantes**, Keila Coelho Barbosa traz dados de uma pesquisa sobre ensino de Português para estrangeiros, desenvolvida com estudantes da Venezuela e Espanha no Maranhão. A autora relata suas estratégias no ensino da fonética e fonologia do português como segunda língua, destacando diferentes interferências interlínguas. O estudo comprova que esses estudantes adotaram variadas pronúncias de consoantes e vogais, tanto abertas quanto fechadas, reforçando que o processo de aprendizagem de Português por hispanofalantes é heterogêneo e vai depender do nível de proficiência linguística do aluno.

Fechando o Dossiê, em **Multiletramentos no Programa Residência Pedagógica de Línguas Estrangeiras**, Aássia dos Anjos Santos Rosa e Juliana Pereira Souto Barreto apresentam resultados de experiências didáticas, das disciplinas Inglês e Espanhol, desenvolvidas no ensino remoto em escolas públicas por graduandos do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de Sergipe, durante a Pandemia de Covid-19. As autoras discutem algumas dessas estratégias a partir das contribuições dos multiletramentos, que valorizam não só o uso das novas tecnologias como também reconhecem a diversidade cultural como indispensáveis para práticas de ensino contemporâneas para línguas estrangeiras. As autoras constataam que os multiletramentos proporcionaram o engajamento dos graduandos que se sentiram motivados ao exercício da docência por meio de aulas remotas.

No primeiro texto da Seção Livre, **“À bela pátria angolana”: a poeticidade e o legado histórico de Agostinho Neto**, Daynara Lorena Aragão Côrtes faz uma homenagem à literatura de Angola ao analisar poemas da obra *Sagrada esperança* (1974), de Agostinho Neto, reconhecendo que a literatura de Neto traz contribuições artístico-literárias e históricas que enriquecem o debate em torno das comemorações do cinquenta ano de independência do país africano. A autora destaca que entre os principais temas dessa obra, está o desejo de romper com a tradição do colonizador para compor um novo sujeito aliado aos interesses locais.

Em **A implementação da Lei 10.639/2003 e os impactos na educação de Vitória da Conquista-BA**, Leonardo Lacerda Campos e Gabriela Guarnieri de Campos Tebet fazem um estudo sobre a trajetória da implementação da Lei Federal 10.639/03 na Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista. O artigo destaca a maneira como os conteúdos relativos a africanidades e representações afro-brasileiras estão sendo ministrados. A pesquisa constata, por meio de entrevistas, que a maioria das escolas desse município não ofertam disciplinas referentes à temática em questão, deixando de promover o debate sobre a igualdade racial e a elevação da autoestima afro-brasileiros como proposto pelas políticas afirmativas.

Ainda dentro dos debates sobre questões educacionais, em **Os letramentos sociais e a democratização da educação**, Ueliton André dos Santos Silva apresenta uma reflexão teórica acerca da constituição humana e suas interconexões com o letramento. O autor parte de uma perspectiva sociocultural, explorando reflexões de Vygotsky e Freire, para propor uma prática educacional plural, que invista nas interações dos indivíduos com seus pares.

No artigo **Desarranjos familiares nas narrativas audiovisuais: O céu de Suely e Vou rifar meu coração**, Raquel Araújo Luna e Antonio de Pádua Dias da Silva retomam reflexões sobre o papel do pai na família contemporânea a partir das produções audiovisuais. O texto traz algumas indagações sobre a função da paternidade como um elo que (des)organiza a família. São propostas as análises de duas produções, o documentário *Vou rifar meu coração* (2011) e o longa-metragem *O céu de Suely* (2006), nas quais a função paterna é vista como mentora dos desmantelamentos familiares, funcionando como um mito mudo que permanece no imaginário da família. Na sequência o artigo intitulado **Educação e comunicação: tal e qual** de autoria de Eliana Sampaio Romão apresenta reflexões surgidas na disciplina Tecnologias Contemporâneas, Educação e Ensino oferecida para a pós-graduação *stricto sensu* em Educação. A autora evidencia o apelo: “é preciso salvar a comunicação”, como uma provocação para a área da educação, gerando o questionamento: qual o lugar da educação na salvação da comunicação? A partir do marco teórico trazido pelos autores Wolton, Freire, Castells, o texto apresenta falares em narrativas dos/as participantes da pesquisa que evidenciam o entrelaçamento entre educação e comunicação.

Com a reunião desses artigos que abordam reflexões sobre o ensino de Libras e novas abordagens para o ensino de Língua Estrangeira, o Conselho Editorial agradece imensamente os colaboradores e pareceristas, destacando a importância de pesquisas que reconhecem a visibilidade das questões identitárias como estratégica para uma educação democrática e uma sociedade acolhedora da diferença, buscando reorganizar as estruturas sociais de poder. Aos leitores, agradecemos por compartilharem e divulgarem nossos textos, reforçando a importância do repositório da **Revista Fórum Identidades**, de acesso gratuito. Boa leitura a todos/as.

Itabaiana, 30 de setembro de 2023.



Adequações entre professora surda e alunos ouvintes para o aprendizado de Libras*

Adjustments between deaf teacher and hearing students for the learning of Libras

Luciane Rangel Rodrigues¹
Ana Regina e Souza Campello²

Resumo: O artigo objetiva analisar a forma que a Libras atua como uma segunda língua para três alunos ouvintes, com idades de 10 (dez) a 11 (onze) anos, inscritos no curso de Libras de módulo básico. Assim, a proposta do presente artigo é examinar a relação entre uma professora surda com os alunos ouvintes que, até então, nunca tiveram contato com a Comunidade Surda e que não têm o conhecimento proficiente em língua de sinais para difundir a Libras. Sobre os argumentos para a pesquisa trazemos aqui autores como Perlin (2006), Strobel (2008), Reis (2006), Kishimoto (1996, 1998), Góes (2000) e Oliveira (2019) que reforçam que o jogo traz ganhos que vão além do desenvolvimento da cognição; Quadros (2005) pela assertiva ao mostrar que o ensino bilíngue é um desafio para todos os envolvidos, surdos e ouvintes; Pereira e Vieira (2009) que reforçam esse ponto de vista ao apontar a dificuldade dos surdos bilíngues para se apropriar da língua majoritária, habilidades que talvez nunca sejam plenamente alcançadas; Rodrigues (2015) que fala da sensibilização e aceitação do diferente, para formarmos cidadãos mais conscientes e justos.

Palavras-chave: Libras. Segunda Língua. Crianças ouvintes.

Abstract: This article aims to analyze the way Libras works as a second language for three hearing students, aged 10 (ten) to 11 (eleven), enrolled in the basic module of the Libras course. Thus, the purpose of this article is to examine the relationship between a deaf teacher and hearing students who, until then, have never had contact with the Deaf Community and who do not have the proficient knowledge in sign language to spread of Libras. Concerning the arguments for this research, we have authors such as Perlin (2006), Strobel (2008), Reis (2006), Kishimoto (1996, 1998), Góes (2000) e Oliveira (2019) who reinforces that the game brings gains that go beyond the development of cognition; Quadros (2005) by assertive in showing that bilingual teaching is a challenge for all involved, deaf and hearing people; Pereira and Vieira (2009) who reinforce this point of view by pointing out the difficulty of bilingual deaf people to master the main language, skills that may never be fully achieved; Rodrigues (2015) who speaks of awareness and acceptance of the differences to form more conscious and fair citizens.

Keywords: Libras. Second Language. Hearing Children.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn) da UFF. E-mail: rangel.ane@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3641-2045>.

² Professora de Educação de Surdos do INES. Doutora em Educação pela UFSC. Pesquisadora vinculada ao PGCTIN da UFF. Coordenadora do GPL1L2. E-mail: acampello@ines.gov.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1464-9524>.

* Artigo recebido em 17 de junho de 2023. Aceito para publicação em 02 de agosto de 2023.

Introdução

A pesquisa referida mostra as estratégias desenvolvidas por uma professora, surda, para estimular e desenvolver o aprendizado de Libras com crianças ouvintes. Tudo começou quando a autora era diretora, e durante esse trabalho houve o acompanhamento frequente, desde o ano de 2000 até meados de 2007, na creche Professor Geraldo Cavalcante que é localizada na APADA - Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos, em Niterói. A creche recebe crianças surdas e ouvintes de 0 (zero) a 6 (seis) anos e sempre tenta proporcionar a aquisição da primeira língua a Libras e a segunda língua o português (modalidade escrita), assim funcionava a fim de promover a educação bilíngue. Contudo, no começo desse modelo bilíngue, teve-se a ideia de proporcionar vagas para as crianças ouvintes, e desse modo, três foram preenchidas por crianças CODA's - Child of Deaf Adults (Filho de Pais Surdos), cuja criança criada por um ou mais pais ou responsáveis surdos. Assim, no decorrer das aulas e em alguns momentos externos, era observado como se dava o relacionamento entre os alunos surdos com os alunos ouvintes, mesmo que alguns dos alunos surdos que estudavam das 9h às 17h, e os alunos ouvintes ficaram apenas em um turno específico e depois iam para as escolas regulares. A partir desta experiência de vida, foi possível ter em mente essa linha de pesquisa e a vontade de querer aprofundar em aspectos e relações de crianças ouvintes com o mundo surdo.

Logo após o ano de 2007, foi criado um curso de Libras para crianças de 10 (dez) e 11 (onze) anos e, idealizando a pretensão de obter novas experiências na área da educação, começou um desafio que foi estimulado durante 10 (dez) anos para criar a pesquisa baseada em hipóteses vivenciadas. Assim, se deu a análise sobre estar no papel de professora da disciplina de Libras para crianças que são ouvintes. De certo, modo seria enfrentar um novo desafio e trabalhando próximo a educação básica, foi possível desenvolver uma forma de incentivar cada vez mais o rompimento de barreiras linguísticas que existem na nossa sociedade atualmente. É possível afirmar que professores surdos estão cientes desses obstáculos, pois não é propriamente uma novidade que raramente encontrada, porque é um fator recorrente e alguns surdos enxergam como um impedimento social, mas de nenhum modo culpam a surdez por essa limitação, pois é um problema gerado a partir da barreira linguística tal qual construída dentro das relações em uma sociedade. Dessa forma, é necessário traçar estratégias para desfazer esse problema, e através da carreira de profissional da educação foi possível situar alguns pontos, e que foram observadas em Universidades privadas e públicas com alunos ouvintes. Portanto, existiram três momentos que ocorreram a proposta de ensinar Libras ao sujeito ouvinte e que promovam o interesse geral na pesquisa acadêmica.

Perlin (2006), esclarece que o professor surdo é figura importante e que sua identidade e cultura linguística oferecem uma experiência nova e visual.

[...] a experiência na diferença cultural sentida e vivida por aqueles que têm a coragem de serem surdos é mais que dinâmica. O que obriga o surdo a travar lutas pela diferença? O ato de definição de nossa cultura é um espaço contraditório ao ouvinte. A luta pelas diferenças não pode ser explicada por simples oposições binárias, ela é uma estratégia de sobrevivência. A cultura surda existe enquanto estratégia de sobrevivência. A cultura surda existe enquanto estratégia de contra dominação. As estratégias contêm posições de diferença, de identidade, de cultura, de política que se negocia em diferentes tempos (PERLIN, 2006).

Quando se coloca como sujeito responsável e capaz de transmitir sua língua, o surdo se empodera e transforma a experiência em algo dinâmico e emocionante para ambos os lados. A pesquisa é baseada em experiências vivenciadas no cotidiano por uma professora surda. Segundo Strobel (2008, p. 22) em seu livro “As Imagens do Outro Sobre a Cultura Surda” há uma percepção que difere a cultura surda

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (STROBEL, 2008).

Sendo assim, para dar seguimento ao trabalho seria preciso enfrentar o desafio de transmitir isso a pessoas que se identificam e interagem através de uma língua diferente. Então, trabalhando junto à educação básica, é possível incentivar cada vez mais o rompimento de barreiras linguísticas que existem na nossa sociedade atualmente. É possível afirmar que professores surdos estão cientes desses obstáculos, pois não é uma novidade raramente encontrada, mas sim um fator recorrente e alguns surdos enxergam como um impedimento social. Porém, de nenhum modo culpam a surdez por essa limitação, pois é um problema gerado a partir da barreira linguística tal qual construída dentro das relações em uma sociedade.

Logo após o ano de 2007, foi criado um curso de Libras para crianças de 10 (dez) e 11 (onze) anos e, idealizando a pretensão de obter novas experiências na área da educação, começou um desafio que foi estimulado durante 10 (dez) anos para criar a pesquisa baseada em hipóteses vivenciadas. Pereira e Vieira (2009) tratam sobre o surdo como profissional indispensável na escola, nesse contexto, ao afirmarem que

Dada a sua importância, o profissional surdo deve fazer parte da equipe da escola e participar do planejamento das atividades, o que pode garantir que sejam respeitadas as condições peculiares dos Surdos de terem acesso ao mundo pela visão (PEREIRA E VIEIRA, 2009, p. 66).

A busca de novas experiências para compor a pesquisa seguiu o propósito de se ater aos sujeitos que vão adquirir a Libras como sua segunda língua no município de Niterói. Então, para atuar com crianças ouvintes, foi preciso partir de uma premissa de selecionar crianças que antes não tiveram contato com o mundo surdo e com isso, foi evitado ensinar, no primeiro momento, sobre o que era a cultura surda em teoria. Ou seja, havia aulas apenas para estimular a troca espontânea, e era visualizado o que iria partir daquela criança ouvinte ao longo das aulas. Assim, a aula ocorria com o auxílio do projetor que mostrava as figuras de 18 (dezoito) animais mamíferos³ e era buscado utilizar o método do classificador em Libras, para que as crianças entendessem através do seu instinto visual. Após esse período, a pesquisa se deu continuidade no mestrado, com foco na escola inclusiva e com crianças surdas e ouvintes. Assim, teve uma pesquisa com o mesmo conteúdo anteriormente exposto, mas para uma sala com 8 alunos ouvintes. Ao decorrer dessa aula, foram apresentados as regras e os parâmetros da língua de sinais. Com isso, foram observados os feedbacks dos alunos de grau satisfatório, e ao longo das aulas foi perceptível o engajamento e participação dos estudantes.

Ao longo desse processo de pesquisa, foi necessária a busca da intermediação entre esses dois polos, assim como os surdos em reiteradas vezes buscam a figura do intérprete de Libras para esse trabalho. Conforme esses paradigmas da pesquisa, foi procurado distanciar isso para justamente analisar a relação sem nenhuma influência externa para buscar o resultado pretendido. Logo, esse trabalho não tinha intérprete, e assim quem estava exclusivamente ao longo das aulas era uma professora surda e três crianças ouvintes.

As estratégias conduzidas resultaram em um processo de aprendizagem para os dois lados. Era procurado intermediar a mensagem através de duas línguas naquele momento, e precisava se esforçar quando o semblante dos alunos mostrava que não haviam entendido e então mostrava figuras ou eles desenhavam para mostrar, tinha vezes que dava para fazer mímica ou escrevem em um papel para que pudesse compreender o que eles queriam naquele momento. Quando não conseguiam entender e passavam a cochichar um com outro, era necessário interromper para explicar que poderiam usar a língua de sinais, pois estavam na presença de uma pessoa surda, e ao estipular essas regras deu para reparar que após desse

³ A experiência e coleta de pesquisa do seu mestrado profissional de Programa de Pós-Graduação em Diversidade e Inclusão de Universidade Federal Fluminense, sua dissertação de Bilinguismo no ensino fundamental: uso de um tema de ciências no ensino da Língua de sinais brasileira – LSB para alunos ouvintes no ano 2015.

momento, eles passaram a se esforçar cada vez mais, como geralmente essa técnica é utilizado em outros cursos de inglês, e que eles provavelmente sabiam disso. Logo, ao se deparar com o ambiente que se propõe estar, precisa de algum modo se esforçar para utilizar a língua natural que se exige para aquele momento, e assim, as aulas passaram a ser mais prazerosas e divertidas que duraram cerca de 3 (três) meses. De modo que, um certo dia, um dos alunos trouxe o jogo de cartas que se chama UNO, onde a sua regra principal consiste em que o jogador que acabar primeiro com as cartas que tem na mão será o ganhador da partida, assim aproveitei e ensinei em Libras como são os sinais dos números e as cores, além do conteúdo que englobava aquele jogo. Assim, um dos alunos propôs que iriam jogar ao longo da partida toda em língua de sinais e que não poderiam usar a voz. Daí, aproveitou-se para ensinar em Libras como são os sinais dos números e as cores, além do conteúdo que englobava aquele jogo.

Sobre o uso de jogos na interação didática, Kishimoto (1996) reforça que “o jogo desenvolve além da cognição, ou seja, a construção de representações mentais, a afetividade, as funções sensório motoras e a área social, ou seja, as relações entre os alunos e a percepção das regras”. Bem de acordo com esse ponto, um dos alunos propôs que iriam jogar ao longo da partida toda em língua de sinais e que não poderiam usar a voz. Eles compreenderam que haviam algumas regras para dar dinamicidade ao jogo e, nesse caso, foi preciso a compreensão por parte dos alunos para desenvolver novas estratégias para o jogo, devido a presença da professora surda.

Para enfrentar um desafio em sala de aula com alunos ouvintes de 10 (dez) e 11 (onze) anos não é um processo fácil, como afirma Quadros:

Este contexto bilíngue é completamente atípico de outros contextos bilíngues estudados, uma vez que envolve modalidades de línguas diferentes. Descobrir os laços de tais cruzamentos e das fronteiras que são estabelecidas é desafiador tanto para os surdos como para os ouvintes envolvidos (2005, p. 04).

Os métodos eram inovadores pois ninguém usava na prática no ensino de libras através de jogos junto com as crianças ouvintes. O ensino de Libras como segunda língua foi baseado nos modelos da Roa (2012) que vivenciou suas experiências com as crianças ouvintes nas escolas inclusivas de São Paulo. E com isso, a tese da Roa me motivou a aumentar as perspectivas da inclusão da libras na educação como todo.

De acordo com a Góes (2000) afirma que, “a produção de significados em relação ao mundo da cultura e a si próprio é um processo necessariamente mediado pelo outro, é efeito das relações sociais vivenciadas e através da linguagem”. Vemos claramente neste contexto a necessidade de implementação de jogo didático em Libras nas escolas, de uma pedagogia voltada para o conhecimento acerca da

diversidade e necessidades específicas do aluno surdo já que a sua fala é representada pela forma de sinais. Contudo, a escola não vem priorizando essa necessidade, onde a Libras tem se tornado presença obrigatória em algumas disciplinas no ensino fundamental para o desenvolvimento cognitivo do aluno ouvinte e surdo, dando privilégio no cotidiano escolar das escolas formais o uso bilíngue: Libras e língua portuguesa na sua forma oral, sinalizada e escrita e visual.

O autor Oliveira (2019) justifica a importância do uso de jogos que fazem toda diferença na aprendizagem, por serem muitas vezes utilizados para provocar alegria e diversão, fazendo com que se tornem uma forma mais agradável de aprender. Atualmente os jogos estão sendo levados à sala de aula para que o professor transcreva a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades apresentadas durante as aulas de uma forma mais lúdica. O jogo é colocado na aula e introduzido no conteúdo e neste momento deixa de fazer parte de uma brincadeira e se torna um material pedagógico com um valor imensurável (pág. 58). O autor Kishimoto (1998, p. 13) deixou claro que:

Os jogos educacionais facilitam e estimulam a aprendizagem através da interação, desenvolvendo capacidades cognitivas e a coordenação motora.

Através dessa prática pensamos em criar um jogo bilíngue, que beneficie o aluno ouvinte na aquisição da segunda língua de modo natural. Oliveira (2019) reafirma que a escola é o local educacional em que a criança deve adquirir conhecimentos e habilidades. Jogos educativos estimulam e favorecem o aprendizado e também no processo de socialização, além de contribuir para a formação da personalidade do aluno e na aquisição de uma segunda língua. Para que isso ocorra, os jogos educativos mobilizam esquemas mentais, estimulam o pensamento, a ordenação de tempo e de espaço. Eles também favorecem a aquisição de condutas cognitivas e desenvolvimento de habilidades como coordenação, destreza, rapidez, força e concentração.

O jogo educativo surgiu no período do renascimento, todos os jogos que na era medieval foram abominados, ressurgem novamente no cotidiano das pessoas e também como material pedagógico no ensino. Atualmente os jogos utilizados na educação são classificados por duas funções: a primeira é a lúdica, que fornece prazer e diversão; a segunda é a educativa, o jogo pode auxiliar ou promover a aquisição de saberes e ampliação da cultura surda dos vocabulários da Libras.

Assim, se deu a análise sobre estar no papel de professora da disciplina de Libras para crianças que são ouvintes. Buscando traçar estratégias para desfazer esse problema, e através da carreira de profissional da educação foi possível situar alguns pontos, que foram observadas em Universidades privadas e públicas

com alunos adultos e ouvintes. Daí, ocorreram os momentos únicos com a proposta de ensinar Libras ao sujeito ouvinte e que promovem o interesse geral na pesquisa acadêmica.

Justificativa

Foi analisado, ao longo desse tempo, que as crianças ouvintes têm a maior facilidade de procurar outras línguas orais para aprender, como o inglês e o espanhol, que até então é oferecida também dentro das escolas da rede pública e privada. Assim, comparando com o contexto da Libras, é perceptível que ela é pouco procurada por crianças e adolescentes fora da escola. Ademais, existe a oferta maior da Libras dentro das igrejas e de oficinas a curto período dentro de escolas. A partir dessa premissa, pode-se afirmar que não existe inclusão da língua entre o sujeito surdo e o sujeito ouvinte.

Entretanto, a legislação incluiu o decreto de 5.626 (BRASIL, 2005) que regulamenta a Libras, em seu capítulo II, na parte do art. 3º e 1º inciso da inclusão da Libras como disciplina curricular que se refere a disciplina curricular que deve ser inserida como obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, além de incluir nos cursos de Fonoaudiologia nas instituições de ensino dos Estados, Distrito Federal e nos municípios na rede pública e privada para todos os surdos da licenciatura e as demais disciplinas em optativa para os alunos de educação superior.

Mas, esse decreto não exige a Libras para as crianças e adolescentes ouvintes dentro das escolas. Se fosse uma realidade, seria um desenvolvimento enriquecedor para toda a sociedade ao diminuir consequentemente a barreira linguística entre os dois mundos. É necessário a continuação da luta da Comunidade Surda para conquistar novas oportunidades para todas as crianças aprenderem essa língua na educação básica do nosso país. Afinal, esse é um período de fácil aprendizagem por parte da criança, quando é apresentada a ela uma novidade, fazendo fluir a comunicação em qualquer lugar, como na igreja, na vizinhança, nas associações e em vários lugares. O surdo merece ter o reconhecimento de sua cultura linguística dentro de seu próprio país e pela sua sociedade que há tantos anos o excluí. Rodrigues (2015) reforça essa necessidade e argumenta:

A experiência como professora universitária há 10 anos em duas universidades privadas, uma estadual e duas federais, me fez refletir sobre várias questões: Por que a disciplina de Libras deve se restringir apenas aos cursos anteriormente citados? E por que esperar? E quanto ao ensino médio e o ensino fundamental? E, por que não dizer, à educação infantil? Já está comprovado, através de vários estudos, que crianças e adolescentes têm muito mais facilidade para adquirir uma nova língua do que os adultos. Ademais, vale à pena refle-

tir sobre a facilidade da comunicação entre as crianças, ao contrário do adulto, pois a maioria destes ao aprender uma nova língua nem sempre consegue comunicar-se plenamente através desta. Então, por que começar pelo caminho mais difícil? Junto com o aprendizado de uma nova língua estaria sendo trabalhada a questão da sensibilização e aceitação do diferente, formando uma sociedade com indivíduos mais conscientes e justos (RODRIGUES, 2015, p. 32).

Para conseguir gradualmente chegar a um objetivo final, é necessário passar por vários quesitos, inclusive um desses se trata de conscientizar cada um a fim de evitar as barreiras sociais impostas aos Surdos diariamente. O ideal a ser começado hoje, é que seja focado a progressão a começar pela preparação do ensino acerca da Libras para as crianças, e que ao decorrer do tempo tenha a disciplina de Libras fixada na grade curricular. Mas, isso não pode ser confundido com a inclusão, pois na mesma deve haver uma sensibilização do sujeito ouvinte desde cedo, ao aprender o cerne da cultura surda, a fim de tornar a inclusão propriamente dita.

Há uma certa diferença no processo de aprendizado da Libras da criança ouvinte com um adulto ouvinte. Quando uma criança aprende dentro da sala de aula a língua de sinais, passa a ser um processo natural com gravuras, comidas, mímicas, até uma certa espontaneidade, e assim dá para perceber um interesse maior na aquisição da língua. Já de uma pessoa adulta que está cursando a disciplina, a aquisição da língua passa a ser mais por obrigação, por estar inserido dentro da grade curricular de seu curso. Logo, a criança desde cedo, por ter um contato genuíno, provavelmente será um adulto que vai naturalmente saber respeitar o lugar do surdo dentro da sociedade. A pesquisa em si procura objetivar o ensino da Libras com o sujeito ouvinte, mas não tem o objetivo de prejudicar ou desprezar os surdos, pois na área da educação existem carências a serem superadas, e que de algum modo, vem para auxiliar a educação do surdo, e sabemos que no Brasil é precária. Não precisamos necessariamente dividir os dois mundos, mas procurar maneiras de ressaltar ainda mais essa relação advinda dos dois sujeitos. Por isso, é importante que as escolas ofereçam a Libras como uma disciplina, que nem é oferecido o Inglês, o Espanhol, e o Francês, independentemente se tiver alunos surdos.

Pontualmente, há uma discussão sobre o porquê de haver a disciplina de língua de sinais dentro das escolas se não há muitos alunos surdos matriculados. Assim, é visto inclusive o objetivo principal deste trabalho, pois pode ser encaixada uma analogia que responde essa dúvida, se temos alunos norte-americanos matriculados em uma escola brasileira, ele vai ter o suporte, pois existe um ensino desde cedo dentro das escolas regulares sobre o Inglês e a cultura norte-americana. Mas, quando existe um aluno surdo matriculado em uma escola regular e não-inclusiva, ele não irá se sentir confortável em seu próprio país de origem. Ainda podemos usar, como adendo, uma citação de Pereira e Vieira (2009) que diz

Devido à perda auditiva, as pessoas surdas bilíngues permanecem geralmente bilíngues ao longo da vida. Este não é o caso de outros grupos que, durante os anos, podem partilhar uma forma de monolinguismo, na língua majoritária ou minoritária. Além disso, ainda devido à perda auditiva, certas habilidades de uso da língua majoritária, sobretudo o uso da fala, podem nunca ser adquiridas completamente pelos surdos bilíngues.

De forma que a situação geral de quem é surda carrega diversas barreiras, pelo fato de que a vida na sociedade não os contempla e a falta da disciplina de Libras dentro da grade curricular como segunda língua acarreta vários déficits para a Comunidade Surda. O autor Oliveira (2019) pondera que o bilinguismo, proposta pela comunidade surda que vem tentando há anos para implementar nas escolas, vem quebrar esse rótulo quando acredita que dominando a língua de sinais fica mais fácil para o surdo perceber estes aspectos na língua oral, pois ele tem exemplos na língua de sinais que podem guiá-los. A proposta bilíngue para a educação de surdos é apresentada como primordial para o acesso da criança com deficiência auditiva, à sua Língua materna, tendo preferencialmente a convivência e aprendizagem da língua estimulada através do contato com comunidade surda. O desenvolvimento desta criança surda na Língua materna é primordial para o aprendizado da segunda língua, que é a língua oral, através da escrita que será apresentada na escola. Só que a Lei 10.436 de 2002 (BRASIL, 2002), que é recente, e as pesquisas sobre o bilinguismo na educação dos surdos deixam os professores céticos em relação ao acesso de duas línguas pelas crianças surdas. O autor Genesee (1004) coloca, na sua pesquisa atual, o ponto negativo do bilinguismo, que quando as crianças fazem essas trocas elas estão utilizando recursos efetivos da comunicação.

Existem alguns projetos individuais em algumas escolas do município, algumas até solicitam consultorias ou oficinas, mas algo a curto prazo e sem continuidade posteriormente. Em algumas experiências, foi possível observar que existe uma predominância em pais surdos que perdem e não participam de reuniões na escola regular do filho ouvinte, pois não há interesse das escolas em incluir os surdos, nem ao menos chamar um intérprete para auxiliar. Existiram alguns eventos pontuais para demonstração do livro “Ane e Jota” dos autores Rodrigues e Teixeira (2015) e até interesses de abrir turmas de infanto-juvenil de Libras, mas são casos isolados, e infelizmente não se trata de padrão no Brasil.

Acerca da pesquisa e de materiais sobre o assunto proposto anteriormente, foi perceptível a escassez de teses, dissertações e artigos sobre o tema e principalmente tratando do ensino da Libras para crianças ouvintes, pois havia alguns sobre o ensino para adultos, e sobre inclusão de apenas crianças surdas, mas como a linha de pesquisa era com foco nas crianças ouvintes e o processo de aquisição da

Libras como a segunda língua, não havia autores que abordassem esse tema. Assim, essa pesquisa se mostra desafiadora, mas ao mesmo tempo pretende estender seus efeitos benéficos, a fim de contribuir para essa área precária. O ensino da Libras como a segunda língua para o sujeito ouvinte, cada vez mais vem aparentando interesse coletivo, pois, em meados do ano de 2017, o movimento de extensão criou o Primeiro Encontro Estadual do Ensino da Libras como Segunda Língua para Crianças e Adolescentes, a fim de reunir esse público jovem para trocar experiências, aprendizagem e incentivar esse grupo a ensinar e tornar profissionais dessa área, sendo professores de Libras ou pedagogos. Assim, os encontros prosseguiram para o ano de 2018 e 2019. No ano de 2019, criou-se o encontro nacional, para se discutir e firmar esse movimento como um objetivo principal de estimular que os órgãos principais insiram a disciplina na grade curricular para todos os alunos ouvintes que estudam da educação infantil até o ensino médio. Outro ponto discutido foi a ausência de pesquisa nessa área, e assim, procurar meios efetivos que desperte o interesse dos professores de Libras para fomentar mais pesquisas e escrever materiais acerca de suas experiências e análises.

Fundamentação teórica

Ao se deparar jogando UNO com os alunos, foi perceptível o empenho dos alunos ouvintes em mostrar como se jogava, e era bastante atencioso em sua explicação sobre estar diante de uma pessoa surda com essa breve limitação. Durante o jogo foi o momento de aprender e se relacionar momentos de tensão, alegria ou tristeza. Ao final, o momento em que foi primordial a construção da ponte entre o mundo do ouvinte e o mundo surdo, foi quando o sujeito ouvinte teve a percepção que a pessoa surda não poderia realizar uma das regras, que era gritar “UNO” quando estivesse com uma carta em mãos, e então combinaram de substituir outra técnica, que insistia em fazer uma certa mímica para isso ao invés de gritar, e assim todos se entendiam ao final, com isso, o jogo continuava o mesmo, mas agora ele estava de forma inclusiva.

Isso foi o “gatilho” do despertar da cultura surda, quando começou a percepção que difere das duas culturas conforme a citação da autora Strobel (2008, p. 22) na introdução deste artigo.

Assim, após aquele momento foi possível analisar o que havia ocorrido mais detalhadamente, em que se incluiu uma nova regra de forma visual-espacial, a partir do aluno, para que assim todos pudessem compartilhar e ser inseridos no jogo. O episódio foi marcante, pois quando era necessária a empatia com aquele sujeito surdo que se sentia constantemente excluído pela própria sociedade – regras do jogo, se viu incluído pelos próprios alunos que eram crianças, mas ao mesmo

tempo já entendia de respeito, reciprocidade e de empatia. Igualmente despertou outro “gatilho” da importância da representação do professor surdo, a diferença e a identidade conforme a citação da Reis (2006, p. 12) na parte da introdução.

Dessa forma, é necessário ressaltar a importância da presença de um professor surdo no ensino da Libras da aquisição de uma segunda língua para um sujeito ouvinte, que então passa a exigir um contato visual e de diversas identificações para promover a inclusão social propriamente dita. Assim, o espaço escolar deu um novo sentido para as reflexões, principalmente sobre aquele dado momento com a criança surda, que em um momento lúdico não estava sendo obrigada e essa percepção ocorreu de forma espontânea diante de uma regra de convivência social. Com isso, surgiu a inquietação de uma maneira em geral voltada para o ensino da Libras para crianças ouvintes que poderão auxiliar em um futuro melhor para a Comunidade Surda e para todas as lutas que estão durando até hoje, como a educação bilingue ser pacificada no nosso país, garantindo o direito linguístico de todos os alunos surdos. Dessa forma, é propício partir da parte majoritária da sociedade, o público ouvinte, e assim suscitar questões a fim de prepará-los para receber os alunos surdos em qualquer área educacional. Se faz necessário um professor ouvinte que ensine ao surdo, mas é necessário que esse professor tenha embasamentos linguísticos e cultural para saber quem está aprendendo do outro lado, pois consequentemente irá aprender de um jeito diferente e de forma diferente, sem nenhum embasamento da cultura surda e do protagonismo surdo.

Segundo Perlin (2006), o professor surdo torna-se importante e que sua identidade e sua cultura linguística oferecem uma experiência nova e visual.

[...] a experiência na diferença cultural sentida e vivida por aqueles que têm a coragem de serem surdos é mais que dinâmica. O que obriga o surdo a travar lutas pela diferença? O ato de definição de nossa cultura é um espaço contraditório ao ouvinte. A luta pelas diferenças não pode ser explicada por simples oposições binárias, ela é uma estratégia de sobrevivência. A cultura surda existe enquanto estratégia de sobrevivência. A cultura surda existe enquanto estratégia de contra dominação. As estratégias contêm posições de diferença, de identidade, de cultura, de política que se negocia em diferentes tempos (PERLIN, 2006).

O argumento supracitado reforça ainda mais a importância do sujeito surdo dentro da sala de aula, pois propõe aos alunos ouvintes novos conhecimentos ao adquirir diariamente a cultura surda na vivência, inovando a cada vez que exista o relacionamento entre os dois mundos.

Ademais, os alunos ouvintes passam a aprender de forma automática o respeito com a diferença linguística, assim é perceptível a compreensão e a empatia entre duas culturas diferentes que se afastam cada vez mais do preconceito. É notó-

ria a importância dos professores surdos, pois são os protagonistas da sua própria cultura, língua e percepção de mundo. Portanto, o ideal para se ensinar Libras é através de um professor surdo, por estar submerso na cultura surda.

A proposta pedagógica de interação

A metodologia desenvolvida para o curso de Libras foi elaborada e pontual, só que houve a inserção de uma nova atividade proposta por um aluno

No jogo estiveram presentes crianças de 10 (dez) a 11 (onze) anos de idade: três (3) alunos ouvintes e uma professora surda, sendo que 2 (duas) meninas e 1 (um) menino não tinham até então contato com a Libras. Por 3 (três) meses, durante cerca de 2 (duas) horas semanais eles obtiveram noção sobre Libras e surdez, através da professora Surda. Isso se deu em sala de aula, no centro cultural em Santa Rosa, de cidade de Niterói do Rio de Janeiro, onde se oferecia vários cursos na área de artes.

Em sala, o aluno trouxe o jogo de UNO, que a professora até então desconhecia. Ele explicou a regra do jogo e a professora aproveitou para ensinar os conteúdos do jogo em Libras. Um aluno que sabia um pouco de Libras sugeriu uma nova regra espaço-visual por causa da presença da professora surda, e assim aconteceu em um dado momento especial, na convivência com a professora surda.

Tendo por objetivo criar uma regra visual, sem som, criou-se uma estratégia para que a professora pudesse visualizar e compreender o jogo, evitando que fosse excluída. Para isso, procurou-se usar a cultura linguística. O aluno se reuniu com as duas colegas, criaram uma regra, e exigiram respeito à cultura surda, “porque a professora não escuta” e, não poderiam terminar o jogo com um grito. O aluno percebeu que a professora estava ‘perdida’, mas não foi ela quem pensou em criar as regras e sim, o aluno. Durou apenas 2 (duas) horas, pouco tempo, porém foi muito importante criar essa regra. Depois a professora passou conteúdos sobre cores, números e outros, aproveitando a motivação deles em aprender Libras relacionando com o jogo. Com isso, todos aprenderam de forma descontraída.

Foram necessárias algumas estratégias de trabalho e criatividade para adotar a metodologia do jogo. No primeiro momento apresentou-se o “projeto”, criado pelo próprio aluno, explicando sobre a importância da valorização e respeito a professora surda, criando o “UNO VISUAL”. No final, a turma aprendeu a nova regra, respeitando a professora surda, ampliando seus potenciais e a percepção de que o mundo de ouvinte e surdo são diferentes.

Quando foram apresentadas as novas regras do jogo, surgiram os seguintes resultados na reação entre professora surda e alunos ouvintes:

- “Despertar” a consciência dos alunos e crianças ouvintes sobre a surdez da professora;
- Contato com professores surdos: Libras, cultura e identidade;
- Nova aquisição de conhecimento, através do contato visual;
- Ambiente linguístico em Libras; sem o uso do português falado;
- Jogo visual.

No que diz respeito ao conteúdo, antes do jogo a professora aproveitou para ensinar as cores e números ao mesmo tempo, de maneira lúdica. A professora surda procurou estimular as ideias e aceitou a sugestão dos alunos presentes, e principalmente aqueles que participaram da aula, que até então buscaram inovar com métodos de comunicação numa participação ativa, desenvolvendo-se como cidadãos críticos, participativos e pensantes. Desse modo, eles respeitaram a professora surda na presença de todos, embasando o que Rodrigues, citada anteriormente, falou sobre “junto com o aprendizado de uma nova língua estaria sendo trabalhada a questão da sensibilização e aceitação do diferente, formando uma sociedade com indivíduos mais conscientes e justos” (2015, p. 32).

Conclusão

É notório a importância na relação entre professora surda com alunos ouvintes, em que estes perceberam e notaram a diferença da presença de uma professora surda e, a partir disso, modificaram o meio para ser justo a todos. Se no exemplo passado ocorresse com uma professora ouvinte, não haveria o mesmo resultado, pois o sujeito surdo com sua cultura ativa não estaria presente nesse binômio. Os principais pontos de descoberta dos alunos ouvintes na sala de aula através de uma professora surda em sua cultura linguística:

- Respeito às diferenças linguísticas;
- Empatia;
- Compreensão de uma cultura diferente;
- Valorização da Libras;
- Redução do preconceito;

É necessário nos esforçar para que o objetivo seja alcançado, para que professores pedagogo bilíngue e professores do curso de Letras-Libras se conscientizem acerca da importância do ensino para crianças ouvintes, porque as

crianças ouvintes também são nosso futuro, pois eles vão crescer e tornar cidadãos justos e honestos, e isso é responsabilidade nossa e de toda a sociedade ouvinte. Assim, nós precisamos ensinar e disseminar o uso da língua de sinais para promovermos o acesso a Libras a todos, porque hoje são crianças que vão ser os adultos do futuro com as diversas profissões que precisarão em algum momento utilizar a Libras e o aprendizado que a cultura surda lhe trará, que então saibam utilizar a língua de sinais em qualquer lugar por ter aprendido desde cedo a língua de sinais na educação básica ou em um curso de Libras. Então, apenas nós podemos lutar para oferecer isso, e assim teremos uma sociedade mais inclusiva e menos entraves linguísticos e culturais.

Portanto, nós podemos esquecer que existe uma comunidade ouvinte fora do nosso meio, pois precisamos nos importar com a comunidade surda e suas lutas, mas podemos dividir um pouco a atenção com essa comunidade ouvinte, e assim nós vamos descobrir que existe muita novidade, onde existe um mundo inteiro para poder descobrir e perceber o quão legal e importante é trabalhar nesse mundo, o que temos para dar e receber através dessa troca, e que assim exista um futuro que tenhamos uma sociedade mais respeitosa e cada vez mais oportunidade para professores surdo.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Presidência da República. Brasília: DF. 2002 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em 10 mar. 202.

BRASIL. **Decreto nº 5626**. 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. Presidência da República. Brasília: DF. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 mar. 2021.

GENESEE, Fred. **Aquisição bilíngue**. Trad. Wendel Dantas, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Cortez, São Paulo, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, Brincadeira e Brinquedos. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 13-22.

OLIVEIRA, Wendel de. **O ensino de Libras no Jogo educacional: estratégia do ensino de Libras para alunos surdos do ensino fundamental**. Dissertação. CMPDI. UFF: Niterói. 2020. Disponível pelo link: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/726719>. Acesso em set. 2023.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; VIEIRA, Maria Inês da Silva. **Bilinguismo e Educação de Surdos**. Revista Intercâmbio, volume XIX: 62-67, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP.

Disponível pelo link: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/bilinguismo.pdf. Acesso em set. 2023.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. **O ser e estar sendo surdo: alteridade, diferença e identidade**. Tese. UFRGS: Porto Alegre. RS. 2003. Disponível pelo link: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/5880>. Acesso em 12 mar. 2021

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. **Surdos: por uma pedagogia da diferença**. Relatório final do projeto Funpesquisa Florianópolis: UFSC, 2006.

QUADROS, Ronice. O bi do bilinguismo na educação de surdos In: **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, v.1, p. 26-36.

REIS, Flaviane. **Professor Surdo: A Política e a Poética da Transgressão Pedagógica**. Dissertação. CED: UFSC: Florianópolis. 2006. Disponível pelo link: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/88409>. Acesso em 12 mar. 2021

ROA, Maria Cristina Iglesias. **Libras como segunda língua para crianças ouvintes: avaliação de uma proposta educacional**. Dissertação. Universidade federal de São Paulo: São Paulo. 2012. Disponível pelo link: <https://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/9784/Publico-13262.pdf>. Acesso em set. de 2023.

RODRIGUES, Luciane Rangel. **Bilinguismo no ensino fundamental: uso de um tema de ciências no ensino da língua de sinais brasileira – LSB para alunos ouvintes**. Dissertação. UFF: Niterói/RJ. 2015. Disponível pelo link: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/726757>. Acesso em abr. 2023.

RODRIGUES, Luciane Rangel.; TEIXEIRA, João Paulo Cabral. **Ane & Jota, Amigos de Mundos Diferentes**. Rio de Janeiro. Darda editora. 2015.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.



A plataforma do YouTube como lugar de resistência da piada surda*

The YouTube plataforma a place of resistance for the surda joke

Carmen Elisabete de Oliveira¹
Taisa Aparecida Carvalho Sales²
Acir Dias da Silva³

Resumo: Este artigo apresenta um estudo sobre o humor como resistência na literatura surda. Intenciona-se evidenciar o uso e o compartilhamento da língua de sinais como forma de pertencimento cultural, destacando o YouTube como importante meio para a propagação e circulação da literatura surda, em especial, para as piadas sinalizadas. Assim, propõe-se análises baseadas nos teóricos Sutton-Spence (2021); Silveira (2015); Schallenger (2010); Bosi (2002); Lévy (1999) e Bergson (1983), no sentido de compreender como a língua de sinais e a cultura surda torna-se importante na (re)afirmação linguístico-cultural da população surda, representando sua resistência no pós-colonialismo. Após as análises, verifica-se que as piadas têm como principal objetivo fazer o público rir com as situações em que os ouvintes estão em desvantagem. Além disso, há a valorização da língua como artefato de pertencimento ao povo surdo.

Palavras-chave: Literatura surda. Piadas. Resistência. Valorização Cultural. Plataforma YouTube.

Abstract: This article presents a study on humor as resistance in Deaf Literature. It is proposed to discuss and analyze classic signaled jokes available on the YouTube platform that address this topic. Thus, analyzes based on theorists Sutton-Spence (2021); Silveira (2015); Schallenger (2010); Bosi (2002); Lévy (1999) and Bergson (1983), in order to understand how sign language and deaf culture become important in the linguistic-cultural (re)affirmation of the deaf population, representing their resistance in post-colonialism. After the analyses, it is verified that the jokes have as main objective to make the audience laugh with the situations in which the listeners are at a disadvantage. In addition, there is an appreciation of the language as an artifact of belonging to the deaf people.

Keywords: Deaf Literature. Jokes. Resistance. Cultural Enhancement. YouTube Platform.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE (2021-2025). Docente da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. E-mail: bety.interprete@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8434-7962>.

² Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE (2021-2025). Docente do Departamento de Letras: Libras e Tradução da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás – UFG. E-mail: carvalhotaisa@yahoo.com.br/taisasales@ufg.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8695-3600>.

³ Professor Associado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Pós Doutor em Pesquisa em memória e documentário pela Unicamp. E-mail: acirdias@yahoo.com.br/acirdias@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5428-6839>.

* Artigo recebido em 18 de abril de 2023. Aceito para publicação em 25 de agosto de 2023.

Introdução

As narrativas das pessoas surdas sobre suas experiências, bem como suas produções literárias, passaram a ser reconhecidas e valorizadas após estudos da área da socioantropologia acordarem sobre o que é Ser Surdo e legitimar o uso da Libras – Língua Brasileira de Sinais – e a expressão cultura surda como demonstração de resistência à tentativa da sociedade ouvinte de normalizar o surdo por meio da oralização, além da imposição do uso de aparelhos auditivos, desconsiderando a surdez como diferença linguística e cultural.

Esses estudos contribuíram para que, nas últimas décadas no Brasil, as comunidades surdas viessem a celebrar conquistas como o reconhecimento da cultura surda e da Libras. Por meio da Lei nº 10.436/2002, além desse reconhecimento, surgiram as primeiras produções literárias de surdos. Entretanto, é com o avanço de recursos tecnológicos que a literatura surda passou a ser registrada e divulgada em fitas VHS, em CDs, em DVDs e em vídeos nas plataformas disponíveis na internet. Esse contexto favorável ao reconhecimento linguístico e cultural dos surdos brasileiros despertou o sentimento de pertencimento ao grupo usuário de uma língua visuoespacial, a Libras, que é sua língua de herança, conseqüentemente ocorreu o empoderamento cultural com o reconhecimento e fortalecimento da sua literatura em que o humor tem um lugar especial.

De acordo com Silveira (2015, p. 5) as piadas surdas são passadas de geração a geração, provocando o riso e o sentimento de pertencimento a um grupo, além de constituir

[...] parte da agenda de luta da comunidade surda, proporcionando alegria de viver e o fortalecimento do grupo e exercendo uma pedagogia cultural nesta comunidade, pedagogia relacionada à forma/necessidade/vontade de pertencimento ao grupo (SILVEIRA, 2015, p. 5).

No entanto, para que o espectador ouvinte se divirta, é essencial conhecer a língua e compartilhar a cultura, pois esses são aspectos importantes para que ocorra o riso na sinalização.

O propósito central deste estudo é descrever e analisar produções culturais surdas do gênero Piadas em Libras, hospedadas na plataforma do YouTube⁴, que enfatizam o humor como forma de resistência. Além disso, intencionamos evidenciar o uso e compartilhamento da língua de sinais como forma de pertencimento cultural, bem como destacar a plataforma como importante meio para a propagação e circulação da literatura surda, em especial das piadas sinalizadas.

⁴ O **YouTube** foi fundado por Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim em fevereiro de 2005, nos Estados Unidos. Comprado pela Google em 2006, o site permite que os usuários compartilhem vídeos e interajam com seus autores por meio de comentários. Disponível em: <https://canaltech.com.br/empresa/youtube>. Acesso em 9 out. 2021.

Ressaltamos, que, conforme Lévy (1999, p. 146), o mundo virtual funciona, então, como um depósito de mensagens, contexto dinâmico acessível a todos e memória comunitária coletiva, alimentada em tempo real.

A piada surda faz parte do folclore do povo surdo, uma vez que foi passada de geração em geração, sendo um reflexo da cultura surda. Morgado (2011) explica que as piadas apresentam as mesmas características, seja qual for o país que este surdo pertença, no entanto, para compreender as sutilezas deste humor o espectador deve ter fluência em língua de sinais.

O tema das piadas geralmente está vinculado à forma como os surdos veem, interagem e reproduzem suas experiências visuais, pois é dessa forma que irão construir a diferença surda, por meio da visualidade na performance de seus contadores e pelo riso e descontração do espectador. Ademais, é uma forma de autorrepresentação da surdez enquanto diferença. Percebemos que, pelo número de acessos aos canais de piadas sinalizadas na plataforma do YouTube, há interesse pelo tema, no entanto, nota-se reduzidos reflexos dessa procura em produções acadêmicas que busquem analisar tais fenômenos. Em razão do exposto e da natureza do tema ser pouco explorado, consideramos que este estudo será relevante no sentido de entender esse gênero literário com características e elementos linguísticos inerentes à cultura surda. As leituras e a busca de piadas em Libras, no YouTube provocaram algumas inquietações que envolvem o humor na cultura surda.

Nesse sentido, questionamos: “Em que medida as piadas, como forma de expressão, potencializam a manifestação de resistência cultural e linguística dos surdos, considerando a rápida divulgação na plataforma do YouTube?”

Como corpus de análise, selecionamos duas piadas que estão disponíveis na plataforma do Youtube, sendo que uma relata sobre um surdo que foi fazer suas necessidades fisiológicas em meio a natureza, e a piada “O Soldado Surdo”. Para alcançar os objetivos propostos, optamos pela abordagem metodológica da netnografia, a qual, segundo Kozinets (2014), está ligada à etnografia, porém é uma forma especializada, que utiliza como fonte os dados mediados por computador a fim de chegar à compreensão e à representação etnográfica de um fenômeno cultural disponível na internet. Esse fenômeno pode ter via de mão dupla, indo do mundo presencial para o virtual e vice-versa, ou pode se estabelecer apenas no mundo virtual. A análise dos vídeos será com abordagem qualitativa, caracterizada pelo tratamento de dados de forma descritiva, buscando compreendê-los na perspectiva da cultura surda.

Para atender aos objetivos propostos, o presente artigo articula-se a partir de três partes que dialogam entre si. A primeira seção denominada Humor nas Literaturas situará a escolha do tema e como tal temática se articula com a literatura surda, apresentamos reflexões teórico-críticas e conceitos importantes para

o entendimento da pesquisa. Na segunda seção, intitulada Humor e resistência e Língua de Sinais como pertencimento, tecemos considerações ancoradas nas teorias que fundamentam a pesquisa e viabilizam apresentar perspectivas conceituais sobre Humor como forma de resistência e questões sobre a língua de sinais como pertencimento cultural. Na terceira seção, as produções culturais surdas no YouTube, apresentamos essa plataforma digital, as produções selecionadas e uma análise crítica sobre os elementos que constituem a temática deste estudo.

Com os resultados aqui apresentados, esperamos contribuir com outras pesquisas que se aproximem desse campo de saber, no sentido de subsidiar outras discussões e análises acerca do humor surdo e dar visibilidade aos estudiosos, autores e piadas da literatura surda.

A Piada Surda

O humor está presente não somente nas piadas, mas em outros gêneros textuais como cartuns, charge, tiras, que são produções linguísticas carregadas de ironias e outros recursos expressivos, criadas por produtores, cartunistas, autores que, com em suas produções, refletem a realidade, por buscarem inspiração nos comportamentos sociais, no esporte, na política ou em outros temas que estejam presentes nas mídias.

Esses estilos literários que acolhem o humor na Literatura em Geral também fazem parte da literatura surda, sobretudo nas anedotas sinalizadas, que buscam diegeses hilárias baseadas nas experiências visuais que os surdos têm na sociedade ouvinte.

O humor surdo é o humor feito pelos surdos, destinados aos surdos ou que trata sobre eles e, muitas vezes, apresentado em Libras. Provém da cultura e da história surda; frequentemente é político, acentuando a relação entre a comunidade surda, minoritária e oprimida, e a comunidade dominante ouvinte, que exerce uma relação de domínio sobre a experiência dos surdos (SUTTON-SPENCE, 2021, p. 122).

Morgado (2011 p. 166) apresenta cinco formas de humor ou piada em língua de sinais: 1) imitações de pessoas, animais, filmes e objetos; 2) histórias contadas a partir de configurações do alfabeto e números; 3) sinais produzidos com movimentos que remetem a piada; 4) temas tabu como sexo, cocô; 5) piadas passadas de mão a mão entre os surdos.

Percebe-se que as piadas surdas buscam depreciar as pessoas ouvintes, criando estereótipos que em nada contribuem para que ambas as culturas sejam valorizadas e respeitadas em suas diferenças, ademais essa desqualificação das pessoas ouvintes nessa manifestação cultural, acabam por não favorecer um convívio

agradável entre surdo e ouvintes. No entanto sabemos que esta forma de menosprezo por meio de piadas foi uma tentativa de sentirem-se superiores em relação a comunidade ouvinte, uma vez que a história da educação dos surdos revela que estes sempre sofreram imposições culturais dos ouvintes.

As narrativas criadas e reproduzidas pelos surdos circulam nas comunidades e associações e, atualmente nas redes sociais e plataformas digitais, contribuindo para o fortalecimento da sua identidade linguística, cultural, social, sendo que a última constrói e reforça o senso de pertencimento ou não à comunidade surda, além de regular o comportamento de seus integrantes no sentido de preservar a língua e a cultura surda, sem a influência da cultura ouvinte. Conforme Minois (1946, p. 559) a dimensão do humor como defesa coletiva aparece, especialmente, nos humores profissionais, reações de autoderrisão de um grupo, que tem por finalidade marcar sua originalidade, sua diferença, reforçar o espírito corporativo. Para Schallenberger (2010, p. 38), o riso é um fenômeno interessante entre os surdos, ocorre geralmente no encontro em comunidade, na situação na qual os surdos estão explorando sua língua e seus traços identitários. E pode ser utilizado como um meio para fortalecer sua identidade em tempos de bilinguismo e cultura híbridas.

Autores como Silveira (2015), Schallenberger (2010), Miranda (2001) ressaltam que é por meio desse gênero literário que os surdos demonstram resistência cultural e linguística, em que eles brincam com as situações vivenciadas destacando sua esperteza e sagacidade em relação aos ouvintes,

[...] a produção de significados ou de expressão dos surdos, é efetivamente um modo de conceber o mundo. Aquilo que tem sentido para nós surdos, não necessariamente tem sentido para os ouvintes, percebo isso claramente através do humor, onde os surdos acham graça de alguma coisa que os ouvintes não compreendem e vice-versa (SCHALLENBERGER, 2010, p. 48).

As questões linguísticas e culturais, o uso de metáforas de modo distinto nas línguas envolvidas podem ser a explicação para a diferença na interpretação de sentidos que provoca o riso ou não. Quando ocorre a mediação linguística entre surdos e ouvintes por meio do intérprete, há a construção de sentidos e escolha de vocabulário e de sinais a partir da sua percepção, contribuindo para que seja desenvolvida de modo mais hilário ou não. Pode acontecer também que a pessoa ouvinte fluente em língua de sinais, não perceba o humor contido nas entrelinhas em uma piada da cultura surda, situação semelhante pode ocorrer com os surdos em relação a dos ouvintes.

No entanto, nem todas as piadas dos ouvintes traduzidas para Libras divertem os surdos. Isso pode acontecer em função de um conheci-

mento cultural diferente, ou por expectativas divergentes com relação ao que define a graça de uma piada. Alguns tipos de humor visual não precisam do intermédio da Libras para fruição. Os elementos visuais das comédias “pastelão” em filmes e programas de televisão feitos para a sociedade ouvinte em geral são muito populares entre a comunidade surda, como os de Charlie Chaplin e Mr. Bean ou as “videocassetadas” no YouTube ou na TV. O humor visual maluco dos desenhos animados é tão popular entre crianças surdas como é para os ouvintes (SUTTON-SPENCE, 2021, p. 123).

O desejo dos surdos é manter sua língua e sua cultura com o mínimo de interferências da cultura majoritária de seu país, a fim de preservar seus costumes, no entanto, conforme observado, existe uma admiração e troca cultural nesses programas televisivos de humor em que, na transmissão da mensagem, as expressões faciais e corporais são mais significativas do que os diálogos existentes.

A Literatura Sinalizada com foco no humor é um campo que está expandindo celeremente com produções surdas surgidas em rodas de bate-mãos do povo surdo, registradas pelo celular, sem edições ou produções, sendo que algumas vão para as plataformas pelo incentivo de amigos surdos ou ouvintes que fazem parte da comunidade surda. A pesquisadora surda Sutton-Spence (2021) discorre sobre a pesquisa de Morgado (2011), que descreveu sobre as cinco formas de humor na Língua Gestual Portuguesa (LGP):

[...] 1. imitações de filmes, de pessoas, de animais e de objetos apresentados por expressões faciais e corporais; 2. jogos de linguagem, geralmente contos curtos que brincam com formas de mão, especialmente o alfabeto manual ou números; 3. jogos com movimento; 4. jogos de linguagem sobre tópicos tabus; e 5. piadas, desenhos animados e anedotas humorísticas (SUTTON-SPENCE, 2021, p. 196).

A autora destaca algumas formas de humor que são recorrentes entre os surdos de todo o mundo, assim como em outros países as piadas com humor escatológico que envolvem brincadeiras com temas considerados tabus pela sociedade, como os que abordam a temática sexual, ou excrementos defecados (coco), que são muito frequentes na cultura surda e na ouvinte. Em razão de não serem vistas com bons olhos, nas duas culturas, são produzidas informalmente entre amigos com o intuito de divertir-se, mas não publicizá-las. Dessa forma, raramente os surdos fazem postagem desse tipo nas plataformas digitais. Segundo Holcomb (2011, p. 145), no Brasil, elas não têm tanta restrição para serem apresentadas em grandes grupos de surdos. Para explicar tal observação, relembra que, na cultura surda, os surdos são mais diretos em sua comunicação do que suas contrapartes não surdas, ou seja, do que os ouvintes.

O humor, a resistência e a Língua de Sinais como pertencimento

Conforme mencionado, as diegesis dos surdos, compartilhadas entre seus pares, foram responsáveis pela manutenção da língua de sinais e preservação de seus valores culturais, mesmo sem um recurso que permitisse seu registro, fato que aconteceu muito tempo depois.

Para os povos surdos submetidos à colonização, esses encontros sustentaram não apenas o uso da língua, mas também seu desenvolvimento político e cultural frente a um contexto marcado pela expansão comercial em meio a um processo de colonização ouvintista, em que os surdos tinham que se esforçar para realizar a aquisição da língua da sociedade ouvinte, em detrimento à sua língua. Entretanto, como estratégia de resistência à metodologia oralista e aos valores ouvintistas, continuaram suas narrativas sinalizadas.

De acordo com Ladd (2013), os surdos enfrentam e resistem à colonização linguística, originada no século XIX, no Congresso de Milão em 1880, em que professores ouvintes proibiram os surdos de utilizar sua língua e de produzir seus artefatos culturais, sendo que essa situação permaneceu até o ano de 1980, quando pesquisadores abraçaram a causa surda, modificando a percepção sobre a surdez, que já não é mais vista como deficiência, mas como diferença cultural. A partir de então, a literatura surda conta com produções que evidenciam a identidade e os valores linguístico-culturais dos surdos, que agora tem reconhecimento social, e que são produções do período pós-colonial.

As obras dessa literatura são registros de memórias e de experiências desse período colonial, que se manifestam nos artefatos culturais surdos, e que inclui a luta para garantir ao uso da língua de sinais, a opressão dos ouvintes para que o surdo aprenda a falar oralmente, hoje representadas por meio de poemas, piadas, contos e outros textos da literatura surda como meio de expressar ao mundo, de forma artística e universal, a sua subjetividade (PISSINATTI, 2020, p. 34).

Para autores como Ashcroft, Griffiths e Tiffin (1991) e Pissinati (2020, p. 35) a literatura pós-colonial se constitui de produções de povos que passaram pela experiência de colonização e buscaram, por meio da literatura, a retomada de sua identidade nacional e independência cultural, utilizando o mesmo caminho ideológico da colonização: a cultura. Ladd (2013), assim como outros autores, afirmam existir elementos que revelam a colonização do povo surdo, comparando-os à colonização de outros grupos minoritários; enfatizando que diferente de outras culturas, não passou por uma colonização político-econômica, mas linguística.

[...] de acordo com Bill Ashcroft, Gareth Griffiths e Helen Tiffin (1991), críticas dos estudos pós-coloniais, a literatura é uma forma de “descolonizar” as práticas imperialistas e opressoras, contribuindo na retomada e valorização dos valores próprios do grupo cultural que passou pela

experiência da colonização. Essas produções foram denominadas, posteriormente, como literatura pós-colonial (PISSINATTI, 2020, p. 37).

Percebemos que a literatura surda tem esse papel de descolonizar, uma vez que os surdos estão empoderados e mostram, pelos seus artefatos, que estão libertos da opressão ouvinte e é, principalmente por meio das piadas, que realizam uma catarse em relação às pessoas e práticas ouvintes. Para Sartre (2004), quando uma obra é capaz de transformar ou levar a pessoa a um processo reflexivo é chamada literatura engajada, pois ela tem a força de tocar nossa interioridade e mudar nosso olhar, nossa forma de compreender algum fato, fornecendo nova perspectiva de entendimento sobre algo ou alguém. Foi a necessidade de manter viva as narrativas que as transformou em antagonismo e descolonização, assim como aconteceu com a literatura surda, que se mostra engajada e resistente.

Considerando a etimologia da palavra resistência, o estudo de Alfredo Bosi (2002) afirma existir dois polos. Em que é necessário entendermos que é explorada nas obras por meio de situações políticas, culturais, linguísticas, econômicas, muitas vezes de forma explícita, em outras aparece sutilmente. Por outro lado, a ideia de que uma obra apresenta essa noção, mesmo sem viés histórico-político-militante, causa tensão nos que são contrários e há uma valorização das obras enquanto objetos literários.

Todas as culturas dispõem de autores, de humoristas que brincam com situações reais de modo irônico e, por vezes, leve, por meio do riso, proporcionando o compartilhamento de emoções, e de experiências coletivas de determinada sociedade. O humor em todas as culturas e em todas as suas formas, auxilia a amenizar situações de estresse, seja individual ou nas relações sociais, e, atualmente, está ao nosso alcance com o advento da internet, que está mais popular, proporcionando-nos distração e divertimento acessando as plataformas digitais.

As produções culturais surdas na plataforma do YouTube

Os avanços tecnológicos impulsionaram novas formas de expressão e, como consequência no campo das artes e da Literatura, há um cruzamento entre diferentes tipos de linguagens se multiplicando. Assim, pesquisadores encontraram um novo nicho de estudos, escritores se dedicam a tratar sobre o tema, e a internet se tornou um meio essencial para a divulgação desse multiculturalismo que incorpora, com criatividade, os sons, as imagens e expressões corporais.

Diante disso, para que precisamos da palavra escrita, se um texto em todas as suas formas de linguagem vai muito além? É irrefutável que vivenciamos a cultura da era midiática, a literatura em geral vislumbra múltiplas possibilidades literárias que emergem com o uso das tecnologias digitais e alcance das mídias. Nesse contexto, a produção, a transmissão e recepção dos textos é um constan-

te desafio intelectual, e um desafio de criação para os produtores, que cada vez mais procuram conquistar leitores/espectadores ávidos por experiências literárias singulares que agreguem novos conhecimentos. De acordo com Duarte (2017, p. 5298) “é imprescindível que os estudos da literatura contemporânea não excluam os estudos das mídias das quais ela se vale”. Não se trata de abandonar os textos tradicionais, e as antigas formas de analisá-los, mas sim de incorporar aos novos modelos literários, formatos mais abrangentes.

Para este estudo, escolhemos a plataforma digital YouTube por ser mais popular, dar mais visibilidade e por ser o local em que há grande número de vídeos em língua de sinais com diferentes gêneros como os contos, as poesias, as histórias infantis. Como corpus, selecionamos duas piadas em língua de sinais, que mostram a resistência surda em relação à suposta superioridade ouvinte. O tratamento dado será uma análise qualitativa, na qual apontamos as antologias, à luz da proposta de análise de piadas surdas da escritora Sutton-Spence (2021, p. 32), em que destaca ser importante observar, analisar, descrever, respeitando os aspectos culturais.

Iniciamos com a análise da piada⁵ (FIG 1), que é do tipo escatológica, ou seja, uma piada em que a temática gira em torno das necessidades fisiológicas como as fezes, a urina ou outras excreções corporais, também conhecidas como humor no banheiro. De acordo com Silveira, (2015, p. 158) existem versões diferentes em outros países, pois envolvem culturas surdas locais e línguas de sinais internacionais, assim, para este estudo escolhemos a versão mais conhecida pelos surdos brasileiros, e que foi discutida na tese *literatura surda: análise da circulação de piadas clássicas em Línguas de Sinais*⁶, da pesquisadora Carolina Hessel Silveira (2015).

FIGURA 1: Piada de Surdo.



Fonte: Youtube.

⁵ Piada de Surdo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sFjNjftQow>. Acesso em 4 out. 2021.

⁶ SILVEIRA, Carolina Hessel. *Iteratura surda: análise da circulação de piadas clássicas em língua de sinais*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/131069>. Acesso em 4 out. 2021.

A piada está disponível no canal TV Ligada, que tem como parceira a Associação de Atenção ao Deficiente Auditivo e Surdo – AADAS, e conta com 1,26 mil inscritos. O canal publica conteúdos em Libras e, na sua descrição, o objetivo é diversificar as experiências em língua de sinais, tentando abranger diferentes tipos de contos. Ela é sinalizada por um jovem negro, surdo, e foi publicada em 2019, obtendo 175 visualizações, 4 comentários, todos positivos.

Quadro 1: Descrição da Piada de Surdo

<p>PIADA DE SURDO - autor desconhecido</p> <p>Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sFjNfqtQow Tempo: 4'45"</p> <p>A piada explica que a forma do cocô do surdo e do ouvinte são diferentes, por causa do medo no meio da floresta. Dois personagens, um surdo e um ouvinte, foram acampar no mato. Um foi para um lado e outro foi para outro, mas os dois fizeram cocô, preocupados com a escuridão da floresta. Entretanto, o surdo observou que a forma do seu cocô ficou uma montanha, enquanto a do ouvinte ficou toda espalhada, porque todas as vezes em que o ouvinte ouvia um barulho, pulava e defecava (SILVEIRA, 2015, p. 158).</p>

Fonte: Silveira (2015)

A piada é engraçada porque as pessoas ficam imaginando os dois personagens naquela situação de fazer coco no meio do mato, o que não é nada confortável, imagine o medo e ouvindo barulhos ou tendo que ficar atento, com os olhos bem abertos no caso do surdo. Nessa conjuntura, fica explícita a grande diferença entre surdos e ouvintes: o surdo se guia fortemente pelo visual e fica girando em cócoras enquanto defeca, entretanto, o ouvinte se guia pelo barulho, por isso salta em todas as direções.

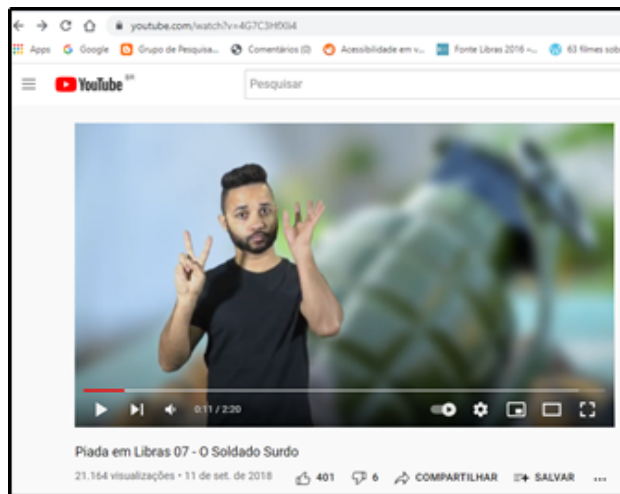
Percebemos que o auge ocorre pela felicidade e expressão de orgulho do surdo em ter feito um coco bonito, todo em círculo, semelhante ao emoji, o que o faz se sentir um artista quando comparado ao do soldado ouvinte. De acordo com Silveira (2015, p. 163), em nossa cultura a representação que temos sobre as fezes é de algo sujo, feio e fedorento, assim, o coco do soldado surdo sendo mais bonitinho do que o outro, destoa da concepção de que tudo que está relacionado a deficiência é inferiorizado.

A narrativa não é legendada e foi sinalizada com diferentes recursos estéticos e linguísticos, o que a torna muito visual e de fácil entendimento até mesmo para pessoas que não conhecem a língua, no entanto, entre entender a sinalização e achar engraçado, há uma certa distância, em razão de questões culturais, conforme explicado anteriormente.

Outra, muito conhecida e divulgada pela comunidade surda, é encontrada com duas denominações: “O Soldado Surdo”, ou “Granada”⁷, e tem versões com algumas variações no conteúdo ou com acessibilidade para pessoas que não conhecem a Libras.

⁷ Piada: O soldado Surdo/Granada. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TTcxXfuPFEM>. Acesso em 5 out. 2021.

FIGURA 2: O soldado Surdo.



Fonte: Youtube.

A piada está disponível no canal do Departamento de Letras/Libras da UFRJ, que conta com 8,83 mil inscritos. Ela foi sinalizada por um jovem negro, surdo, não tem legenda, e publicada em 11 de setembro de 2018, teve 21.164 visualizações e 28 comentários, todos no sentido de rir e gostar da narrativa. Outro canal utilizou o mesmo vídeo, mas inseriu a tradução oral e as legendas em língua portuguesa⁸.

Quadro 2: Descrição da piada.

PIADA O SOLDADO SURDO OU GRANADA- autor desconhecido

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TTcxXfuPFEM>
 Tempo: 2' 20"

Um general chegou até dois soldados e passou a uma ordem para um e outra para o outro, um respondeu que estava tudo certo e o outro respondeu que era surdo. Então, incomodado, perguntou ao surdo como ele faria para lançar granada, atirar com fuzil, essas coisas... então levou os dois soldados para fazer um teste. Então ele pediu ao surdo para que lançasse a granada, o surdo tirou o pino, contou até 10 em libras e lançou. Ela explodiu no momento certo, então o general pediu para repetir e novamente ele contou até 10 em libras e lançou e explodiu no tempo certo. O general então, falou eu também vou tentar dessa maneira, tirou o pino da granada e começou a contar a contar em libras, um, dois, três, quatro, cinco, e aí não se lembrava mais como contava em libras, colocou a granada no meio das pernas e contou com as duas mãos... nisso o surdo avisou: general a granada... BOOOOWWW!! (SILVEIRA 2015, p. 129).

Fonte: Silveira (2015).

Essa piada nos leva a refletir sobre a importância em conhecer e a utilizar de forma correta a língua de sinais, pois essa comunicação para ser efetiva se utiliza de vários elementos linguísticos e corporais, e não apenas com a soletração do alfabeto. O surdo como usuário nativo da língua mostra habilidade e

⁸ Soldado Surdo em Libras e com legendas em língua portuguesa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TTcxXfuPFEM&t=4s>. Acesso em 5 out. 2021.

esperteza na comunicação sinalizada o que não o coloca em risco ao manusear a granada. O mesmo não ocorre com o ouvinte que gasta mais tempo para sinalizar, e faz incorretamente, como no caso de realizar a contagem pois os números em Libras são feitos com apenas uma mão, mas em língua portuguesa normalmente para contar utilizamos as duas mãos. Nessa situação, o ouvinte, por não saber fazer a contagem até dez em Libras, perdeu tempo, ocorrendo a explosão da granada. A piada ressalta a maior habilidade do surdo ao acertar o alvo com precisão e isso se dá pela experiência visual do surdo, que é mais apurada, se a compararmos com a do ouvinte.

Outro aspecto interessante, conforme Silveira (2015, p. 133) é de que, indiretamente, a piada mostra que os surdos não podem trabalhar profissionalmente como soldados, ou mesmo como pilotos no exército, em razão de que estão mais sujeitos a acidentes por não perceberem barulhos em situações de perigo. Entretanto, a autora destaca que a diferença linguística também é um entrave para que sejam contratados para determinadas funções.

Considerações

Neste artigo, trouxemos algumas reflexões teórico-práticas acerca do tema piada de surdos e resistência na plataforma do YouTube. Para tal, partimos do entendimento de que a literatura em geral, está se apropriando e se adaptando aos movimentos de inserção entre literatura, mídias e arte. Compreendemos que a apropriação das manifestações culturais e literárias sejam escritas, orais ou visuais, por parte da mídia, reforçam a tese de que estão nas entranhas do imaginário coletivo de todas as sociedades, por isso, tanto autores como produtores, precisam se esforçar para que juntos às mídias se mantenham renovados nesse processo.

A expansão da internet e do uso das tecnologias e da mídia para a divulgação da literatura surda provocaram mudanças substanciais na ressignificação, na produção e consumo dessa literatura. Assim, retomamos nosso questionamento inicial: Em que medida as piadas, como forma de expressão, potencializam a manifestação de resistência cultural e linguística dos surdos, considerando a rápida divulgação na plataforma do YouTube?

Seguramente podemos afirmar que a plataforma do YouTube se tornou o lugar de pertencimento da comunidade surda, por concentrar o maior número de materiais literários produzidos, de modo geral, informalmente por surdos e simpatizantes. É por meio dessa plataforma que surdos de todo o mundo organizam discussões, *lives*, sobre o tema, no que se refere a direitos políticos, questões do uso da língua de sinais, e, a partir disso, se organizam politicamente para rechaçar situações de opressão e desrespeito enquanto cidadãos. Na plataforma há canais

específicos que promovem a valorização da língua e que são muito acessados, inclusive por ouvintes que tentam entender e mergulhar na cultura surda.

As piadas surdas fazem parte da cultura surda e provocam o riso, especialmente quando colocam o ouvinte em situação inferior ou de desvantagem. Entendemos que essa manifestação pode ser uma forma de reação, para fazer a catarse de situações de opressão, de experiências sentidas, vivenciadas e compartilhadas, no entanto, algumas são para rir de si mesmo. Nas piadas analisadas, verificamos esse rir do outro, os vídeos sugeridos são sinalizados por surdos contadores e experientes, o que faz diferença tanto na cultura surda quanto na nossa, ouvinte, pois temos certeza de que, em algum momento, já ouvimos alguma piada que não provocou nosso riso.

Entendemos que o humor é uma estratégia para abordar temáticas, trazer reflexões de uma forma mais leve, como é o caso das piadas em que os surdos depreciam as pessoas ouvintes, em razão de sua história de opressão pela comunidade ouvinte. Mas, é também necessária uma proposta de revisão dos temas dessas piadas. Há muitas que repetem estereótipos e não são politicamente corretas para essa nova fase de estudos avançados sobre a literatura surda, por isso inferimos que as temáticas precisam ser repensadas.

Referências

COSTA, António Pedro; BARROS, Victor F. A.; GODOI E SILVA, Katia Alexandra de; CASTRO, Paulo Alexandre de. PAIS, Sónia. Abordagem Metolológica da Netnografia na Educação: encurtar as distâncias entre tempo e espaço (Carta Editorial). **Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade**, 10 (1), p. 1-8, 2017.

BERGSON, Henri. **O Riso: ensaio sobre a significação do cômico**. 2.ed. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

BOSI, Alfredo. **Literatura de resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

BRASIL. Lei nº10.436/2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 2 out. 2021.

DUARTE, Eliane Cristina Carvalho. Intermedialidade: o mundo literário na cultura audiovisual. *In: Anais do XV CONGRESSO INTERNACIONAL ABRALIC*. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

GUIMARÃES, Lealis Conceição. Reflexões sobre humor e estética literária. *In: UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ.*, Londrina, v. 8, n. 1, p. 33-38, jun. 2007.

KOZINETS, Robert V. **Netnografia: Realizando pesquisa etnográfica online**. Porto Alegre: Penso, 2014.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MINOIS, Georges. **História do riso e do escárnio**. Tradução de Maria Elena O. Ortiz Assumpção. São Paulo: UNESP, 2003.

MORGADO, Marta. Literatura em língua gestual. In: KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia (Orgs). **Cultura Surda na Contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. 1. ed. Canoas: Editora da ULBRA, 2011.

PISSINATTI, Larissa. **A literatura surda na sala de aula e a formação da consciência de si**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

SCHALLENBERGER, Augusto. **Ciberhumor nas Comunidades Surdas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SILVEIRA, Carolina Hessel. Humor na Cultura Surda: piadas em Língua de sinais. In: **X ANPED SUL**, Florianópolis, out. 2014.

SILVEIRA, Carolina Hessel. KARNOPP, Lodenir. Humor na Cultura Surda: análise de piadas. In: **Textura**, v. 18, n. 37, maio/ago. 2016.

SILVEIRA, Carolina Hessel. **Literatura surda: análise da circulação de piadas clássicas em língua de sinais**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SUTTON-SPENCE, Rachel. **Literatura em Libras**. Tradução de Gustavo Gusmão. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2021.



Ensino de Libras em cursos na área da saúde para ouvintes*

Teaching Libras in courses in the health area for listeners

Gildete da Silva Amorim Mendes Francisco¹

Resumo: Esta pesquisa se inicia a partir da compreensão de diversas perspectivas a respeito do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para alunos ouvintes. Como enfoque principal, o objetivo é demonstrar a importância do ensino da Libras para profissionais e estudantes de graduação em saúde, de cursos como enfermagem, medicina, odontologia, nutrição, psicologia, entre outros. Foram apresentados dispositivos legais importantes, como a Lei 10.436/2002 que institui a Libras no Brasil, e metodologias que contribuem para uma discussão a respeito da Libras como L2 no processo de aprendizado. Os estudos analisados demonstraram as perspectivas dos pesquisadores e, especialmente, a forma como convergem no propósito de capacitar os profissionais da saúde no processo de comunicação com pacientes surdos. Verificou-se, ainda, que a maior parte das Instituições de Ensino Superior (IES) no Rio de Janeiro alocam a disciplina de Libras como optativa em seus cursos de graduação em saúde. Espera-se que a presente pesquisa possa servir de apoio a futuros estudos da área em questão, trazendo valiosas discussões capazes de incentivar a acessibilidade e a inclusão em ambientes de saúde, e evidenciar a importância de tornar obrigatórias as disciplinas de Libras nas IES em cursos de bacharelado na área da saúde.

Palavras-chave: Qualificação na saúde. Ensino de Libras. Acessibilidade e Inclusão.

Abstract: This research begins with the understanding of different perspectives regarding the teaching of Brazilian Sign Language (Libras) for hearing students. As a main focus, the objective is to demonstrate the importance of teaching Libras to professionals and undergraduate health students, from courses such as nursing, medicine, dentistry, nutrition, psychology, among others. Important legal provisions were presented, such as Law no. 10.436/2002 that establishes Libras in Brazil, and methodologies that contribute to a discussion about Libras as L2 in the learning process. The analyzed studies demonstrated the researchers' perspectives and, especially, the way they converge in the purpose of training health professionals in the process of communicating with deaf patients. It was also verified that most of the Higher Education Institutions (HEIs) in Rio de Janeiro allocate the subject of Libras as optional in their graduation courses in health. It is hoped that this research can serve as support for other future studies in the area in question, bringing valuable discussions capable of encouraging accessibility and inclusion in health environments, as well as highlighting the importance of making Libras subjects mandatory in HEIs in courses in the health field.

Keywords: Qualification in health. Teaching Libras. Accessibility and Inclusion.

¹ Professora Adjunta do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (GLC) do Instituto de Letras e do Instituto de Saúde Coletiva – HUAP, Coord do Grupo de Pesquisa Núcleo Diversidade e Inclusão de Surdos-NUEDIS. E-mail: gildete-amorim@id.uff.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5185-2092>. ID: 1912350957567860.

* Artigo recebido em 15 de abril de 2023. Aceito para publicação em 18 de agosto de 2023.

Introdução

A Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, também conhecida como Lei de Acessibilidade, trouxe consigo normas que visam à promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Vale lembrar que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) apenas teve seu reconhecimento oficial a partir da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que foi regulamentada pelo Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Desde então, têm sido implementadas políticas públicas destinadas a garantir os direitos linguísticos, de comunicação e acessibilidade da Comunidade Surda.

Anos mais tarde, instituiu-se a Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. O Art. 1º designa que se deve “[...] assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. Além disso, a redação apresentada no Art. 9º da referida legislação é reforçada por Pereira (2021), que argumenta sobre o atendimento em todas as instituições e serviços de atendimento ao público, assim como a disponibilização de recursos (humanos e/ou tecnológicos) capazes de assegurar um atendimento igualitário às condições das demais pessoas da sociedade.

A representatividade da Libras dentro do processo comunicativo de pessoas surdas é tamanha que deve ser sempre colocada em pauta nas discussões e planejamentos para a melhoria das condições de vida dessa parcela da população. Considerando o atual cenário, em que serviços (públicos e privados) de saúde carecem de profissionais qualificados na língua de sinais para se comunicar com o paciente surdo, é preciso esclarecer a respeito dos direitos dessa minoria linguística.

Em muitos casos, verificam-se dúvidas frequentes por parte de pacientes surdos devido às falhas de comunicação durante os atendimentos, o que certamente dificulta ou até impede que informações cruciais sobre os cuidados com a saúde sejam devidamente compreendidas. Nesse sentido, este estudo tem como principal objetivo demonstrar a importância do ensino da Libras nos cursos de graduação nas áreas da saúde, a fim de possibilitar que futuros profissionais, especialmente ouvintes, possam contribuir efetivamente para a acessibilidade das pessoas surdas.

Este trabalho contempla uma revisão bibliográfica realizada por meio de artigos científicos publicados em revistas no campo da Libras, bem como trechos de monografias, dissertações e teses nessa mesma área de estudo. Considerando que a Libras é uma língua brasileira, este levantamento se concentrou principalmente em trabalhos de origem nacional. Nesse sentido, a etapa de seleção dos estudos analisados utilizou os seguintes buscadores na plataforma Google Acadêmico: ensino da Libras, graduação em saúde, Libras em cursos de nível superior, Libras para ouvintes, inclusão e acessibilidade na saúde.

Primeiramente, são apresentados estudos que abordam sobre o ensino da Libras para pessoas ouvintes e as perspectivas de pesquisadores da área em questão sobre o tema. Em seguida, esta pesquisa discursa a respeito do ensino da Libras como disciplina obrigatória em cursos de nível superior no escopo da saúde como medicina, enfermagem, odontologia, psicologia, nutrição, entre outras carreiras direcionadas aos serviços de saúde e atendimento à população.

Libras para ouvintes: discutindo metodologias e perspectivas

Com base no exposto, a presente pesquisa se inicia com a apresentação de estudos que tratam do ensino da Libras para ouvintes, assim como recursos didáticos nesse aspecto. A abordagem escolhida tem o intuito de evidenciar os trabalhos já desenvolvidos na área da educação superior. Para Santos e Pereira (2020, p. 142): “mesmo diante das conquistas alcançadas ao longo dos anos, ainda se percebe, nos dias atuais, uma visão antagônica a respeito das pessoas surdas”. Sobre isso, as autoras mencionam o seguinte:

Postos à margem das questões sociais, culturais e educacionais os surdos muitas vezes não são vistos pela sociedade por suas potencialidades, mas pelas limitações impostas por sua condição. São definidos como deficientes e, portanto, incapazes, isso acontece por causa de um atraso na aquisição da linguagem que os surdos têm no seu desenvolvimento, já que, na maioria das vezes, o acesso a ela é inexistente (SANTOS; SILVA, 2015, p. 24).

O trabalho intitulado “Libras para ouvintes: para além do ensino de língua, uma questão de inclusão social”, de Dias *et al.* (2018), apresenta relatos de experiências envoltos no tema em questão e buscam analisar o ensino da Libras como ferramenta para o ensino-aprendizagem de alunos surdos e ouvintes. Sobre acessibilidade e inclusão, os autores reforçam o seguinte argumento:

[...] a inclusão não se efetiva apenas com o uso da Libras durante as aulas e momentos esporádicos de conversação, consideramos importantes **projetos educacionais** que possibilitem o acesso à Libras em **contextos de uso**, que rompam com as barreiras do vocabulário por si mesmo, isto é, a inclusão é muito mais que ensinar/aprender sinais conforme os campos semânticos, sabemos que inclusão **não se limita ao aspecto linguístico**, mas envolve outros fatores, como a estrutura física, humana, familiar e políticas públicas de investimento (DIAS *et al.*, 2018, p. 2, grifo nosso).

Ainda discorrendo sobre o assunto, Rodrigues e Meireles (2017, p. 166) explicam a respeito das dificuldades linguísticas encontradas no processo comunicativo, principalmente considerando que a maior parte da população utiliza a comunicação oral no cotidiano e suas respectivas atividades.

Para o ser humano, a aquisição da linguagem tende a ocorrer de maneira natural pelo uso espontâneo da mesma em convívio com outros seres humanos. Entretanto, para as pessoas surdas, devido ao impedimento sensorial de receber as informações de maneira auditiva e pelo fato de conviverem em uma sociedade em que a maioria utiliza a língua oral, o desenvolvimento linguístico ocorre de maneira deficitária e com muitos impedimentos, resultando em sérias defasagens para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

A pesquisa de Neves (2011) avalia determinadas metodologias de ensino da Libras para alunos ouvintes, com base em três de suas características gramaticais: a iconicidade, a simultaneidade e o uso de expressões faciais. No primeiro caso, a autora afirma que “nas línguas de sinais a presença de alguma iconicidade visual é, por vezes, evidente e precisa ser reconhecida pelo usuário dessa língua para melhor executá-la” (p. 52). Por sua vez, a característica da simultaneidade é explicada da seguinte maneira:

Ouvintes aprendendo Libras têm muita dificuldade de fazer uso desse recurso, ou seja, produzir, em cada mão, um sinal diferente ao mesmo tempo. Assim como no caso da incorporação, alunos ouvintes tendem a sinalizar essa mesma frase não fazendo uso da simultaneidade. Porém, por esse ser um recurso largamente usado pelos surdos, cursos de Libras deveriam trabalhá-lo de forma sistemática (p. 56).

Por fim, a autora traz a argumentação sobre o uso das expressões faciais que “se manifestaria como forma de enriquecer a representação icônica dos objetos (por exemplo, movimentos com a boca para simular o estouro da pipoca)” (p. 66). Como objetivo de sua pesquisa, Neves (2011) busca analisar o impacto desses recursos em um determinado grupo de alunos, a fim de promover um efetivo aumento na fluência da língua de sinais para futura atuação como tradutores e intérpretes.

Outro estudo que conversa com o anterior mencionado é o de Aguiar (2019) sobre o “Ensino de Libras para aprendizes ouvintes: a injunção e o espaço como dimensões ensináveis do gênero instrução de percurso”. Nele, a autora investiga a utilização de uma metodologia de ensino da Libras para ouvintes – como segunda língua – a partir do gênero instrução de percurso como “aquele que se materializa no texto injuntivo” (p. 63).

De modo similar, Santos (2017), em sua pesquisa, aborda a metodologia de ensino para alunos ouvintes por meio do uso da Literatura Surda, como forma de aproximar crianças – surdas e ouvintes – no ambiente escolar. Segundo informado no texto, não é utilizada uma abordagem patológica/clínica do sujeito surdo, e sim visto em sua concepção social. Para a autora: “é importante que ouvintes tenham conhecimento [...] para que haja influência mútua, sendo indispensável, pois está contribuindo para a formação do sujeito leitor” (p. 12).

Ainda nesse contexto, Santos (2018) distingue a concepção clínico-terapêutica e a concepção socioantropológica. Em sua perspectiva, afirma que a concepção clínico-terapêutica “é vista como uma deficiência [...] fazendo com que os sujeitos surdos se tornem separados e diferenciados dos sujeitos ouvintes, posicionando-os em desvantagem, se comparados à maioria da população” (p. 3).

Quando se fala sobre pessoa surda, sempre vem à mente um dos aspectos que é a ausência da audição como condição única e constitucional da identidade desse sujeito. É um aspecto biológico que foi inserido socialmente como critério de pessoas ouvintes e pessoas não ouvintes (CATARINO; RIBEIRO, 2022, p. 1).

Em se tratando das perspectivas a respeito da pessoa surda, Gesser (2010, p. 5) explica que:

[...] as metodologias de ensino de línguas orais têm oscilado (balanceado de um lado para outro) entre uma abordagem cujo foco é no *uso* da língua e noutra com o foco na *forma*. Dentro destas duas visões antagônicas (opostas, contrárias) é delineado o campo investigativo de ensino e aprendizagem de línguas e no qual um panorama geral dos inúmeros métodos será introduzido posteriormente (grifos da autora).

Para a autora, “as metodologias não devem ser apropriadas pelo professor dentro de uma perspectiva universal ou imutável, pois [...] todas elas pregam visões normativas e idealizadas de ensino” e complementa dizendo que tais metodologias “têm sido permeadas por três pilares disciplinares: a Linguística, a Psicolinguística e o Ensino de Línguas” (GESSER, 2010, p. 11). Sendo assim, é importante que sejam diferenciadas as características de cada método.

Felipe (2001 apud GESSER, 2010) apresenta os princípios nos quais o professor pode se basear para ensinar a Libras aos ouvintes:

- a) Desperte em seus alunos a segurança em si mesmos, reduzindo ao máximo as correções quando eles estiverem tentando se comunicar;
- b) Quando for fazer uma atividade individual, solicite primeiro aos alunos mais desinibidos ou aos que estão demonstrando ter compreendido melhor a atividade;
- c) Estimule sempre a produção, incentivando o uso da Libras em todas as situações mesmo fora da sala de aula;
- d) Faça sempre atividades que exercitem a visão;
- e) Nunca fale em português junto com a Libras, porque como estas línguas são de modalidades diferentes, uma pode interferir negativamente sobre a outra, já que uma necessita uma atenção auditiva e a outra, visual;
- f) Faça o aluno perceber que não deve anotar nas aulas porque isso desvia a atenção visual. A revisão das aulas em casa poderá ser feita através do Livro do Estudante e da Fita que acompanha esse livro;
- g) Não faça o aluno repetir suas frases ou memorizar listas de palavras, coloque-o sempre em uma situação comunicativa onde ele pre-

cisará usar um sinal ou uma frase. A tarefa do instrutor de língua é habilitar o aluno a ser um bom usuário, isto é, a usar a língua que está aprendendo para poder se comunicar;

h) Incentive seus alunos a participarem de atividades socioculturais realizadas nas comunidades surdas para que possam se comunicar em língua de sinais brasileira (FELIPE, 2001, p. 15).

Para Neigrames e Timbane (2018, p. 141): “A condução do processo de ensino-aprendizagem de forma consciente depende da forma como o professor lida com as metodologias aprendidas durante a formação”. Segundo informam, existe complexidade na formação docente, o que acaba por exigir a criatividade do professor em muitas ocasiões.

Outro estudo, intitulado “Ensino de Libras para estudantes ouvintes como um meio de inclusão de surdos”, de Machado e Pinheiro (2022), busca analisar os possíveis desdobramentos quanto à implementação do ensino da Libras para ouvintes. Para os autores, ficou evidente que tal situação contribui “significativamente para a disseminação da língua de sinais, ocasionando em um melhor aproveitamento linguístico e social entre surdos e ouvintes dentro do espaço escolar” (p. 1).

Certamente, fomentar este tipo de prática desde cedo auxilia para melhorar as relações interpessoais do sujeito ouvinte com relação à pessoa surda e possibilita ampliar os conhecimentos, fazendo com que todos estejam abertos às diferenças no processo comunicativo e que possam fazer parte dele. Outros trabalhos contribuem para a discussão do ensino da Libras para ouvintes, como Queiroz, Torres e Barreto (2021, p. 1) propondo “que o aprendizado da Língua de Sinais seja inserido não somente como componente curricular nas instituições educacionais, mas também faça parte da comunicação interpessoal cotidiana de forma mais abrangente”.

Além deste, Silva, Lemos e Almeida (2021), em seu estudo intitulado “Ensino de Libras para ouvintes: análise bibliográfica dos processos linguísticos envolvidos”, apresentam uma abordagem interessante que está pautada na importância da utilização de metodologias de ensino mantendo a integridade da identidade cultural surda. Para os autores:

Existem fatores primordiais no desenvolvimento e eficácia da metodologia utilizada na educação de LS para ouvintes, como: valorização de Libras como L1; formação adequada do profissional de Libras; contextualização do conteúdo com o ambiente social dos alunos; estilos de aprendizagem; consideração dos aspectos psicológicos e dos processos emocionais e motivacionais dos discentes; e, principalmente, envolvimento direto com a comunidade surda (p. 51).

O tópico a seguir apresenta estudos que buscam contextualizar o tema central desta pesquisa: o ensino da Libras em cursos de graduação na área da saúde.

Ensino de Libras em cursos de nível superior no escopo da saúde

A falta de acessibilidade na comunicação transita nos mais variados ambientes. No caso dos serviços de saúde, isto demanda maior atenção dos setores públicos e privados, principalmente por se tratar de um direito garantido na Constituição Federal e em outras legislações brasileiras. Sob esse argumento, é válido considerar o importante papel do ensino da Libras nos cursos de saúde de nível superior, a fim de formar profissionais capazes de se comunicar plenamente com seus pacientes – surdos e ouvintes.

Desse modo, o Capítulo II, Art. 3º, do Decreto 5.626/2005 explica:

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. § 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Além disso, fica estabelecido no Capítulo VI, Art. 22, incisos I e II, uma educação inclusiva para os surdos:

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.

Nesse sentido, ainda que existam legislações voltadas para a melhoria das condições de aprendizado, é válido considerar o papel dos professores na maneira de transmitir determinados conteúdos, especialmente quando se trata do ensino de Libras para ouvintes.

Segundo Silva e Cruz (2020, p. 174): “é urgente a necessidade de ações que possibilitem aos indivíduos se constituir e se (re)construir sobre outras escritas e leituras”. Para Portelinha e Martins (2017, p. 11):

No pensar sobre os elementos constitutivos da prática de ensino é recorrente a ênfase nos saberes de natureza didático-pedagógica como determinantes do trabalho dos professores. Tal entendimento conduz, muitas vezes, a organizar as atividades da prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado como um momento restrito ao espaço da sala de aula.

Moura e Leal (2019, p. 3) afirmam que o cuidado com a saúde deve ocorrer com base nos preceitos da dedicação, compreensão e respeito às individualidades das pessoas. Porém, “estudos apontam que os profissionais de saúde apresentam limitações na assistência à pessoa surda, isso se deve em parte pela falta de conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras)”.

Em sua pesquisa, as autoras mencionadas trazem relatos de experiências de profissionais da saúde, a partir do minicurso voltado para o ensino de sinais especificamente voltados para o atendimento da pessoa surda – parte do projeto de extensão denominado *Libras na Saúde*. Sobre isso, as autoras perceberam que muitos agradeceram a oportunidade e destacaram a relevância em aprender a língua:

1) *Eu nunca tinha parado para pensar que eu preciso ter esse conhecimento e o quanto ele é importante* – Enfermeira. 2) *Eu pensava que fosse muito difícil aprender a Libras, mas vejo que é apenas questão de interesse e prática* – Agente Comunitária de Saúde. 3) *Todos deveriam buscar se capacitar para atender o surdo, é direito dele* – Enfermeira (MOURA; LEAL, 2019, p. 6, grifos das autoras).

A implementação da Libras nos cursos de graduação em saúde é algo debatido enfaticamente no estudo de Souza e Porrozzi (2009, p. 45), que afirmam:

Em experiências relatadas de cidades que já oferecem tal diferencial aos profissionais de Saúde, constata-se a riqueza e relevância não só no aspecto do relacionamento interpessoal, mas também no aprimoramento da própria Libras, pois a linguagem dos sinais é um idioma em desenvolvimento, pronto para incorporar a todo tempo novos verbetes que irão se traduzir em novos sinais ou gestos, aumentando assim, cada vez mais, sua capacidade de comunicação entre seus usuários.

Nesse sentido, Ramos e Almeida (2017, p. 121) reforçam a ideia de que “o grupo de profissionais de assistência à saúde deve apresentar uma capacitação para o atendimento de pacientes surdos”. Conforme demonstrado nos estudos elencados até o momento, um dos obstáculos envolve possibilitar o acesso inclusivo a atendimentos de saúde que, por sua vez, demandam de ações mais efetivas na educação superior, capazes de minimizar os problemas de comunicação ainda existentes entre profissional da saúde e paciente surdo.

Levino *et al.* (2013), em seu estudo intitulado “Libras na graduação médica: o despertar para uma nova língua”, discorrem exatamente sobre o que foi explicado, apresentando o relato de experiência a partir do minicurso de Libras para

alunos dos cursos de saúde da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Para os autores, a ação é uma “oportunidade de adquirir os conhecimentos mínimos sobre a Libras, qualificando a atuação profissional para que o contato com os pacientes surdos seja uma demonstração de inclusão social” (p. 295).

Seguindo esta mesma linha de pensamento, Oliveira *et al.* (2012, p. 1.005) trazem a percepção dos projetos pedagógicos de cursos de graduação em Enfermagem, Fisioterapia e Odontologia quanto à inclusão da Libras. Ao final, puderam concluir que:

A adoção do componente curricular Libras, por meio da elaboração de ementas e conteúdos com ênfase na inclusão social de pessoas surdas, aliada à contratação de profissionais qualificados em Língua de Sinais, foram observadas como parâmetros para as ações educativas e inclusivas das instituições. Desse modo, nessas instituições, a formação dos profissionais de saúde contribui para o atendimento integral e equânime a todos os cidadãos [...]. O processo de mudança na formação do profissional de saúde ainda precisa ser acompanhado e avaliado, portanto sugere-se investigar a percepção dos estudantes (surdos ou não) sobre a discussão da inclusão social das pessoas e da cultura dos surdos. E a realização de outros estudos na área, objetivando avaliar a qualidade da oferta do componente Libras, para tornar efetiva e eficiente a contribuição desse novo e importante conhecimento para os profissionais de saúde.

Outros estudos também incentivam a implementação do ensino da Libras nos cursos de graduação em Saúde, como é o caso de Raimundo e Santos (2012), Dias *et al.* (2017), Medeiros *et al.* (2020), Bomfim (2020) e Silva; Silva e Cavalcanti (2021). Portanto, verifica-se um crescente número de pesquisas que buscam incentivar e debater esse assunto tão importante que é a qualificação profissional e, mais ainda, a possibilidade de efetivar os direitos de acessibilidade e inclusão da pessoa surda nos serviços de saúde.

A fim de compreender a respeito da espacialização dos cursos de Libras no Estado do Rio de Janeiro (ERJ), mais especificamente nas instituições federais do ensino público superior, realizou-se um breve levantamento de iniciativas (cursos e disciplinas) ofertadas no âmbito da inclusão e acessibilidade linguística da língua de sinais.

Em 2018, foi implementada a Libras nos cursos de medicina e enfermagem da Universidade Federal Fluminense (UFF) – instituição na qual a autora da presente pesquisa atua como docente. No entanto, ressalta-se que esta disciplina se encontra à disposição dos alunos de forma optativa, sendo ofertada dentro do Instituto de Saúde Coletiva da UFF e realizada no Hospital Universitário Antônio Pedro (Huap). Por sua vez, é válido mencionar o projeto da UFF *Libras em Saúde*, que tem como objetivo:

[...] melhorar a qualidade de acesso à saúde por parte das pessoas com surdez, surdos sinalizadores – usuários de línguas de sinais – e pessoas com deficiência auditiva. Por meio de cursos, simpósios, seminários, minicursos e palestras, a Liga Acadêmica de Libras em Saúde, associação científica que une alunos e professores que compõem o projeto, além de trabalhar a interdisciplinaridade no ensino, busca promover uma melhor relação entre futuros profissionais da saúde com os pacientes surdos para aperfeiçoamento da prática clínica (UFF, 2022).

Na ementa da referida disciplina são tratados assuntos como: conceito de surdez, deficiência auditiva, surdo-mudo, fundamentos históricos dos surdos, aspectos linguísticos e teóricos da Libras, legislação específica e prática em Libras – vocabulário (glossário geral e específico na área da saúde – Medicina e Enfermagem).

No ano de 2020, a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio) lançou seu primeiro curso de capacitação interna *online*, denominado “Conhecendo a Língua Brasileira de Sinais – Libras”. Com carga horária de 20 horas, a capacitação foi ministrada pelos instrutores Alexandre da Silva, Eberson dos Santos e Ruan Diniz, tradutores-intérpretes de Libras-Língua Portuguesa da instituição.

Com a finalidade de ser um curso introdutório, a UniRio (FELIX, 2020) definiu em sua ementa que seriam apresentados os aspectos linguísticos da Libras e passados os conhecimentos do vocabulário básico de situações do cotidiano. A metodologia proposta visa a um aprendizado contínuo e gradual durante as aulas, em outras palavras, varia conforme o conhecimento adquirido pelos alunos sobre o assunto.

De modo similar, ainda em 2023, a UniRio promoveu um curso introdutório de Libras destinado aos servidores (técnicos e docentes) e terceirizados da referida instituição. O curso, com carga horária total de 32 horas, teve como instrutores os profissionais Tradutores e Intérpretes de Libras-Língua Portuguesa Ruan Diniz e Eberson Sarmento. Na ementa, consta uma abordagem sobre o estudo teórico-prático da Libras no cotidiano e também trata do reconhecimento da pessoa surda no contexto da diferença funcional humana. Tem como objetivos:

desconstruir mitos relacionados à Libras e à comunidade surda; compreender os aspectos linguísticos da Libras; adquirir vocabulário básico para comunicação em Libras; desenvolver diálogos cotidianos em Libras no contexto universitário; favorecer a ampliação do olhar do servidor público para a comunidade surda e a superação da distância historicamente produzida entre o surdo e o mundo ouvinte (UNIRIO, 2023).

Outros cursos introdutórios foram encontrados nos *sites* da UniRio, muitos deles promovidos pelo Setor de Formação Permanente (SFP) da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas – Progepe, em parceria com a Comissão de Acessibilidade da instituição. Além disso, a UniRio promoveu palestras relevantes, que vão desde

2014 até os dias atuais. Uma delas com o tema “Acessibilidade e inclusão social no contexto de bibliotecas”, realizada em 2015, outra que trata sobre “Relações humanas inclusivas e solidárias”, ocorrida em 2018, entre outras (UNIRIO, 2020a).

O Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – CCBS dispõe dos seguintes cursos: Biomedicina, Biologia, Ciências Ambientais, Ciências Biológicas, Ciências da Natureza, Enfermagem, Medicina e Nutrição. Como disciplina, a UniRio oferece o ensino de Libras na modalidade optativa em cursos como Licenciatura em Ciências da Natureza, com carga horária de 60 horas. Tem como assuntos principais: configuração das mãos, pontos de articulação, movimento, expressão facial e/ou corporal, orientação/direção e convenções da Libras – com aspectos sobre grafia, datilografia (alfabeto manual), verbos, frases e pronomes pessoais (UNIRIO, 2020b).

No curso de Medicina, a UniRio também oferece como optativa a disciplina de Libras, recomendada a ser cursada no segundo período, com carga horária de 30 horas. Conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Medicina (UNIRIO, 2017), a disciplina conta com assuntos sobre os aspectos clínicos, educacionais e socioantropológicos da surdez, características básicas da fonologia, noções básicas de léxico, morfologia e sintaxe com apoio de recursos audiovisuais, noções de variação e o desenvolvimento da expressão visual-espacial da Libras (UNIRIO, 2014).

No curso de Nutrição, a Libras surge também como optativa, para ser cursada no segundo período, com carga horária de 45 horas (UNIRIO, 2022). O mesmo se dá para o curso de Enfermagem, sendo que a Libras tem carga horária de 60 horas e é indicada como optativa para o terceiro período do curso (UNIRIO, 2012).

Por sua vez, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) os cursos de Medicina e Enfermagem apresentam em sua grade curricular a disciplina de Libras na modalidade optativa, com carga horária de 60 horas e uma ementa que engloba conteúdos introdutórios da língua. Além disso, a instituição oferece cursos básicos de Libras na modalidade a distância, indicados para profissionais do serviço público e/ou privado que trabalham com atendimento ao público, professores e profissionais da educação básica e demais públicos interessados.

Em uma busca no *site* da UFRJ, mais especificamente no Departamento de Letras-Libras (LEB), foram encontrados cursos voltados para profissionais que atendem pessoas surdas sinalizantes, tanto em espaços públicos como também em instituições públicas ou privadas (UFRJ, 2023). A primeira edição do curso básico de Libras ocorreu no ano de 2020 e teve sequência nos anos seguintes, com carga horária de 40 horas. Também foram promovidos minicursos com carga horária de 10 horas e conteúdos introdutórios da língua de sinais (UFRJ, 2021).

Já na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), apenas o *campus* de Seropédica possui cursos relacionados ao conhecimento em saúde. O curso de Psicologia, com ênfase na área da saúde, dispõe de uma disciplina optativa de

Libras com carga horária de 30 horas. De modo similar, no curso Ciências Biológicas a disciplina de Libras aparece como obrigatória no sexto período e contempla uma carga horária de 30 horas (UFRRJ, 2023). Ambas fazem parte do Departamento de Letras e Comunicação Social da instituição e possuem como objetivos:

Contextualizar as políticas públicas educacionais voltadas para as pessoas surdas e com deficiência auditiva estabelecendo as diferenças entre os conceitos de forma articulada com os movimentos sociais em defesa de seus direitos; Apresentar aspectos conceituais e filosóficos da cultura e identidade surda (o surdo no mundo ouvinte); Discutir a relação linguagem e surdez, bem como as implicações sócio-psico-linguísticas da surdez no processo de ensino-aprendizagem; Refletir sobre a atuação e as implicações do intérprete da Língua Brasileira de Sinais no processo de inclusão escolar de alunos surdos; Aprofundar as noções linguísticas básicas da LIBRAS (UFRRJ, 2023).

O ensino de Libras capacita futuros profissionais de saúde na comunicação direta com pacientes surdos, garantindo que eles recebam o cuidado adequado e possam entender sua condição, tratamento e procedimentos médicos. Portanto, a comunicação eficaz é essencial para um atendimento de qualidade. Nesse sentido, é preciso promover políticas para ampliar o acesso de alunos a cursos de Libras em IES.

Desse modo, reforça-se a questão da inclusão da Libras não apenas como disciplina optativa, mas também como componente curricular obrigatório. Este é um passo crucial em direção à inclusão, à igualdade e à melhoria do atendimento de saúde para a Comunidade Surda, e contribui para a formação de profissionais mais capacitados, sensíveis e preparados para enfrentar as diversidades linguísticas e culturais encontradas na prática médica.

Outra recomendação está na formação de professores, ou seja, capacitação para lecionar Libras de forma eficaz. Isso pode envolver a oferta de cursos de capacitação para os próprios docentes, para que possam ministrar as disciplinas de Libras com qualidade e sensibilidade. Também pode-se fomentar o uso de recursos didáticos apropriados. Desenvolver materiais didáticos adequados para o ensino de Libras, incluindo livros, vídeos, aplicativos e recursos *online*, bem como incentivar a criação de grupos de estudos e pesquisa sobre Libras e a cultura surda nas IES não apenas enriquece o conhecimento acadêmico, mas também estimula discussões relevantes sobre inclusão e acessibilidade.

Além disso, podem ser criadas parcerias com organizações e membros da Comunidade Surda para orientar a estruturação dos cursos e garantir que as práticas de ensino estejam alinhadas com as necessidades reais dessa comunidade. O apoio financeiro e a oferta de bolsas de estudo podem incentivar que mais alunos estejam engajados no aprendizado da língua. Vale lembrar que a implementação dessas e outras estratégias exigem um compromisso genuíno das instituições de ensino, dos governos e da sociedade em geral.

Considerações finais

A falta de acessibilidade no processo comunicativo em Libras e profissionais capacitados, no que se refere aos serviços de saúde, demanda maior atenção. Nesse sentido, os estudos analisados possibilitaram apresentar as perspectivas desses pesquisadores, demonstrando a forma como convergem no propósito de capacitar os profissionais da saúde no processo de comunicação com pacientes surdos.

Espera-se que a presente pesquisa possa servir de apoio a outros futuros estudos da área em questão, trazendo valiosas discussões capazes de incentivar a acessibilidade e inclusão em ambientes de saúde. Dessa maneira, demonstrou-se a importância do ensino da Libras para profissionais e estudantes de graduação da área de saúde, independentemente do curso em si (enfermagem, medicina, odontologia, nutrição, psicologia etc.). Para que isso ocorra, é preciso que as instituições de ensino superior insiram a Libras em sua grade como disciplina obrigatória, e não apenas eletiva ou optativa como foi observado.

Vale destacar que, em comparação com as demais IES analisadas, as disciplinas de Libras em saúde da UFF se voltam para sinais e termos técnicos da área em questão além de abordar conteúdos introdutórios da língua, como se observa na maior parte das ementas. Portanto, é considerada uma disciplina direcionada com enfoque na saúde, com aprofundamentos significativos de assuntos nesse campo do conhecimento.

Profissionais de saúde que dominam a Libras podem oferecer um atendimento mais humano e sensível às necessidades dos pacientes surdos, compreendendo suas preocupações e respondendo suas perguntas de maneira adequada. Assim, além de beneficiar os pacientes, a aprendizagem de Libras também promove a conscientização sobre as necessidades das pessoas surdas e a importância da acessibilidade em todos os aspectos da sociedade.

Além disso, a conquista de uma saúde acessível para as pessoas surdas poderá ser alcançada quando noções básicas sobre língua de sinais e particularidades culturais e linguísticas estiverem mais inteiradas nos ambientes nos quais as barreiras e limitações são observadas: hospitais, postos de saúde, clínicas de exames, consultórios entre outros.

Referências

AGUIAR, Girlaine Felisberto de Caldas. **Ensino de Libras para aprendizes ouvintes: a junção e o espaço como dimensões ensináveis do gênero instrução de percurso**. 2019. 131 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2019.

BOMFIM, Ana Marlusia Alves. Medicina e Libras: os desafios de uma formação humanizada. **Caderno de Graduação – Ciências Humanas e Sociais – Unit**, Alagoas, v. 6, n. 2, 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2000.

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.

BRASIL. **Decreto nº 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.

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.

CATARINO, Elisângela Maura; RIBEIRO, Maysnara Santos. Conquista e desafio da pessoa surda. *In: IV CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA MULTIDISCIPLINAR UNIFIRMES. Anais...* Mineiros-GO, 16-18 mai. 2022.

DIAS, Andrezza Resende *et al.* Libras na formação médica: possibilidade de quebra da barreira comunicativa e melhora na relação médico-paciente surdo. **Revista de Medicina**, v. 96, n. 4, p. 209-214, 2017. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1679-9836.v96i4p209-214>

DIAS, Walquiria Pereira da Silva *et al.* Libras para ouvintes: para além do ensino de língua, uma questão de inclusão social. *In: V CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – V CONEDU. Anais...* 17-20 out. 2018.

FELIPE, Tanya A. **Libras em contexto**: Curso básico. Manual do professor/instrutor. Brasília: MEC/Seesp, 2001.

FELIX, Graziella. **Inscrições abertas para curso de Libras on-line e ao vivo**. 6 jul. 2020. Progepe – UniRio. Disponível em: <http://www.unirio.br/progepe/inscricoes-abertas-para-curso-de-libras-on-line-e-ao-vivo>. Acesso em: 25 de maio de 2023.

GESSER, Audrei. **Metodologia de ensino em Libras como L2**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL2/assets/629/TEXTOBASE_MEN_L2.pdf. Acesso em: 21 de mai.2023

LEVINO, Danielle de Azevedo *et al.* Libras na graduação médica: o despertar para uma nova língua. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 37, n. 2, p. 291-297, 2013.

MACHADO, Suely Martins dos Santos; PINHEIRO, Rodrigo Carlos. O ensino de Libras para estudantes ouvintes como um meio de inclusão de surdos. **Revista Panorâmica Online**, v. 36, 2022.

MEDEIROS, Yuri de Lima *et al.* Ensino da língua brasileira de sinais nos cursos de graduação em odontologia do sudeste brasileiro: um estudo transversal. **Revista da Abeno**, v. 20, n. 1, p. 113-120, 2020. DOI: <https://doi.org/10.30979/rev.abeno.v20i1.933>

MOURA, Conceição de Maria Aguiar Barros; LEAL, Maria Eunice dos Anjos. Libras na saúde – ensino da língua brasileira de sinais para acadêmicos e profissionais da saúde. **Revista Práticas em Extensão**, São Luís, v. 3, n. 1, p. 02-07, 2019.

NEIGRAMES, Wáquila Pereira; TIMBANE, Alexandre Ant3nio. Discutindo metodologias de ensino de Libras como segunda língua no ensino superior. **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras**, v. 11, n. 01, p. 140-161, 2018. DOI: <https://doi.org/10.30681/real.v11i01.2551>

NEVES, Sylvia Lia Grespan. **Um estudo dos recursos didáticos nas aulas de língua brasileira de sinais para ouvintes**. 2011. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2011.

OLIVEIRA, Yanik Carla Araújo de *et al.* A língua brasileira de sinais na formação dos profissionais de enfermagem, fisioterapia e odontologia no estado da Paraíba, Brasil. **Interface – Comunic., Saude, Educ.**, v. 16, n. 43, p. 995-1.008, out./dez. 2012.

PEREIRA, Cristiane Siqueira. **Para um glossário bilíngue (Português-Libras) de Ortodontia**. Tese (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução (Postrad) da Universidade de Brasília (UnB), 2021.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira; MARTINS, Suely Aparecida. A prática de ensino e a formação política: diálogos entre a universidade e a escola. **Revista Fórum Identidades**, v. 25, n. 25, set.-dez. 2017.

QUEIROZ, Camila Ramos de Oliveira; TORRES, Lucas Miranda; BARRETO, Verônica Rangel. **Aprendizagem de Libras como segunda língua para ouvintes**. 2021. 22 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Vitória, 2021.

RAIMUNDO, Ronney Jorge de Souza; SANTOS, Thais Alves dos. A importância do aprendizado da comunicação em Libras no atendimento ao deficiente auditivo em serviço de saúde. **Revista UniAraguaia**, v. 3, n. 3, 2012.

RAMOS, Tâmara Silva; ALMEIDA, Maria Antonieta Pereira Tigre. A importância do ensino de Libras: relevância para profissionais de saúde. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 10, n. 33, 2017, Supl. 1. DOI: <https://doi.org/10.14295/online.v10i33.606>

RODRIGUES, Sara dos Santos; MEIRELES, Rosana Maria do Prado Luz. Por que ensinar Libras para alunos ouvintes na escola regular inclusiva? *In: I JORNADA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: PRODUZINDO CONHECIMENTO E INTEGRANDO SABERES*. **Anais...** 6 jul. 2017.

SANTOS, Ana Paula de Lima. **Libras nas mãos dos ouvintes: aprendendo uma língua visual**. 2018. 20 f. Monografia (Licenciatura em Linguagem e Comunicação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

SANTOS, Raylla Samara Pontes dos. **O uso da literatura surda como ferramenta pedagógica do ensino de libras para criança ouvinte**. 2017. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2017.

SANTOS, Nilton Cesar; SILVA, Itamara Cristina da. A importância da inclusão do deficiente auditivo na cultura da organização. **Diálogos Interdisciplinares**, v. 4, n. 1, p. 23-43, 2015.

SANTOS, Sidneide Maria da Conceição; PEREIRA, Daniane. Libras e sua importância na formação de professores na educação de surdos. **Revista Encantar**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 139-158, 2020.

SILVA, Eduarda Larissa Soares; SILVA, Maria Antônia Duarte; CAVALCANTI, Sandra Hipólito. A importância da disciplina de Libras na formação dos acadêmicos de saúde de uma instituição de ensino superior com metodologia ativa. 2021. 21 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Enfermagem) – Faculdade Pernambucana de Saúde, Recife, 2021.

SILVA, Rodolpho Rocha da; LEMOS, Levy; ALMEIDA, Marcieli. Ensino de libras para ouvintes: análise bibliográfica dos processos linguísticos envolvidos. **Educação em Revista**, v. 22 (esp. 2), p. 39-54, 2021. DOI: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2021.v22esp2.p39>.

SILVA, Ueliton André dos Santos; CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. Educação crítica em movimento: o potencial decolonizador do letramento. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana, Universidade Federal de Sergipe, v. 32, n. 1, p. 163-178, jul.-dez. 2020.

SOUZA, Marcos Torres de; PORROZZI, Renato. Ensino de Libras para os profissionais de saúde: uma necessidade premente. **Revista Praxis**, Volta Redonda, v. 1, n. 2, 2009. DOI: <https://doi.org/10.47385/praxis.v1.n2.1119>.

UNIRIO. **Projeto pedagógico do curso de graduação em Enfermagem**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, ago. 2012. Disponível em: <http://www.unirio.br/ccbs/eeap/arquivos/Projeto%20Pedagogico%20do%20Curso%20de%20Graduacao%20em%20Enfermagem%20-%20EEAP%202012.pdf>. Acesso em: 31 de agosto de 2023

UNIRIO. **Disciplinas optativas por período recomendado**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, 2014. Disponível em: <http://www.unirio.br/escolademedicinaecirurgia/arquivps/disciplinas-optativas-2014-in-2>. Acesso em: 31 de agosto de 2023

UNIRIO. **Projeto Pedagógico do Curso de Medicina**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, 2017. Acesso em: 31 de agosto de 2023

UNIRIO. **Palestras sobre acessibilidade e inclusão**. 23 dez. 2020a. Disponível em: <http://www.unirio.br/acessibilidade/arquivos/palestras-sobre-acessibilidade-e-inclusao>. Acesso em: 31 de agosto de 2023

UNIRIO. **Projeto pedagógico do curso de Biomedicina – bacharelado**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, 2020b. Disponível em: <http://www.unirio.br/biomedicina/ProjetoPedagogicodoCursoDeBiomedicinaVerso2022.pdf>. Acesso em: 31 de agosto de 2023

UNIRIO. **Disciplinas optativas**. Escola de Nutrição. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, 2022. Disponível

em: <http://www.unirio.br/ccbs/nutricao/graduacao/disciplinas-optativas-2022>. Acesso em: 31 de agosto de 2023

UNIRIO. **Inscrições abertas para o curso Língua Brasileira de Sinais (Libras): Primeiros Passos**. 20 mar. 2023. Disponível em: <http://www.unirio.br/news/inscricoes-abertas-para-o-curso-lingua-de-sinais-brasileira-libras-primeiros-passos>. Acesso em: 31 de agosto de 2023

UFF. **Projeto da UFF “Libras em Saúde” ressalta a importância do acesso de pessoas com surdez a serviços médicos**. 15 set. 2022. Disponível em: <https://www.uff.br/?q=noticias/15-09-2022/projeto-da-uff-libras-em-saude-ressalta-importancia-do-acesso-de-pessoas-com>. Acesso em: 21 de mai.2023.

UFRJ. **Cursos de Libras**. Projeto Sinalidade. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://sinalidade.letas.ufrj.br/libras>. Acesso em: 31 de agosto de 2023

UFRJ. **LEB599-Est da Líng Bras de Sinais I**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/disciplinas/3D91A214-92A4-F799-29CF-387761479882.html>. Acesso em: 31 de agosto de 2023

UFRJ. **O curso básico de Libras (EAD)**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Departamento de Letras-Libras, 2023. Disponível em: <http://www.libras.letas.ufrj.br/curso-basico-ead>. Acesso em: 31 de agosto de 2023

UFRRJ. **Detalhes da estrutura curricular**. Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas. Seropédica: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://sigaa.ufrj.br/sigaa/public/curso/resumo_curriculo.jsf. Acesso em: 31 agosto. 2023.



Um estudo das (re)construções identitárias de discentes surdos do curso de Letras Libras*

A study of the identity (re) constructions of deaf students in the Libras Language cours

Juliana Barbosa Alves¹
Cleide Emília Faye Pedrosa²

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar a (re)construção identitária do sujeito surdo, delineada em suas narrativas do eu, ao contar a trajetória de sua educação formal. Para isso, os aportes teóricos são: Análise Crítica do Discurso (ACD), Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso (ASCD), Gramática Sistemico-Funcional (GSF) e Estudos Surdos (ES). O *corpus* é composto por “narrativas do eu” de alunos surdos do curso de Letras Libras da Universidade Federal de Sergipe (2020 e 2021). Seguimos os passos metodológicos da ASCD, embasados em uma proposta qualitativo-interpretativa. Os resultados nos abonam condições de recuperar a memória discursiva e sócio-histórica do Povo Surdo em relação aos desafios de sua vida social e educacional e, assim, refletir sobre a construção e a reconstrução de suas identidades ao longo de sua trajetória.

Palavras-chave: Análise Crítica do Discurso. Identidades surdas. Narrativas do eu.

Abstract: This paper aims to analyze the identity (re)construction of the deaf subject, outlined in their narratives of the self, when telling the trajectory of their formal education. For this, the theoretical contributions are: Critical Discourse Analysis (CDA), Sociological and Communication Approach to Discourse (ASCD), Systemic-Functional Grammar (SFG) and Deaf Studies (DS). The corpus is composed of “narratives of the self” of deaf students from graduation students of Libras at the Federal University of Sergipe (2020 and 2021). We follow the methodological steps of ASCD, based on a qualitative-interpretative proposal. The results give us conditions to recover the discursive and socio-historical memory of the Deaf People in relation to the challenges of their social and educational life and; thus, reflect on the construction and reconstruction of their identities throughout their trajectory.

Keywords: Critical Discourse Analysis. Deaf identities. Narratives of the self.

¹ Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Sergipe. E-mail: julialves01@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6836-9232>.

² Professora doutora pela Universidade Federal de Pernambuco, atuação na Universidade Federal de Sergipe. E-mail: cleideemiliafayepedrosa@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4021-8189>.

* Artigo recebido em 30 de maio de 2023. Aceito para publicação em 10 de agosto de 2023.

Introdução

Traçar um panorama da contextualização desta proposta, que se vincula a estudos sobre narrativas do eu de sujeitos surdos³, exige de nós um olhar reflexivo, fundamentado em conhecimentos históricos e de vida em relação à comunidade surda. Por essa razão, nos respaldamos na Análise Crítica do Discurso (ACD), cuja meta central é a denúncia de problemas sociais, de desigualdades e de injustiças; dessa forma, é prioritário para seus analistas se engajarem em prol das causas dos grupos vulneráveis com o fito de promover, sempre que possível, sua conscientização e seu empoderamento (FAIRCLOUGH, 2001; PEDROSA, 2005; MELO, 2018).

Situar os Estudos Surdos em seu diálogo com a Análise Crítica do Discurso, ou vice-versa, nos orienta a percorrer um caminho de influências mútuas em relação ao objeto. Seguindo essa trilha teórica, elegemos, dentre as correntes da ACD, a Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso (ASCD), uma corrente brasileira e nordestina (Sul do Sul) que pesquisa, entre outras temáticas, as mudanças sociais e culturais vivenciadas pelos sujeitos discursivos (PEDROSA, 2012, 2013, 2016, 2018).

Isto posto, o objetivo do artigo é analisar a (re)construção identitária do sujeito surdo, delineada em suas narrativas do eu, ao contar a trajetória de sua educação formal. O *corpus* é composto por “narrativas do eu” (em Libras e em Língua Portuguesa escrita) de alunos surdos do curso de Letras Libras da Universidade Federal de Sergipe (UFS) das turmas de 2020 e 2021.

Esta é uma pesquisa de viés social, por isso, em suas análises, englobamos o linguístico e o social (PEDROSA, 2018). Ademais, classificamos a pesquisa como qualitativo-interpretativista (PARDO, 2015; MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017) e seguimos os passos de Pedrosa (2016, 2018) e Cunha (2021) sugeridos para pesquisas em ASCD.

À vista desses traços delineados, este artigo será apresentado, inicialmente, por esta introdução; seguida pela explanação dos aportes teóricos, referendados pela Análise Crítica do Discurso, pela Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso, pela Gramática Sistemico-Funcional e pelos Estudos Surdos; posteriormente, explicaremos a metodologia na qual nos apoiamos para atender aos objetivos desta pesquisa; e, por arremate, exporemos os resultados e as reflexões sobre as análises do *corpus*.

³ O presente artigo está ligado ao projeto de pesquisa “Narrativas do eu: construção identitária de sujeitos surdos à luz da Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso”, que está inserido em um projeto maior, “Análise Crítica do Discurso e grupos vulneráveis: narrativas do eu e as construções identitárias do sujeito surdo” (PID8541-2020), aprovado pelo Comitê de Ética (CEP: 13200519.5.0000.5546/Número do parecer: 3.471.208), em desenvolvimento com bolsa CAPES. Esses projetos também se articulam ao projeto de estágio pós-doutoral, como investigador visitante - “Cidadania de resistência: os caminhos das mudanças sociais para surdos no Brasil e em Portugal”, sob a tutoria do prof. Dr. Carlos Gouveia, da Faculdade de Letras (FLU), Universidade de Lisboa.

Análise Crítica do Discurso: de Amsterdam ao Nordeste brasileiro

A Análise Crítica do Discurso, embora já tivesse apresentado pesquisas a partir da década de 1980, estabeleceu-se como uma base teórica no campo da linguística na década de 1990. Na ocasião, um grupo de linguistas, entre eles Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunter Kress, Theo van Leeuwen e Ruth Wodak, se reuniu em Amsterdam, materializando o início da ACD (WODAK, 2004; PEDROSA, 2012, 2016; MELO, 2018). Esses estudiosos propuseram abordagens diferentes, contudo interligadas por um fio crítico e comprometido com a leitura do social, surgindo, portanto, um campo de estudos “de caráter internacional e heterogêneo, porém, estreitamente inter-relacionados” (PEDROSA, 2005, p. 1).

Em seus objetivos, a ACD busca denunciar as relações de poder que, muitas vezes, são naturalizadas e institucionalizadas (FAIRCLOUGH, 2001; PEDROSA, 2005; MELO, 2018). E, para isso, considera a linguagem como um momento da prática social, pois, para essa escola, “a linguagem não é poderosa em si mesma – ela adquire poder pelo uso que os agentes que detêm poder fazem dela” (WODAK, 2004, p. 236).

Ao considerar que a ACD é uma base teórica aberta a diálogos, isso “faz com que ela sempre se renove e sempre tenha algo a acrescentar em sua área de investigação” (PEDROSA, 2013, p. 2); surge, desse modo, a Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso⁴ como uma abordagem brasileira da ACD nascida no Nordeste (Sul do Sul).

Desde o despertar da ACD aqui no Brasil, ainda na década de 1980, com os trabalhos da professora Izabel Magalhães, a idealizadora da Abordagem, professora Cleide Emília Faye Pedrosa, enxergava “a contribuição da ACD, no Brasil, mais em termos de pesquisas”, portanto, para a estudiosa, a ACD, no Brasil, carecia de “um aporte teórico nacional como soma aos já consagrados subsídios dados pelos fundadores e mesmo seguidores desse campo em outros países” (PEDROSA, 2012, p. 1).

Nesta proposta, para as análises, faremos um recorte dentro dos aportes teóricos que fazer parte do quando da ASCD. Dessa forma, utilizamos a Sociologia para a Mudança Social (SMS).

Ao fundamentar a teoria da Sociologia para a Mudança Social, Bajoit (2006), um forte representante dessa base teórica, busca entender como os sujeitos, em suas relações sociais, tornam-se atores sociais e, para tal compreensão, se debruça sobre o questionamento: “o que faz com que indivíduos diferentes, diante das mesmas práticas sociais e em contextos similares, se tornam atores sociais diferentes?” (PEDROSA, 2012, p. 2). Dessa forma, o estudioso propõe “uma contribuição para a compreensão do mundo de hoje, uma análise das mudanças sociais

⁴ Para saber mais sobre a ASCD, visitar o site: <http://www.ascd.com.br/v1>.

e culturais em curso”, e essas mudanças afetam as vidas dos indivíduos em vários contextos, como social, cultural e até individual. Assim, “quer se trate de indivíduos ou de grupos, os actores participam, quer queiram, quer não, e têm grande necessidade de compreender essa participação” (BAJOIT, 2006, p. 13).

Em consonância com Bajoit (2006), na socioanálise, sua proposta teórica, inserida no modelo cultural da pós-modernidade, o modelo cultural identitário, o indivíduo é sujeito de si, significando suas ações por meio do seu desejo (consciência). Para que isso ocorra, o sujeito tem a capacidade reflexiva sobre os seus atos, podendo escolher sobre o que lhe é imposto socialmente, ou nortear seus atos a partir dessas escolhas (PEDROSA, 2013, 2016).

Ao conduzir tais capacidades socializantes, o sujeito perpassa, pelo menos, oito hipóteses, defendidas pelo sociólogo da SMS e que foram recontextualizadas pela ASCD. Com base em Pedrosa (2013, 2016), exporemos o diálogo da ASCD com as oito hipóteses de socialização do sujeito, a socioanálise. A seguir, resumidamente, temos:

Quadro 1: Hipóteses da socioanálise

Hipóteses	Objetivo
Primeira	Atribuição de um destino social.
Segunda	Formação das expectativas relacionais.
Terceira	Formação da identidade individual.
Quarta	Produção/geração/convivência de mal-estar identitário.
Quinta	Constituição da narrativa do sujeito.
Sexta	Explicitação das razões do sujeito: motivações e resistências.
Sétima	Implementação do processo de libertação.
Oitava	Redefinição da prática das relações sociais.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Bajoit (2006) e Pedrosa (2013, 2016).

Para este estudo, nos aprofundamos na sétima e na oitava hipóteses, obviamente, a partir da quinta hipótese, que, em consonância com o sociólogo, é quando o sujeito expõe/materializa sua narrativa. Na sétima hipótese, para gerenciar as resistências e as motivações a fim de instalar seu processo de libertação, o indivíduo se vale de suas capacidades de expressividade e de reflexividade. A expressividade leva o indivíduo na direção do que ele acredita ser bom para si mesmo, seguindo o modelo cultural; já na reflexividade, o indivíduo se distancia do modelo cultural, agindo por si. Na oitava hipótese, o indivíduo vai para a ação, tornando-se sujeito de si mesmo. Nesse sentido, ele é o ator e resolve suas tensões existenciais, buscando a consolidação de seu núcleo identitário (sempre passageiro, instável).

Na construção de sua identidade, a qual conhecemos através da interpretação de sua narrativa do eu, o sujeito busca alcançar três objetivos: a realização pessoal, o reconhecimento social e a consonância existencial. Cada um desses objetivos

está agrupado em esferas da seguinte forma: Esfera identitária desejada (EID) – as identidades são fruto da busca do sujeito pela realização pessoal; Esfera identitária atribuída (EIA) – as identidades consolidadas nesta esfera resultam de o sujeito buscar o reconhecimento social; Esfera identitária comprometida ou engajada (EIC) – na construção da sua identidade, o sujeito procura conciliar a realização pessoal com o reconhecimento social (BAJOIT, 2006; PEDROSA, 2012, 2013, 2016).

Em consonância com o diálogo teórico anunciado, faremos considerações sobre os Estudos Surdos.

Estudos Surdos: a perspectiva da surdez como diferença cultural e linguística

Ao traçar um panorama da contextualização, desta proposta, que se insere aos estudos sobre narrativas do eu de sujeitos surdos, é mister que nós lancemos um olhar reflexivo, abalizado em conhecimentos históricos e de vida em relação à comunidade surda em contextos mundial e nacional, logo, acionarmos os Estudos Surdos.

Os Estudos Surdos são um campo de conhecimento no qual questões como a identidade e a cultura surda são colocadas em evidência (SELL; SCHMITT; BECHE, 2013). A história do povo surdo⁵ é contada por uma perspectiva cultural, com uma visão da surdez como uma diferença cultural⁶, e não pelo viés da deficiência, como os surdos foram forçados a se ver durante anos. “O surdo foi acumulando estereótipos que têm reforçado cada vez mais a hegemonia discriminatória de sua produção cultural”, conforme nos expõe Perlin (2016, p. 55).

Esse estereótipo, imposto aos surdos, criou uma barreira que só pôde ser quebrada através de suas lutas. Acompanhando a história de negações, não é difícil entender essa visão negativa e distorcida do “ser surdo”, assumida pela maioria dos sujeitos surdos, levando-os a não enxergar e formar suas identidades culturais, que “refere-se à maneira como os surdos definem a si mesmos, ou seja: de forma cultural e linguística” (SÁ, 2002, p. 3).

Neste contexto já apresentado, vale ressaltar que os sujeitos surdos, que constituem o *corpus* da pesquisa, são alunos do curso de graduação em Letras Libras da Universidade Federal de Sergipe. Esses sujeitos são adultos, com o ensino regular finalizado e, portanto, passaram, assim como muitos surdos, por processos de denegação de direitos, como por exemplo, a falta de intérprete em sala de aula, a falta de professores bilíngues, como, da mesma forma, por denegações sociais, como a exclusão por parte da sociedade, da família, dos colegas da escola, entre outras situações de exclusão. Todas essas características foram apreendidas por

⁵ “Grupo de sujeitos surdos que possuem em comum o reconhecimento da história, tradição, língua e cultura dos surdos. Pessoas que constroem sua concepção de mundo, a partir da visão, e têm a Língua de Sinais como primeira língua” (SELL; SCHMITT; BECHE, 2013, p. 18).

⁶ Assumimos, neste trabalho, essa visão da surdez como diferença cultural em consonância com Sá (2002) e Perlin (2016).

meio da leitura das narrativas do eu desses sujeitos surdos, que hoje, cursando um nível superior, em uma universidade pública, narram suas histórias denunciando a denegação de direitos em seu percurso educacional, principalmente, e dado ao histórico vivenciado, tem outra visão de si, (re)construindo suas identidades, entendendo a identidade como “algo [...] em construção, [...] que pode frequentemente ser transformada ou estar em movimento, e que empurra o sujeito em diferentes posições” (PERLIN, 2016, p. 52).

Percurso metodológico

As pesquisas em ACD adotam, de modo geral, a perspectiva qualitativo-interpretativista, ponderando que suas investigações são norteadas por uma visão da linguagem no seio social (PEDROSA, 2018). No trato qualitativo, nos deteremos ao investigador como um “observador no mundo” (PARDO, 2015). Entretanto, devemos considerar que essa observação do mundo (estando no mundo), da qual fala Pardo (2015), dependerá de toda a bagagem cultural do pesquisador e sua base teórica. Já a parte interpretativista procura entender os significados das ações sociais do sujeito em sociedade (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017).

O *corpus* foi gerado⁷ a partir de “narrativas do eu” (em Libras e em Língua Portuguesa como L2, na modalidade escrita) de alunos surdos⁸ do curso de Letras Libras da Universidade Federal de Sergipe (UFS) das turmas de 2020 e 2021.

A ASCD propõe um caminho a ser seguido por aqueles que se interessam por fazer análise crítica do discurso tendo como referência esta abordagem. Assim, seguimos Cunha (2021) em sua contribuição. Resumida e literalmente, temos os seguintes passos (CUNHA, 2021, p. 51-53):

1º passo: produzir reflexões preliminares. 1. Decidir sobre a escolha de fazer uma pesquisa crítica. 2. Estabelecer um problema social a ser estudado que tenha algum aspecto semiótico no centro da discussão. 3. Compreender a conjuntura engendrada no problema social em estudo. 4. Formular hipóteses e inquietações. 5. Projetar objetivos de pesquisa; 2º passo: pré-análise. 6. Definir estratégias. 7. Reconhecer interfaces transdisciplinares. 8. Eleger categorias analíticas; 3º passo: análise. 9. Identificar os sentidos às questões sociais. 10. Vincular as discursividades às suas diversas semioses materializadas. 11. Promover diálogos; 4º passo: pós-análise. 12. Reflexão final sobre o trabalho.

⁷ Foi solicitada aos alunos participantes a assinatura de um termo de consentimento para as narrativas escritas em Língua Portuguesa e para as narrativas gravadas, em vídeo, em Libras. A construção da narrativa, em Língua Portuguesa escrita e em vídeo, em Libras, se deu em um formulário explicativo entregue aos participantes (CEP: 13200519.5.0000.5546/ Número do parecer: 3.471.208).

⁸ A fim de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, criamos um código para as narrativas: NRR1-LP-2020/ NRR-1-LIBRAS-2020 - NRR (narrativa), 1 (número destinado a cada participante), LP ou LIBRAS (língua da narrativa – Língua Portuguesa ou Língua Brasileira de Sinais), 2020 (ano da coleta).

Ressaltamos que a ACD, nos moldes que seguimos, faz uma análise social do discurso textualmente orientada (ATDO) e, para isso, baseia-se na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), valendo-se, em suas análises, de categorias da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), a qual iremos expor em sequência.

Para a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), o foco do uso da língua está em atender à sua função, ou seja, a gramática é desenvolvida a partir dessa proposta que considera a forma como os usuários usam sua língua para gerar significados. Dentre os sistemas da GSF, utilizamos, como recorte, o Sistema de Avaliatividade, que faz parte da metafunção interpessoal⁹, a qual nos leva a reunir significados ligados às atitudes dos utentes da língua em suas relações interpessoais (GOUVEIA, 2009). No Sistema de Avaliatividade, é possível categorizar os recursos léxico-gramaticais que utilizamos nas avaliações por meio de três subsistemas, a saber: Atitude, Gradação e Engajamento.

Para atender ao objetivo da pesquisa, na análise, empregamos o subsistema de Atitude, que é a posição que o sujeito assume ao avaliar o mundo ao seu redor, no qual se inserem alguns recursos, como: Afeto – utilizado quando o sujeito expressa emoção no discurso; Julgamento – usado pelo sujeito para julgar o caráter e o comportamento das pessoas; Apreciação – o sujeito usa este recurso para expressar valores às coisas (ALMEIDA, 2010; VIAN JR., 2010). Esses posicionamentos dos sujeitos nos levam a construir e reconstruir uma interpretação de suas identidades.

Resultados e discussões – análise das narrativas do eu de sujeitos surdos

Como minoria linguística, aos surdos foram (e ainda o são) denegados muitos direitos, inclusive o de usar a sua própria língua. Esse fato recebeu forte consolidação resultante de congressos históricos (Paris, 1878, e Lyon, 1879). Em 1880, no Congresso de Milão, houve um evento que trouxe como decisões, da maioria (ouvinte), a proibição da língua de sinais e a instituição do oralismo (ROCHELLE, 1878; 1880; RODRIGUES, 2019; VIEIRA-MACHADO; RODRIGUES, 2022). A partir daí, inicia-se “uma longa e sofrida batalha do povo surdo para defender o seu direito linguístico cultural” (STROBEL, 2009, p. 37).

Pontuamos que a “longa e sofrida batalha do povo surdo para defender o seu direito linguístico cultural”, presentes nas narrativas do eu a serem analisadas, neste artigo, são de sujeitos que se inserem também como vulneráveis economicamente, muitos moram em municípios de Sergipe e viajam para assistir aulas na UFS. A maioria também é surdo único na família não-surda e, por isso, apreende-

⁹ Na Gramática Sistêmico-Funcional, para além do Sistema de Avaliatividade, inserido na metafunção interpessoal, temos o Sistema de Transitividade, situado na metafunção ideacional, que representa as ideias e visões de mundo do falante/escritor, e os sistemas de estrutura da informação (Dado e Novo) e da estrutura temática (Tema e Rema), que fazem parte da metafunção textual na qual o escritor organiza textualmente suas ideias (SANTOS, 2014).

ram Libras tardiamente. Há casos de surdos que só aprenderam Libras ao adentrar no Curso de Letras Libras. Estas marcas estão bem presentes em suas narrativas do eu e como conhecimento das pesquisadoras por estarem inseridas no contexto do Cursos de Letras Libras.

É diante dessa carga histórica de opressão que nos dispusemos, através das narrativas do eu de alunos surdos do curso de Letras Libras da UFS, a atingir o objetivo de analisar a (re)construção identitária do sujeito surdo, delineada em suas narrativas do eu, ao contar a trajetória de sua educação formal. Para isso, vamos percorrer a sétima e a oitava hipóteses da SMS, recontextualizadas e aplicadas pela ASCD (PEDROSA, 2012, 2013). Estas hipóteses pontuam que o indivíduo, a fim de se tornar sujeito de si mesmo, procura assumir a gerência de sua vida para aliviar suas tensões, seu mal-estar identitário, constituindo suas identidades e gerando mudanças. Apliquemos isso aos exemplos¹⁰ a seguir:

Exemplos:

1A “eu provar passei 1º lugar Unit, curso informatica licenciatura [...] eu começar problema provas nota ruim porque interprete não saber libras correto nota fraço 5 diciplinas, desistir unit. 2013 prova passei UFS Letras libras mas eu não poder estudar manhã, eu trabalhar manhã, cancelo UFS, depois 2019 prova passei UFS Letras Libras porque quero evoluir estudar aumentar futuro pós, mestrado, doutorado” (NRR1 – LP – 2020).

2A “Foi muito lutar meus direitos e sou capaz fazer tudo que eu quizer, depois eu tinha dois filhos e formou de Pedagogia quando eu fiz vestibular da Letras-Libras na UFS o ano 2018. Eu nunca trabalhar só estudar, mas eu já fui instrutora da Libras foi um pouco tempo. Agora eu tenho 26 anos continua lutar, cuido meus filhos e estudar para o futuro da minha vida e experiência no conhecimento” (NRR2 – LP – 2021).

3A “Com um ano, me deram a ideia de fazer curso superior Letras Libras, mas minha vontade era o curso de Educação Física, mas o Enem é difícil de passar, então fui fazer o vestibular da UFS. Fiz a prova e passei em primeiro lugar, nem acreditei quando eu vi, fiquei muito feliz e vou me esforçar nas disciplinas. No futuro eu posso ensinar libras. Depois que me formar posso fazer outra graduação de Educação Física, assim espero. Deus é quem sabe” (NRR3 – LIBRAS – 2021).

¹⁰ As narrativas escritas em Língua Portuguesa como L2 para os surdos estão como o original. Não colocamos na norma padrão por não ser o foco da pesquisa que utiliza, em suas análises, uma gramática descritiva, centrada no uso da língua e em seus significados dentro do discurso. E também para que os leitores, menos familiarizados, entrem em contato com a maneira peculiar de muito surdos escreverem, embora este fator também revele a educação formal não adequada que tiveram.

4A “Consegui me formar no ensino médio, depois fiz vestibular para o curso de pedagogia, estudei quatro anos e me formei. Depois, estudei no IFS, em 2017 e 2018. Também dei aula como instrutora no Estado para 15 alunos ouvintes que queriam aprender o básico de libras. Depois, fiz o vestibular do UFS, passei no curso de Letras Libras. Não vou desistir, vou continuar, gosto da interação com os ouvintes e com os surdos, é maravilhoso, estou satisfeita” (NRR4 – LIBRAS – 2021).

Identificamos, nesses excertos das narrativas, que os sujeitos, diante de histórias de opressão e denegação, reconstruíram suas identidades e, agora, como atores, expõem (narram) as mudanças sociais ocorridas em suas vidas. É imprescindível salientar que essas mudanças se deram no contexto educacional (“eu provar passei 1º lugar Unit, curso informatica licenciatura [...] prova passei UFS Letras libras” – Exemplo 1A; “formou de Pedagogia quando eu fiz vestibular da Letras-Libras na UFS” – Exemplo 2A; “então fui fazer o vestibular da UFS. Fiz a prova e passei em primeiro lugar” – Exemplo 3A; “fiz vestibular para o curso de pedagogia [...] Depois, estudei no IFS, em 2017 e 2018. [...] Depois, fiz o vestibular do UFS, passei no curso de Letras Libras” – Exemplo 4A).

De acordo com esses registros da memória, esses sujeitos narraram a oportunidade de (re)construir suas identidades, em nossa interpretação como “investigadores no mundo”, na esfera identitária comprometida. Nessa construção identitária, o sujeito busca conciliar suas projeções pessoais com as expectativas dos outros (reconhecimento social), e “essa gestão constitui frequentemente um processo longo, penoso, delicado, para chegar a semi-soluções, mais ou menos aceitáveis, nunca inteiramente satisfatórias” (BAJOIT, 2006, p. 207). Em consonância com o aporte basilar desse estudo, a ACD, lemos que a tomada de consciência desses sujeitos com as suas expectativas pessoais e diante das suas expectativas sociais ajuda em seu empoderamento social.

O sujeito discursivo do exemplo 1A se mostra um sujeito inovador, um sujeito-ator adaptável que, em face de desafios e fracassos (“eu começar problema provas nota ruim [...] eu desistir unit”; “passei UFS Letras libras mas eu não poder estudar manhã, eu trabalhar manhã, cancelo UFS”), não desiste e recomeça (“depois 2019 prova passei UFS Letras Libras”), (re)construindo sua identidade a partir de novos projetos (“quero evoluir estudar aumentar futuro pós, mestrado, doutorado”).

O sujeito discursivo do exemplo 2A, à luz de uma leitura da esfera desejada, busca realizar as expectativas que assumiu para si, expondo sua luta, assim se mostra confiante (“Foi muito lutar meus direitos e sou capaz fazer tudo que eu quizer”), e, diante desse compromisso pessoal, ele está convencido de que precisa continuar, se constituindo como um sujeito autêntico (“Agora eu tenho 26 anos continua lutar, cuido meus filhos e estudar para o futuro da minha vida e experiência no conhecimento”).

Encontramos no sujeito discursivo do exemplo 3A um sujeito pragmático que permeia a tentativa de conciliar continuar com seus planos e recomeçar do zero. “Habitualmente, o indivíduo adapta-se sempre permanecendo coerente com as suas escolhas anteriores; ao sabor das circunstâncias, dos obstáculos e das oportunidades que encontra no seu caminho, ele modifica pouco a pouco os seus fins e os seus meios” (BAJOIT, 2006, p. 208). Assim, este sujeito permanece com o que escolheu, sendo coerente (“me deram a ideia de fazer curso superior Letras Libras, mas minha vontade é o curso de Educação Física [...] então fui fazer o vestibular da UFS. [...] fiquei muito feliz e vou me esforçar nas disciplinas”), porém não perde de vista o seu desejo e pretende recomeçar em uma futura oportunidade (“Depois que me formar posso fazer outra graduação de Educação Física, assim espero.”).

O sujeito discursivo do exemplo 4A, por sua vez, assume o seu destino social, decidindo continuar com suas escolhas; desse modo, se configura como um sujeito conseqüente que, através dos estudos, tenta traçar seu projeto de vida com realizações (“me formei. Depois, estudei no IFS, em 2017 e 2018. Também dei aula como instrutora no Estado [...]. Depois, fiz o vestibular do UFS, passei no curso de Letras Libras”) e projetos futuros, sempre em consonância com suas escolhas (“Não vou desistir, vou continuar...”).

Em diálogo com as análises sociais, nas análises linguísticas, utilizando a gramática sistêmico-funcional, pudemos observar que alguns léxicos nos serviram de pista da (re)construção das identidades desses sujeitos.

Exemplos:

1B “Professora ouvinte não conseguir comunica mim, todos alunos educar só eu teimoso muito também bricar, professora doida. Professora manda mim frente parede, eu chorar muito, minha mãe chegar escola, ela pergunta professora, porque meu filho chora, professora explicar, ela não aceita, desistir escola, vamos pra casa, eu espera escola. [...] Começar eu aprender português pouca 1º serie passei 2º serie, depois mudar outra cidade, Escola ouvinte, de novo, eu chorar muito, professora não saber nada libras, ele deixar passei 3º serie, eu dificil muito” (NRR1 – LP – 2020).

2B “que eu tinha 7 anos começaram na escola de inclusão sofrido de bullying na sala de aula e falta de acessibilidade e os professores fazem minha ignorância e excluído” (NRR2 – LP – 2021).

3B “Depois fui para uma escola inclusiva, agora junto com ouvintes, fiquei nervoso, a intérprete faltava, aí eu me perguntava, como vou me desenvolver? Então fiquei preocupado, eu copiava, respondia as atividades de matemática, os ouvintes me ajudavam, mas o professor só falava, não tinha interação comigo, eu não entendia nada, fiquei triste” (NRR3 – LIBRAS – 2021).

4B “No ensino médio, não tinha intérprete, a professora só falava, a comunicação ficou difícil, no mês de junho chegou uma intérprete, mas depois de um ano o contrato acabou com a prefeitura” (NRR4 – LIBRAS – 2021).

No início de suas narrativas os sujeitos expressaram emoção (Afeto), que materializadas, evidenciam as dificuldades que os sujeitos surdos vivenciaram em seus percursos educacionais (“chorar”, “chorar muito”, “difícil muito” – Exemplo 1B; “excluído” – Exemplo 2B; “nervoso”, “preocupado”, “triste” – Exemplo 3B; “difícil” – Exemplo 4B). Observamos, de igual maneira, julgamentos¹¹ negativos do contexto social no qual estava inserido para exprimir suas dificuldades no início de suas vidas escolares (“professora não saber nada libras” – Exemplo 1B; “sofrido de bullying na sala de aula” – Exemplo 2B; “professor só falava, não tinha interação comigo” – Exemplo 3B; “a professora só falava” – Exemplo 4B).

No final de suas narrativas (Exemplos 1A, 2A, 3A, 4A), finalizando os seus percursos educacionais, hoje discentes do curso de Letras Libras, vimos também, em alguns léxicos, a exposição de suas conquistas (“quero evoluir estudar aumentar futuro pós, mestrado, doutorado” – Exemplo 1A; “continua lutar” – Exemplo 2A; “Depois que me formar posso fazer outra graduação de Educação Física, assim espero. Deus é quem sabe” – Exemplo 3A; “Não vou desistir, vou continuar” – Exemplo 4A). Com isso, as categorias da Gramática Sistêmico-Funcional nos ajudaram a compreender a evolução desses sujeitos e refletir sobre os contextos educacionais pelos quais passaram.

Sintetizando, nos aspectos sócio-discursivos, quanto ao sujeito e suas identidades, temos os da esfera comprometida, considerando as identidades como fragmentadas (PEDROSA, 2013; PERLIN, 2016). Nesse contexto, verificamos os sujeitos assumindo diversas características, como, por exemplo, estando dispostos a recomeçar seus projetos de vida (Exemplo 1A – sujeito inovador – “2019 prova passei UFS Letras Libras porque quero evoluir estudar aumentar futuro pós, mestrado, doutorado”), assumindo suas escolhas, sendo fiel a elas (Exemplo 4A – sujeito consequente – “Não vou desistir, vou continuar, gosto da interação com os ouvintes e com os surdos, é maravilhoso, estou satisfeita”), ou, ainda, tentando a conciliação entre ser fiel a suas escolhas e ser flexível a mudanças de planos (Exemplo 3A – sujeito pragmático – “No futuro eu posso ensinar libras. Depois que me formar posso fazer outra graduação de Educação Física, assim espero. Deus é quem sabe”).

Perante a análise dos discursos selecionados e as reflexões obtidas, apontaremos a seguir as considerações finais, sem, no entanto, ter a intenção de esgotar a discussão pela causa surda em face do posicionamento da ACD: “a conscientização e o empoderamento social” (MELO, 2018, p. 27).

¹¹ “Ele traduz a maneira pela qual as pessoas fazem avaliações sobre moralidade, legalidade, capacidade, normalidade sempre determinados pela cultura na qual vivem e pelas experiências, expectativas, pretensões e crenças individuais moldados por uma cultura particular e uma situação ideológica” (ALMEIDA, 2010, p. 106).

Reflexões (semi) finais

O aporte basilar da pesquisa, a ACD, tem como objetivo central “a denúncia de relações de poder e de dominação que oprimem e excluem para, assim, tentar viabilizar uma sociedade mais igualitária, justa e democrática” (GONÇALVES-SEGUNDO, 2018, p. 79). Ao trazer à luz, através das narrativas dos surdos, as opressões que os sujeitos surdos viveram em suas vidas, denunciaremos (em trabalhos de pesquisa como este) as denegações que o povo (surdo) sofreu, e, com isso, esses sujeitos terão a oportunidade de se conscientizar acerca dessas amarras, indo além da visão da deficiência, e se empoderar, entendendo a surdez como diferença linguística e cultural.

Diante do objetivo da pesquisa, a saber, analisar a (re)construção identitária do sujeito surdo, delineada em suas narrativas do eu, ao contar a trajetória de sua educação formal, fizemos o percurso das hipóteses (sétima e oitava) da socioanálise (BAJOIT, 2006), recontextualizadas pela ASCD (PEDROSA, 2012, 2013), e identificamos que os sujeitos surdos (re)construíram suas identidades na esfera identitária comprometida (BAJOIT, 2006; PEDROSA, 2013). Numa tomada de posição em que não precisa gerir sua vida para atender ao que a sociedade espera deles; porém, sim, conciliando o reconhecimento social com o que ele quer da sua própria vida, num gesto de empoderamento, tão caro para a Análise Crítica do Discurso.

Referências

ALMEIDA, Fabíola Sartin Dutra Parreira. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. *In*: VIAN JR., Orlando; SOUZA, Anderson Alves de; ALMEIDA, Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira (Org.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**. Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 99-112.

BAJOIT, Guy. **Tudo muda**: proposta teórica e análise de mudança sociocultural nas sociedades ocidentais contemporâneas. Ijuí, RS: Unijuí, 2006.

CUNHA, João Paulo Lima. “**KD o pai dessa criança?!?**”: uma abordagem sociológica e comunicacional do discurso de atores sociais pais de crianças com síndrome de Down. 2021. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2021.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. Discurso e prática social. *In*: BATISTA JR., José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de (Orgs.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018. p. 78-103.

GOUVEIA, Carlos. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. *Matraga*, v. 16, n. 24, p. 13-47, 2009.

MAGALHÃES, Izabel; MARTINS, André Ricardo; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso crítica**: um método de pesquisa qualitativa. Brasília: Editora UnB, 2017.

MELO, Iran Ferreira de. História da análise de discurso crítica. *In*: BATISTA JR., José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de (Orgs.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018. p. 20-35.

PARDO, Maria Laura. Metodología de da Investigación em Linguística: Reflexiones y propuesta. *Revista da ABRALIN*, v. 14, n. 2, p. 271-288, 2015.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. Análise crítica do discurso: uma proposta para a análise crítica da linguagem. *In*: IX Congresso Nacional de Linguística e Filologia, **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, v. IX, n. 03, 2005, p. 43-68. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/3/04.htm>. Acesso em: 7 set. 2021.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. **Abordagem Sociológica e Comunicacional Do Discurso (ASCD)**: uma corrente para fazer Análise Crítica do Discurso. PARTE 1: Herança teórica da Sociologia (Aplicada) para a Mudança Social. Natal: UFRN, 2012. Texto fundador. Disponível em: <http://ascd.com.br/v1/>. Acesso em: 7 set. 2021.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. As identidades individuais, os sujeitos e seus discursos: um estudo a partir da abordagem sociológica e comunicacional do discurso. *In*: VII SIGET-Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros textuais. **Anais [...]**, Fortaleza: Ceará, setembro, 2013.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. Análise crítica do discurso e a proposta da corrente nacional: da abordagem às primeiras pesquisas. *In*: KALLARRARI, Celso; BESSA, Décio; PEREIRA, Aline Santos (Orgs.). **Estudos linguísticos e formação docente**. São Paulo: Pontes, 2016. p. 69-100.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. Análise Crítica do Discurso no PPGL: pesquisas e contribuições sociais. *In*: RAMALHO, Christina Bielinski; LIMA, Geralda de Oliveira Santos (Orgs.). **Estudos Linguísticos e Literários**: Edição comemorativa 10 anos do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFS. Aracaju: Criação, 2018. p. 153-178.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. *In*: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 51-73.

RESENDE, Viviane de Melo. Perspectiva latino-americana para decolonizar os estudos críticos do discurso. *In*: RESENDE, Viviane de Melo (Org.). **Decolonizar os estudos críticos do discurso**. São Paulo: Pontes, 2019. p. 19-46.

ROCHELLE, Ernest. Deuxième partie: Congrès pour l'Amélioration du Sort des Sourds-muets. *In*: **Congrès Universel pour l'amélioration du Sort des Aveugles et des Sourds-muets** (Fac-símile organizada pela Edition du Fox, domínio público). Paris, FR. 1878. Acesso em: <http://www.2-as.org/editions-du-fox>. Acesso em: 14 set. 2022.

ROCHELLE, Ernest. *Le Congrès de Milan pour l'amélioration du sort des sourds-muets; rapport adresse a M. Eugène Pereire*. Paris: M. Saint-Jorre, 1880.

RODRIGUES, José Raimundo. Primeiro Congresso Nacional para o melhoramento das condições dos surdos-mudos – Lyon – 1879. *Revista História da Educação*, v. 23, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/93873>. Acesso em: 14 set. 2022.

SÁ, Nídia Regina Lima de. *Cultura, poder e educação de surdos*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Zaira Bomfante dos. A Linguística Sistêmico-Funcional: algumas considerações. *SOLETRAS*, n. 28, p. 164-181, 2014.

SELL, Fabíola Supupira Ferreira; SCHMITT, Deonísio; BECHE, Rose Clér Estivaleta (Orgs.). *Língua brasileira de sinais: caderno pedagógico*. Florianópolis: DIOESC, 2013.

STROBEL, Karin. *História da educação de surdos*. Material de estudos da disciplina História da Educação dos Surdos; Licenciatura em Letras – LIBRAS na modalidade à distância. Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

VIAN JR., Orlando. O Sistema de Avaliatividade e a linguagem da avaliação. In: VIAN JR., Orlando; SOUZA, Anderson Alves de; ALMEIDA, Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira (Orgs.). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa*. Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 19-29.

VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa; RODRIGUES, José Raimundo. Olhar novamente para o Congresso Internacional de Educação para Surdos em Milão (1880): um desafio historiográfico. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 22, 2022. Disponível em: <http://https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/58840>; Acesso em: 14 set. 2022.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WODAK, Ruth. Do que trata a ACD: um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, p. 223-243, 2004.



Estratégias de leitura de texto verbo- imagético de alunos surdos*

Strategies for reading verb-picture text for deaf studentes

Djanes Lemos Ferreira Gabriel¹

Ailma do Nascimento Silva²

Resumo: Este trabalho constitui-se como um recorte da dissertação do Mestrado Acadêmico em Linguagem e Cultura, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), que teve como objetivos identificar e descrever as estratégias de leitura do aluno surdo a partir de textos verbo-imagéticos. Partimos da hipótese de que os textos mistos, ou seja, textos constituídos por elementos verbais e visuais, potencializam a compreensão da leitura, uma vez que a constituição dos sentidos pelo surdo se dá de maneira visual e não auditiva. Como aporte teórico, seguimos os pressupostos de: Kleiman(2016), Solé(1998), Smith(1989); Karnopp e Pereira(2015), Quadros e Karnopp(2004), Quadros(2006), Pereira(2009); Reyli (2003), Alves(2020), entre outros autores. Em face da análise, afirmamos que as estratégias foram satisfatórias na construção de sentidos da leitura do aluno surdo.

Palavras-chave: Estratégias de leitura. Leitura visual. Surdez.

Abstract: This work constitutes an excerpt from the dissertation of the Academic Master in Language and Culture, linked to the Graduate Program in Letters at the State University of Piauí (UESPI), which aimed to identify and describe the reading strategies of the deaf student from verb-imagery texts. We start from the hypothesis that mixed texts, that is, texts made up of verbal and visual elements, enhance reading comprehension, since the constitution of the senses by the deaf occurs visually and not auditorily. As a theoretical contribution, we follow the assumptions of: Kleiman(2016), Solé(1998), Smith(1989); Karnopp and Pereira(2015), Quadros and Karnopp (2004), Quadros(2006), Pereira(2009); Reyli(2003), Alves(2020), among other authors. In view of the analysis, we affirm that the strategies were satisfactory in the construction of reading meanings for the deaf student.

Keywords: Reading Strategies. Visual reading. Deafness.

¹ Professora do quadro efetivo da Universidade Estadual do Piauí(UESPI), Campus Possidônio Queiroz. E-mail: djaneslemos@ors.uespi.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9844-407x>.

² Professora do quadro permanente do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Piauí(UESPI), Campus Poeta Torquato Neto. E-mail: ailmanascimento@uespi.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3234-0195>.

* Artigo recebido em 15 de maio de 2023. Aceito para publicação em 27 de agosto de 2023.

Introdução

As práticas que envolvem as habilidades de leitura e de escrita são essenciais no ensino de língua para o desenvolvimento integral de qualquer indivíduo. Neste sentido, entendemos a leitura como um processo que ultrapassa a simples decodificação de palavras e que deve estar articulada com a realidade. Nesta seara de discussão, Kleiman (2016), Smith (1989), Koch (2018) assinalam que, na atividade de leitura, os aspectos cognitivos e sociais do leitor são indissociáveis. Marcuschi (2008, p. 228) corrobora com a ideia e afirma que “ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo”. Assim, partindo dessas considerações, atestamos que o ato de ler não se resume a decodificar sinais gráficos ou estruturas de sentenças, mas é, sim, um processo de construção de sentido, no qual o leitor só terá êxito mediante a associação do seu conhecimento linguístico, conhecimento textual e conhecimento de mundo (KLEIMAN, 2016).

Na perspectiva de aquisição da leitura do aluno surdo, que se configura como nossa proposta de pesquisa, consideramos a possibilidade de os surdos se apropriarem da leitura e da escrita, tendo a língua de sinais como suporte. Na mesma perspectiva, ponderamos a respeito dos discursos imagéticos que possibilitam a produção de conhecimento e destacam a imagem como um recurso aliado das propostas educacionais relacionadas à educação de surdos.

Neste viés, apresentamos, neste recorte, conceitos de leitura, como leitura como decodificação de estruturas linguísticas, leitura como ato de cognição e leitura como uma atividade de interação; discutimos, ainda, estratégias de leitura que são utilizadas pelo aluno surdo para compreensão de textos verbo-imagéticos.

Para realizar tal análise, escolhemos o gênero anúncio publicitário, por ser um gênero multimodal que apresenta uma linguagem visual bem característica. Nossa hipótese é que, como o surdo tem sua leitura de mundo centrada na visualidade, devido a sua língua que é visual, os textos verbo-imagéticos constituem um material didático propício para a leitura e compreensão de textos e, conseqüentemente, para o seu letramento.

O presente estudo se constitui de uma pesquisa bibliográfica descritiva, de cunho exploratório e abordagem qualitativa.

Para alcançarmos os objetivos propostos, além de tratarmos sobre leitura e estratégias de leitura, discutimos, também, a leitura visual do surdo, bem como apresentamos a análise da sequência didática de leitura proposta. Concernente à leitura de alunos surdos, há que se considerar duas modalidades de língua envolvidas, a Língua Portuguesa (oral-auditiva) e a Língua Brasileira de Sinais (visual-espacial). Assim, as concepções de leitura e suas implicações para a educação dos surdos devem considerar a língua de sinais para a mediação do processo de aprendizagem. Karnopp e Pereira (2015) esclarecem que é a língua de sinais que vai possibilitar aos

surdos a compreensão da leitura, assim como o conhecimento de mundo, para que deixem de ser meros decodificadores da escrita, pois a habilidade de compreender a leitura requer um conhecimento de mundo, experiências que o leitor traz consigo e irão auxiliar na produção de sentidos dos textos, o que, para os surdos, é viabilizado por meio da língua de sinais, uma língua visual, pois o surdo interage por meio de experiências visuais e sua aprendizagem é desenvolvida visualmente.

A Leitura como Processo de Construção de Sentidos

Em torno do tema leitura, há concepções que se balizam pelo aspecto estruturalista da língua, outras que investigam aspectos cognitivos no processamento da leitura e há outras correntes que examinam as dimensões mais sociais do processo de leitura.

Na linha estruturalista, a leitura é atrelada à decodificação das sentenças, o que significa passar do código escrito para o código oral, de forma linear. Nesta perspectiva, o leitor é um decifrador de palavras isoladas, isto é, ao decodificar palavra por palavra, ele chega à compreensão do texto.

Refletindo a esse respeito, Koch & Elias (2018) consideram que, nessa abordagem, o foco da leitura é exclusivamente o texto, cabendo ao leitor “o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto” (KOCH; ELIAS, 2018, p. 10).

Quanto à perspectiva cognitiva, o processamento do texto pelo leitor é realizado no cérebro, inicialmente, quando este “passa” os olhos pelo texto e armazena as informações no cérebro, fazendo o reconhecimento instantâneo das palavras essenciais para a leitura rápida. De acordo com Kleiman (2016), as estratégias cognitivas são processos inconscientes do leitor para compreender as sequências textuais.

A corrente cognitivista considera as experiências do leitor para a construção da compreensão. Neste caso, a centralidade deixa de ser o texto e passa a ser o leitor com suas vivências culturais, sociais e históricas.

Dessa forma, na perspectiva social, a leitura é uma atividade de interação, em que o leitor é um ser ativo que interage com o autor por meio do texto e, assim, constrói o sentido para ele.

Neste sentido, nossa pesquisa parte da perspectiva social de leitura, dessa concepção de leitura como um processo de engajamento autor/leitor/texto, em que o leitor é um sujeito ativo e criativo, e que, no momento da leitura, aciona seus conhecimentos prévios, faz inferências, usa sua experiência de mundo para a compreensão da leitura.

Ainda nesta direção, Marcuschi(2008, p. 242) pondera que “o texto é uma proposta de sentido e se acha aberto a várias alternativas de compreensão.” Neste sentido, o autor também advoga ao leitor sua responsabilidade perante a constru-

ção de sentido do texto, mas alerta para os limites de compreensão textual, pois o texto apresenta pistas que autorizam e orientam a compreensão do leitor, que não deve acontecer de forma aleatória.

Pactuando com a concepção de leitura como processo, Kleiman (2016) destaca que o leitor só terá êxito na compreensão do texto mediante a interação de três níveis de conhecimento: o linguístico, o textual e conhecimento de mundo. A autora ressalta que, durante a leitura, o leitor precisa acionar esses três níveis de conhecimento para extrair sentido do texto.

O conhecimento linguístico, que é o primeiro nível, refere-se ao conhecimento do vocabulário, das regras da língua e uso da língua.

No entanto, como há uma interação de conhecimentos no processamento da leitura, essa deficiência pode ser suprida por outro nível de conhecimento e, dessa forma, o leitor consegue atingir a compreensão da leitura. Ou seja, o conhecimento textual e as experiências do leitor, que é o conhecimento de mundo, vão compensar a falha do nível linguístico para que haja a compreensão. O segundo nível de conhecimento a ser considerado no processo de compreensão da leitura é o textual, que diz respeito ao conhecimento de diversos tipos de texto e de formas de discurso pelo leitor. Esse nível tem relação com o conhecimento da estrutura dos textos, bem como a sua função. Para que o indivíduo tenha um bom nível de conhecimento textual, ele deve ser exposto aos mais variados tipos de texto, desde narrativos, descritivos, argumentativos, expositivos. Assim, quanto maior for seu contato com textos, melhor será sua compreensão da leitura.

Para que haja compreensão durante a leitura, é necessário, também, recorrer aos conhecimentos prévios armazenados na memória, que são informações que estão fora do texto, no nosso conhecimento de mundo e que, no momento da leitura, selecionamos e ativamos para auxiliar na compreensão.

Conforme Kleiman (2016, p. 29), “a ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente”.

Consideramos, então, que o conhecimento prévio, o conhecimento linguístico e o conhecimento textual devem ser ativados no momento da leitura para poder chegar à compreensão, pois o texto oferece pistas e algumas informações, mas é o leitor, de forma engajada, que irá atribuir sentidos à sua leitura.

Ainda no tocante à leitura, Smith(1989) considera dois aspectos necessários: a informação visual e a informação não-visual ou conhecimento prévio. O autor especifica a informação visual como aquela que está diante dos nossos olhos, ela passa pelos olhos e chega ao cérebro. Já a informação não-visual engloba o conhecimento da linguagem pelo leitor, o conhecimento sobre o assunto de que trata a leitura, o

conhecimento sobre como ler um texto, ou seja, é um conhecimento que já temos armazenado, internalizado no cérebro. Destacamos, ao que concerne à surdez, que o aluno surdo necessita dessa informação visual, porque o seu conhecimento da linguagem e de como ler um texto muitas vezes é insatisfatório ou inexistente.

Esta especificidade visual do sujeito surdo se justifica porque a língua do surdo é de modalidade visuo-espacial, sua recepção é feita de forma visual e sua reprodução por meio dos sinais manuais realizados no espaço, que pode ser o espaço no corpo do sinalizante, ou o espaço neutro, fora do corpo. Além disso, a língua de sinais é formada a partir da combinação de cinco parâmetros, a saber: a configuração de mãos, o ponto de articulação, o movimento, a orientação das mãos e as expressões corporais e ou faciais. A combinação desses parâmetros dá origem aos sinais, que equivalem às palavras das línguas orais.

Assim, defendemos que o ensino de leitura para surdos seja pautado na concepção de leitura como interação, construção de sentidos, reconhecendo que a especificidade de aprendizagem do surdo está relacionada à percepção visual, pois, conforme Alves (2020, p. 40), “a leitura de imagem é uma habilidade prévia para a leitura da escrita, inclusive da língua oral”.

Nesta perspectiva, na seção seguinte discorreremos sobre as estratégias de leitura como fundamento para a formação de leitores competentes.

Estratégias de Leitura

Conforme Solé(1998), as estratégias de leitura são essenciais e necessárias para que o leitor realize uma leitura proficiente. Nessa direção, o uso de estratégias no ensino da leitura possibilita a formação de um leitor crítico e reflexivo que compreende e interpreta os textos de forma independente. Ainda segundo a autora, as estratégias são escolhas inteligentes feitas pelos professores para mediar o ensino de leitura aos alunos.

Nesta perspectiva, entendendo a leitura como processo de construção de sentidos, retomamos a discussão anterior que apresenta os níveis de conhecimento característicos de um leitor na condução da leitura e compreensão de um texto. Verificamos que essas estratégias vão ao encontro da concepção de leitura como processo colaborativo de construção de sentido, visto que, a partir delas, será possível ao leitor acionar conhecimentos prévios, fazer inferências e criar hipóteses para sua leitura.

Essa concepção de leitura, que põe em foco o leitor e seus conhecimentos em interação com o autor e o texto para a construção de sentidos (KOCH; ELIAS, 2018) implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, que são acionadas pelo leitor no trabalho de construção de sentido do texto.

Compartilhando da mesma perspectiva, Marcuschi(2008) destaca que a compreensão de um texto requer interação e exige trabalho. Além disso, acrescenta que “compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive” (MARCUSCHI, 2008, p. 229). Assim, é válido inferir que, ao escolher as estratégias, o professor deve adequá-las à multiplicidade do público, visto que o contexto escolar é formado por uma clientela bastante heterogênea, que traz em si aspectos culturais e sociais diversificados.

Ampliando as discussões sobre estratégias de leitura, Solé(1998) faz referência a modelos hierárquicos elaborados para explicar o processo de leitura, a saber: o ascendente (*bottom up*), o descendente (*top down*), e o interativo. O modelo ascendente é centrado no texto, ou seja, o leitor busca a compreensão da leitura nos elementos textuais, como letras, palavras, frases, por meio da decodificação. Desse modo, o foco para se chegar à compreensão está no contexto e o conhecimento do leitor é ignorado. Ao explicar a estratégia ascendente, Solé (1998, p. 23) advoga que “primeiro se considera que o leitor, perante o texto, processa seus elementos componentes, começando pelas letras, continuando com as palavras, frases [...]”. Destacamos que, nesta proposta, a habilidade de decodificação do texto é enfatizada, pois o leitor compreende o texto porque decodifica seus elementos linguísticos. Já no modelo descendente, o leitor usa o seu conhecimento prévio e recursos cognitivos para construir os sentidos da sua leitura, aqui são considerados vários fatores que estão além do texto, como os interesses do leitor, as expectativas, o conhecimento linguístico. Nesse modelo, como explica Solé(1998, p. 24), “a partir das hipóteses e antecipações prévias, o texto é processado para sua verificação”. Além disso, o leitor é visto como um ser ativo, que, por meio dos seus conhecimentos prévios, constrói o sentido e compreensão da leitura.

Por sua vez, o modelo interativo é uma compilação dos modelos ascendente e descendente, uma vez que, no processo da leitura, o leitor utiliza, simultaneamente, a decodificação e seus conhecimentos prévios para construir a sua compreensão do texto.

Em relação a essas estratégias, destacamos que esses modelos trazem contribuições relevantes para a formação de leitores e auxiliam no desenvolvimento da leitura de uma segunda língua (L2), corroborando com o que descreve Quadros(1997, p. 96), ao afirmar que “No ensino de L2, a compreensão da leitura depende da interação equilibrada dos dois tipos de processamento abordados e dos conhecimentos do próprio leitor”. Também, segundo Lodi(2004), esses modelos de processamento de leitura de primeira língua influenciam os métodos de ensino de segunda língua. Nesse sentido, a autora enfatiza que o modelo de processamento ascendente foi o que mais impactou na educação dos surdos.

Como ressalta Lodi(2004), o pouco impacto dos modelos descendente e interativo nas crianças surdas se justifica porque se pressupõe que o conhecimento de mundo adquirido pelos indivíduos, durante sua vida, tem importância fundamental para a aprendizagem da leitura. Por sua vez, como os surdos não têm acesso à sua língua de sinais, eles são privados de adquirir esses conhecimentos prévios. Outra questão a ser destacada está relacionada às práticas pedagógicas inadequadas que se orientam por uma concepção de leitura como decodificação e, ainda, a dificuldade que o surdo tem em aprender língua portuguesa, já que essa é uma segunda língua para ele.

Outra questão relevante a ser destacada é que a maior parte dos surdos são filhos de famílias ouvintes que não possuem uma língua comum que possa mediar a interação e a aprendizagem da leitura ao chegarem à escola. Quanto a isso, Karnopp e Pereira(2015) explicam que as crianças surdas não participam das conversas familiares, não interagem e que as atividades de leitura são pouco utilizadas pelas famílias de surdos, pois eles não têm uma língua comum para que possam interagir. Geralmente, a família se comunica com o surdo por meio de gestos caseiros, combinados entre eles para estabelecer diálogo mais informal.

Contribuindo com a temática, Saliés(2011) apresenta uma proposta a partir de estratégias descendentes e do uso da Libras como estratégia cognitiva na sala de aula de leitura e escrita de aprendizes surdos no ensino de PL2. A autora explicita alguns caminhos possíveis para o ensino de PL2 ao surdo, como, “prover a exposição contínua, natural, em contextos multimodais que motivem o aluno a testar hipóteses em relação à língua portuguesa, confirmá-las e reutilizá-las ou descartá-las [...]” (SALIÉS, 2011, p. 8).

Como estratégia de leitura, Saliés(2011) apresenta o uso de legendagem oculta (LO), que combina texto, imagem, ação em contextos de uso, pois como a própria autora explica, “é necessário pensar práticas discursivas nas quais os aprendizes são levados a perceber e notar a LO como linguagem e a recuperar as formas utilizadas em situações de uso” (SALIÉS, 2011, p. 9). Para que essa estratégia seja eficiente, Saliés(2011) afirma que a LO tem que estar vinculada a outras atividades semióticas na forma de pré-atividades, pós-atividades e atividades de assimilação.

Segundo a autora, na pré-atividade, o aluno é levado a ter contato com o gênero, conhecer suas características e a explorar o conhecimento prévio, ter contato com a linguagem em uso por meio do gênero textual.

A pós-atividade “é o momento em que cada aluno deve se perguntar o que foi que eu aprendi? Por que isso é importante para mim? É nesse espaço que se promove a reflexão crítica sobre as atividades, inferências, projeções para outros contextos” (SALIÉS, 2011, p. 12). Durante a etapa da atividade, apresenta-se o gênero textual de forma escrita, reforçando as características, visando à análise e à

assimilação das características apresentadas na fase de pré-atividade. Na fase da atividade, são dadas instruções para realização das atividades propostas. Concerne ao ensino da leitura a alunos surdos, consideramos as estratégias apresentadas por Saliés(2011) uma proposta bastante viável e eficiente, pois o trabalho com a linguagem a partir dos gêneros textuais de forma orientada possibilita o contato do aluno com situações significativas da linguagem em atividades de leitura.

No contexto de aquisição da leitura de alunos surdos, a língua de sinais é o suporte que dará o arcabouço teórico e prático para que ocorra a apropriação da leitura, pois, a partir de sua língua, o sujeito surdo tem a oportunidade de expressar seu pensamento, suas experiências de mundo e construir conceitos que são fundamentais para o processamento e construção de sentidos da leitura.

Nesta perspectiva, Quadros e Schmiedt (2006) alertam que as atividades de leitura devem partir de leituras sinalizadas e contextualizadas para que os alunos surdos compreendam os textos. Assim, o professor faz a mediação da leitura para o surdo a partir de estratégias visuais, como leitura sinalizada, leitura de imagens, tendo a língua de sinais como língua de instrução. As autoras destacam, ainda, a importância de o professor instigar no aluno o interesse pela leitura adotando algumas estratégias, tais como: discussão prévia do assunto ou estímulo visual sobre o tema da leitura ou uma brincadeira que tenha relação com a leitura que leve à compreensão do texto.

Na próxima seção, especificaremos as estratégias no contexto de aquisição da leitura do aluno surdo, destacando as estratégias de leitura visual.

Leitura visual do surdo

As discussões relacionadas às habilidades de leitura são de interesse de várias áreas, mas, para nossa análise, o recorte se aplica às práticas de leitura de sujeitos surdos e suas implicações para aquisição de uma segunda língua.

Assim, as concepções de leitura e suas implicações para a educação dos surdos devem considerar a língua de sinais para a mediação do processo de aprendizagem, pois confirmamos que é possível os alunos surdos aprenderem a ler, independente da oralidade.

Nesta dimensão, configura-se o contexto bilíngue do aluno surdo na aquisição do conhecimento, pois há duas línguas de modalidades diferentes envolvidas no contexto educacional e social do aluno surdo: a língua de sinais brasileira (Libras) e a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Como bem lembram Quadros e Schmiedt(2006, p. 26), “os alunos surdos precisam tornar-se leitores na língua de sinais para se tornarem leitores na língua portuguesa”.

Corroborando com essa ideia, Alves(2020) destaca, quanto ao ensino de leitura, que “todo trabalho é realizado por meio de leitura de textos completos e autênticos” (ALVES, 2020, p. 75). Essa escolha se justifica porque entendemos que

é necessário proporcionar ao aluno surdo o contato com a linguagem em situações significativas, para assim estimular o interesse pela leitura.

Na perspectiva de trabalho com a leitura, como compreende Alves(2020)

Os textos pequenos e verbo-visuais favorecem ao trabalho do texto como um todo, mesmo com aqueles que possuem pequeno repertório vocabular em língua portuguesa porque a sua visualidade media a compreensão do verbal. É importante que eles sejam autênticos porque se sente motivado a ler algo que reflita a vida real (ALVES, 2020, p. 76).

Destacamos, assim, que os elementos visuais servem como pistas para a compreensão da leitura, pois as hipóteses que o aluno surdo constrói para sua leitura são baseadas na visualidade, como afirma Pereira(2009, p. 24), “a criança surda vai usar, na construção de suas hipóteses sobre leitura e escrita, suas habilidades visuais.” A autora acrescenta que o leitor surdo também precisa acionar seu conhecimento prévio para não buscar a compreensão apenas no texto.

Ainda a respeito do uso da imagem como recurso didático de leitura, Alves(2020) destaca a Narrativa Visual Lógico-didática (NVLD) para facilitar a leitura do texto, explicando que, durante a leitura, o surdo lê o texto verbal e se apoia na compreensão do texto visual. Desse modo, o surdo faz uso dessa relação entre o verbal e os elementos visuais do texto para chegar à compreensão da leitura. Neste sentido, Alves(2020) ainda afirma que

apoiando-se na NVLD, o surdo checa o sentido das palavras e à medida que encontra um sentido de alguma palavra ou expressão idiomática que não se encaixa com o sentido das outras, usa o texto visual como fonte desse sentido e das palavras desconhecidas (ALVES, 2020, p. 83).

Assim, conseguimos perceber a importância dessa relação entre palavra e imagem como facilitador da compreensão de sentidos da leitura do surdo, pois é importante destacar que a leitura da imagem deve estar sempre associada às sentenças do texto, não é uma mera ilustração, mas é carregada de sentidos vinculados ao texto verbal.

Dessa forma, o sujeito surdo tem as experiências visuais como meio de interação, desde sua língua a recursos e estratégias que têm na visualidade um elemento comum e caracterizador do povo surdo, pois na ausência da audição os sujeitos surdos constituem sentidos pela visão.

Nesta direção, Reily(2003) discute sobre estratégias e uso de material visual na educação do surdo e destaca que as representações visuais auxiliam no desenvolvimento do raciocínio e transmissão de conhecimento, instrumentalizando o pensamento. Para a autora, as imagens podem ser descritivas e caracterizadoras, bem como podem servir de instrução ou ainda exercerem a função de léxico.

Ressaltando a importância dos recursos visuais como estratégia de ensino, Reily(2003) ainda acrescenta o caráter polissêmico e lúdico das imagens, fato que pode despertar no aluno surdo a compreensão do sentido figurado, fenômeno mais difícil de ser compreendido pela linguagem verbal.

Destarte, consideramos pertinente tal discussão sobre as estratégias e recursos mais adequados para facilitar a aquisição da leitura e compreensão de textos do aluno surdo, destacando que é possível e mais acessível apreender os sentidos do texto verbal por meio de imagens, especificamente no início do processo de aquisição da leitura.

Abordagens metodológicas

A pesquisa realizada para a produção deste estudo contemplou uma metodologia de abordagem qualitativa e, quanto aos objetivos, caracteriza-se como descritiva. Ressaltamos que, para a coleta de dados, fomos ao campo de pesquisa, o que caracteriza nosso estudo como uma pesquisa de campo.

Os sujeitos pesquisados são os alunos surdos atendidos no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento ao Surdo (CAS-PI), como mostra a tabela 1.

Tabela 1: Caracterização dos sujeitos

Sujeito	Idade	Escolaridade	Grau de surdez
F1	16 anos	1º ano EM	Profundo
F2	16 anos	8º ano EF	Profundo
M1	17 anos	8º ano EF	Profundo
M2	15 anos	8º ano EF	Severo

Fonte: A pesquisa.

O Centro escolhido como campo pertence à Rede Estadual de Ensino e está localizado na Avenida São Raimundo, Bairro Piçarra, em Teresina-PI, é um centro de atendimento ao surdo, à família do surdo e à comunidade, onde são oferecidos cursos de Libras e também atendimento pedagógico de Português como L2 para surdos matriculados na escola regular, já que o local trabalha com Atendimento Educacional Especializado(AEE).

Antes da realização da pesquisa, submetemos nosso estudo ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), por se tratar de uma pesquisa de campo envolvendo sujeitos. A aprovação do Comitê foi liberada pela Faculdade Integral Diferencial – UniFacid - em 22 de outubro de 2021, sob o número 5.053.837.

Para nosso trabalho, adotamos o sequenciamento didático utilizado por Saliés(2011), como mostra o modelo a seguir.

Quadro 1: Etapas da sequência didática

Pré-atividade	Ativação do conhecimento prévio	O que os alunos sabem a respeito do gênero
Atividade	Perguntas que verifiquem a compreensão da leitura	Leitura do gênero para interpretação e compreensão escrita
Pós-atividade	Produção textual	Produção do gênero trabalhado e análise linguística

Fonte: Produzido pela pesquisadora com base em Saliés (2011)

Resultados encontrados

As atividades de leitura propostas em Língua Portuguesa levaram em conta a contextualização do tema e a relação entre o texto verbal e não verbal. Primeiramente, os alunos realizaram uma leitura sinalizada, pois, de acordo com Quadros e Schmidt (2006), a leitura sinalizada deve anteceder qualquer atividade de leitura e de escrita dos alunos surdos.


Para a análise, escolhemos apenas um participante e uma atividade, para que não seja muito extensa a descrição dos resultados.

Figura 1- Uso de máscara

1º Encontro: 16/11

Atividade 1

FIGURA 1 – ANÚNCIO USO DE MÁSCARAS



Fonte: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2020/05/campanha-da-ans-reforca-uso-de-mascara-de-protecao-contr-o-coronavirus> acesso em: 8 de agosto 2021

Após observar o anúncio, discutir com os alunos sobre o material.

Agora responda:

- Descreva o que você vê na imagem do anúncio.
- De que trata o texto?
- O anúncio traz uma imagem. O que ela significa? Qual sua importância?
- Esse texto tem a função de:
 - Vender um produto
 - Informar sobre um assunto
- Observe a porção verbal do anúncio. O que mais chama sua atenção? Por quê?
- Para quem se destina esse texto? (público-alvo)?
- Onde foi veiculado? (revista, jornal, panfleto, outdoor)

Fonte: Sequência didática elaborada pelas autoras

A partir da apresentação do texto referente ao gênero anúncio, ao responder a primeira pergunta sobre o anúncio **Uso de Máscaras**, a aluna **F2** descreve a imagem do anúncio recorrendo ao seu conhecimento prévio do assunto, ao responder: *máscara, álcool, afastar, apoio*, utilizando a estratégia descendente, quando o leitor busca o sentido da leitura fora do texto, considerando os seus interesses e expectativas. Isso se justifica pelo fato de **F2** ser fluente em Libras e ter um bom vocabulário em Língua Portuguesa e, assim, **F2** utiliza informações que já fazem parte dos seus conhecimentos prévios que são adquiridos por meio da sua língua.

A análise corrobora com o pensamento de Smith (1998), ao afirmar que o leitor usa dois tipos de informação para compreender um texto: a informação visual e a informação não-visual, e, quando o leitor não tem a informação não-visual (conhecimento da linguagem, do assunto, ou de como ler o texto), ele vai recorrer às informações visuais, ou seja, àquelas informações que estão diante dos seus olhos (cores, imagens, fonte das letras).

Destacamos, outrossim, que **F2** utilizou a sua informação não-visual, ou seja, o seu conhecimento de mundo e de linguagem, na compreensão da leitura.

Em relação à segunda pergunta, *De que trata o texto?*- **F2**, mais uma vez, contextualiza sua resposta e utiliza o termo *Covid*, demonstrando um maior domínio de vocabulário e habilidade com a leitura, pois a palavra Covid não aparece no texto. Apesar de **F2** ser bastante econômica, ela apresenta uma resposta coerente, que sintetiza exatamente o assunto abordado no anúncio.

Ao perguntar sobre o significado da imagem do anúncio e sua importância, **F2** utiliza um vocabulário mais completo ao dar sua resposta, extrapola a imagem do anúncio e fala da importância de outros cuidados além do uso de máscara. **F2** escreve: *Cuidar doenças, importância cada um cuidar doenças usando máscara álcool*. Ela também sinaliza sua resposta após a escrita. Esta situação se justifica pelo fato de **F2** ser fluente em Libras, por isso ela tem facilidade de acessar informações e adquirir conhecimento de mundo que vão ajudá-la no processo de compreensão de textos.

A pergunta seguinte referia-se à função do anúncio, na qual, após a explicação sinalizada pela professora, **F2** logo identificou a resposta correta, *Informar sobre um assunto*.

Na questão seguinte, sobre o que chama a atenção na porção verbal do anúncio, foi explicado que se tratava da parte escrita do anúncio. Assim, **F2** responde à questão referindo-se à imagem e sinaliza que são duas pessoas conversando sobre COVID-19. A partir da resposta, verificamos evidências que comprovam que os sujeitos surdos apoiam-se nos recursos imagéticos, neste caso, **F2** apoiou-se na imagem, ao descrever duas pessoas conversando. Essa constatação evidencia que os sujeitos surdos, quando privados da informação auditiva e do conhecimento

linguístico, buscam a compreensão da leitura por meio dos elementos visíveis no texto, fazendo uma varredura pelas porções que chamam mais sua atenção. Citando Alves(2020), essa é uma habilidade prévia que o surdo tem para entender o sentido do texto verbal.

Questionado a quem se destina o anúncio, ou seja, o público-alvo, **F2** responde: *Todas as pessoas saber informar sobre um assunto*, o que identifica que **F2** recorreu aos elementos textuais e contextuais, pois refere-se que o anúncio é dirigido a *Todas as pessoas*.

Sobre o suporte em que o texto circula, **F2** facilmente identifica o endereço eletrônico e responde que a notícia é de um *site* da internet, demonstrando sua familiaridade com as redes sociais. Para melhor compreensão, conversamos um pouco mais sobre o assunto, explicando o que é um endereço eletrônico e mostrando alguns exemplos.

Depreendemos, então, que **F2** conseguiu compreender a leitura proposta, considerando as especificidades da surdez. Esse fato está relacionado à aquisição ou não de uma língua, às interações que o surdo estabelece com seus pares por meio dela. Nesse contexto, o surdo precisa ter uma língua para significar o mundo, para adquirir conhecimento prévio que o auxilie a compreender suas leituras, pois, de acordo com os pressupostos de Kleiman(2016), quando o leitor não tem um conhecimento linguístico suficiente ou razoável, ele recorrerá aos seus conhecimentos prévios para atribuir sentido às suas leituras. Esses conhecimentos prévios, para o surdo, são adquiridos por intermédio da língua de sinais e das suas experiências visuais.

Além disso, verificamos que, no processamento da leitura, **F2** lançou mão de estratégias ascendentes e descendentes (SOLE, 1998), pois suas respostas são elaboradas a partir de informações textuais e contextuais, assim como o fazem os leitores ouvintes.

A partir de imagens relacionadas ao tema proposto na leitura do anúncio, **F2** foi orientada a produzir um anúncio e ilustrar com as imagens. A seguir trazemos a produção de **F2** na pós-atividade.

Figura 2: Produção escrita de F2



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Quadro 2: Transcrição da produção escrita de F2

Neste carnaval não aglomera. Vamos todos não se unir e evitar Covid 19. Sempre mãos cava e álcool gel. Diga não Carnaval.

Para produzir seu anúncio, F2 trouxe informações dos anúncios lidos anteriormente, quando se referiu ao *carnaval*, e também se apoiou em outros conhecimentos que ela já tem, como o uso do álcool, ainda citou o uso da máscara por todos e a importância de não aglomerar. Assim, o que constatamos é que F2 traz para a sua escrita elementos textuais, verbal e visual, das leituras e discussões feitas na atividade de leitura, como também elementos contextuais de seus conhecimentos prévios, ressaltamos, ainda, que F2 tem uma boa fluência em língua portuguesa, que se constitui uma segunda língua para o surdo.

Por intermédio dos dados apresentados, acerca da influência dos elementos visuais na leitura e compreensão do aluno surdo, chegamos à conclusão de que a compreensão leitora desses sujeitos está em concordância com o que propõe Smith(1998), quando se reporta ao processo de compreensão leitora por meio da informação visual e da informação não visual, caracterizando essa informação não visual como os conhecimentos prévios do leitor.

Perante à perspectiva sobre leitura de imagens, Alves(2020) destaca que o surdo faz essa relação entre o verbal e o visual para compreender a leitura de um enunciado, assim, segundo a autora, as imagens devem mostrar o sentido do texto verbal. Em face disso, verificamos que F2 compreendeu a essência do texto, pois, apesar das especificidades da escrita, apresentou respostas coerentes.

Considerações Finais

Diante de tamanha importância sobre o tema leitura, a pesquisa se propôs a discutir como acontece esse processo no contexto de aquisição de Língua Portuguesa como segunda língua(L2) dos alunos surdos e investigar que estratégias os surdos utilizam para compreender os textos em segunda língua. Ressaltamos, no entanto, que não pretendemos evidenciar as dificuldades de leitura apresentadas pelos sujeitos surdos, mas, sim, discutir e apresentar as estratégias que esses alunos utilizam para construir o sentido dos textos e, assim, compreendê-los.

Nesta perspectiva de trabalho com a leitura, realçamos as estratégias de Solé(1998), adaptando-as para atuação com alunos surdos.

Neste sentido, o estudo nos faz refletir sobre a importância de conhecer e utilizar a leitura de imagens como um importante recurso pedagógico no processo de aquisição da leitura de L2 do aluno surdo.

Os dados da pesquisa indicam, também, que os surdos que são mais fluentes em Libras utilizam seus conhecimentos prévios como estratégia de compreensão da leitura, buscando construir os sentidos do texto a partir dos elementos textuais (imagem e texto verbal) e contextuais. Dessa forma, os leitores surdos, assim como os leitores ouvintes, lançam mão de estratégias ascendentes e descendentes no processo de compreensão leitora.

Outro aspecto que merece destaque é que, embora tenham a Língua Portuguesa como segunda língua(L2), os alunos conseguem compreender as leituras, utilizando estratégias a partir das suas habilidades visuais, conhecimentos prévios e conhecimento da língua alvo. Assim, nossos objetivos foram alcançados.

Neste sentido, o professor precisa ter bem definidos os seus objetivos para elaborar estratégias visando a aquisição da leitura do aluno. Disponibilizar textos que tenham um significado e função social verdadeiros, não subestimar a capacidade do aluno, não incorrer no erro de simplificar ou resumir os textos, adaptando-os para “facilitar” a leitura, são práticas que devem ser adotadas como estratégias adequadas no ensino de leitura. Ainda propomos como estratégia de ação no processamento da leitura explorar a habilidade visual do aluno surdo, desde sua língua a textos verbo-visuais, como os gêneros textuais multimodais. Gêneros como charge, cartum, histórias em quadrinhos, fábulas, poemas visuais, entre outros transformam-se em material rico de significados que auxiliam de forma singular no ensino-aprendizagem da leitura.

Nesta perspectiva de discussão, nossa pesquisa se apresenta como uma oportunidade de colocar em realce um tema que merece estudo, assim, ao mesmo tempo que destacamos a sua relevância para área da educação de surdos, reconhecemos a necessidade de futuras pesquisas.

Referências

ALVES, Edneia de Oliveira. **Português como segunda língua para surdos**: iniciando uma conversa. João Pessoa: Ideia Editora, 2020.

KARNOPP, Lodenir Becker; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos. In: LODI, A. C. et. Al. (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2015. Cap. 8, p. 125-133.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: Aspectos cognitivos da leitura. 16ª edição, Campinas, SP – Pontes Editores, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3ª. Ed., 13ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos**. Tese (doutorado) Linguística aplicada aos Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004. 264 p. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/ana_claudia_lodi.pdf. Acesso em: 02 fev. 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. **Leitura, escrita e surdez**. 2ª ed. - São Paulo. FDE, 2009.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali Lemos Pinto. **Ideias para ensinar português para surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS Ronice Müller; KARNOPP Lodenir Becker. **Língua de Sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REILY, Lucia H. (2003). As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para Pré-escolares surdos. In: SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira & GESUELI, Zilda Maria (Orgs.), **Cidadania, Surdez e Linguagem: desafios e realidades**. Cap. IX (pp. 161-192). SP: Plexus Editora.

SALIÉS, Tania Gastão. Ensino-aprendizagem de PL2 na Comunidade Surda à luz de estudos em aquisição de L2. **Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. 2011, p. 1-19. Disponível em https://alab.org.br/wp-content/uploads/2012/04/21_04.pdf. Acesso em 04 out. 2021.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Trad. Daise Batista. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.



Da tradução a adaptação dos clássicos no ensino de literatura surda*

From translation to adaptation of the classics in teaching deaf literature

Carlos Magno Gomes¹
Raquel Ferreira da Silveira²

Resumo: O presente artigo propõe reflexões acerca das traduções e adaptações dos clássicos, contos de fadas e fábulas, para literatura surda a partir do empoderamento da identidade surda e da visibilidade da Libras. Metodologicamente, retomamos alguns estudos que destacam as traduções para Libras, conforme Marta Morgado, Lodenir Karnopp, Claudio Mourão, entre outros. Em seguida, ressaltamos as peculiaridades da tradução/contextualização de um clássico para Libras, como própria de um ato de criação, segundo os conceitos de Linda Hutcheon. Tais contribuições nos auxiliam na produção de adaptações para ampliar o repertório de material didático para aulas de literatura surda.

Palavras-chave: Literatura surda. Literatura infantil. Adaptações para Libras. Contos de fada.

Abstract: This article proposes reflections about the translations and adaptations of the classics, fairy tales and fables, into deaf literature based on the empowerment of deaf identity and the visibility of Libras. Methodologically, we take up some studies that highlight the translations into Libras, such as Marta Morgado, Lodenir Karnopp, Claudio Mourão, among others. Next, we emphasize the peculiarities of translating/contextualizing a classic into Libras, as an act of creation, according to Linda Hutcheon's concepts. These contributions help us to produce adaptations, expanding the repertoire of teaching material for deaf literature classes.

Keywords: Deaf literature. Children's literature. Adaptations for Libras. Fairy tales.

¹ Professor titular do Departamento de Letras Libras (UFS), atuando no PPGL e PROFLETRAS/UFS. Pesquisador CNPq. E-mail: calmag@bol.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9070-9010>.

² Mestranda em Letras pelo PPGL-UFS. Intérprete do curso de Letras Libras da UFS. E-mail: interpreterfs@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9755-9850>.

* Artigo recebido em 30 de maio de 2023. Aceito para publicação em 25 de agosto de 2023.

O ensino de literatura surda, nos cursos de licenciatura em Letras Libras, é um espaço de formação de professores/leitores surdos e ouvintes para atuarem no ensino de Libras na educação básica. Em nossas práticas, inicialmente, tentamos despertar o gosto pela leitura literária e suas peculiaridades estéticas, ressaltando as especificidades intersemióticas da tradução/criação em Libras. Tal abordagem segue as orientações de profissionais da área, como Lodenir Karnopp (2008) e Claudio Morão (2016), que reconhecem a tradução e a adaptação de contos de fadas e fábulas como estratégias pedagógicas importantes para a formação do leitor surdo.

A produção de adaptações é fundamental para a ampliação do repertório de obras literárias com personagens surdos. Consideramos “Cinderela surda” (2003), de Karnopp, Hessel e Rosa, como um modelo inicial desse tipo de produção, pois propõe a substituição do “sapatinho” pela “luva”, contextualizando a nova versão no território da surdez. Para este artigo, vamos abordar as marcas dessas adaptações infantis e comentar a versão do “Pinóquio Surdo”, produzida no formato de vídeo pelo discente Antônio Rubio Andrade, do curso de Letras Libras da UFS³.

Esse debate tem o interesse de ampliar nossas práticas, adequando-nos às novas linguagens e produções dos últimos anos. A partir da oficialização da Libras, em 2002, no Brasil, o reconhecimento da produção gestual-visual da literatura surda vem sendo ampliado com o fortalecimento do orgulho do sujeito surdo, que advém do seu pertencimento à cultura surda, ao uso de língua de sinais e ao respeito a costumes, às histórias e tradições desse povo, conforme nos ensina Karin Lilian Strobel (2008, p. 22).

Além das experiências do seu povo, a literatura surda é composta por textos da tradição visual-gestual que têm uma estrutura linguístico-cultural própria e demandam uma recepção multimodal, já que podem ser construídos por diversos códigos visuais. De acordo com Rachel Sutton-Spencer (2021), a produção da literatura surda passou a incluir mais do que obras escritas para esse público, pois incorporou performances de artistas surdos que trabalham de forma criativa a língua de sinais pela riqueza de movimentos, ritmos e configurações de mãos.

As pesquisas de Sutton-Spencer acerca da produção literária em Libras incluem criações performáticas como *corpus* da literatura surda. Tais produções interseccionam diversas artes, quebrando a fronteira do literário ao articular princípios estéticos da mímica, da dança e/ou do filme, por exemplo, para privilegiar experiências/vivências do surdo (SUTTON-SPENCER, 2021, p. 43-44).

Nas plataformas digitais, temos cada vez mais narrativas performáticas em Libras, classificadas como Visual Vernacular (VV), que misturam diferentes cоди-

³ Este artigo traz resultados de duas pesquisas que se complementam: 1 - as experiências das adaptações dos clássicos para literatura surda, propostas por Carlos Magno Gomes, no curso de Licenciatura em Letras Libras da UFS; 2 – O estudo de Raquel Ferreira da Silveira, sobre a adaptação de “Cinderela Surda”, desenvolvida no mestrado em Letras do PPG/L/UFS.

gos artísticos de criação para privilegiar a estética visuo-espacial. A VV articula os sinais de forma diferenciada ao relacionar os classificadores e as técnicas de performance ao espaço. Além disso, trata-se de uma técnica que aproxima a língua de sinais da linguagem corporal, explorando a sinalização de forma econômica, com recursos cinematográficos como o zoom e câmera lenta, entre outros, aproveitando-se, muitas vezes da representação de aninais ou objetos.

Em contrapartida, na educação de surdos, ainda temos muitas desigualdades, por isso precisamos melhorar nossas práticas de ensino para atendermos aos discentes com diferentes formações, sobretudo aqueles que não tiveram oportunidade de acesso a Libras desde seus primeiros anos escolares. A desigualdade do domínio da Libras ainda é uma realidade brasileira, pois “a maioria dos surdos nascem em famílias ouvintes que não conhecem a Libras, dependendo da posição desses pais e das orientações que recebem ao tomarem conhecimento da surdez de seu filho, essas crianças contarão com a aquisição da Libras precocemente, ou não” (QUADROS, 2019 p. 41).

Sabemos que os anos iniciais são muito importantes para formação de jovens leitores no espaço escolar. Além de ser um local de acolhimento, “a escola é a instituição responsável pelo ensino/aprendizagem. Então, envolver a cultura surda nesse espaço pode ser uma forma de despertar a pessoa surda a conhecimentos externos e internos” (KARNOPP, KLEIN e LAZZARIN, 2011, p. 140). Nessa direção, compreendemos que formar bons professores de Libras também é formar profissionais que valorizem o uso do texto literário produzido pela comunidade surda em suas aulas. Como estratégia metodológica, procuramos formar professores/leitores que produzam adaptações de fábulas e contos de fadas como material didático.

Na sequência, veremos que a formação inicial do leitor passa por uma educação que privilegia a estética visuo-espacial no ensino de Libras.

Os clássicos na formação do leitor surdo

Em nossas aulas de ensino de literatura surda, como professor ouvinte e intérprete de Libras, temos explorado o texto literário como um construto cultural, com suas marcas sociais e pistas identitárias. Nessa empreitada, retomamos a perspectiva das leituras não hegemônicas, na qual tratamos o texto literário como uma “produção estético-cultural”, abordando aspectos lúdicos, artísticos e ideológicos que atravessam a construção do texto por meio do “modelo cultural de leitura literária” (GOMES, 2012, p. 168).

Nesse caso, por reconhecermos a importância dos “direitos do leitor”, respeitamos a memória e os sentimentos do leitor que, segundo os apontamentos de Annie Rouxel, são acessados por meio da “leitura subjetiva”. Trata-se de uma es-

estratégia de valorização da “singularidade de um leitor empírico” que “reage a uma obra expondo sua personalidade profunda, seus valores, seu imaginário” (ROUXEL, 2018, p. 19). Em uma abordagem que prioriza a singularidade da cultura surda, é fundamental resgatarmos os sentidos que determinados sinais/imagens trazem para cada leitor em particular.

Cabe destacar que, nessa experiência de leitura, temos tanto a ampliação dos sentidos do texto, como também da forma como o leitor se sente no mundo. Daí a importância de retomarmos essa formação inicial no curso de graduação, visto que há sujeitos surdos/ouvintes que não tiveram acesso ao imaginário dos contos de fadas e fábulas. Nos casos de leitores que não conhecem esses clássicos, a organização de um repertório para é fundamental para despertar o gosto pela produção de textos em Libras. Essa prática contribui para que esse sujeito repense sua identidade e seu estar no mundo, “por esse motivo necessita de aceder às histórias, incluindo aquelas que tratam de temas de surdos” (MORGADO, 2011, p. 160).

Portanto, é necessária uma abordagem de ensino que desperte a memória do sujeito surdo/ouvinte, como a “leitura subjetiva”, que tem a finalidade de propor o elo entre o leitor e o texto, uma vez que nesse tipo de leitura podemos construir o “laço especial entre a literatura e a vida”. Além disso, esse momento da leitura literária valoriza as experiências pessoais por suscitar “reações emotivas e cognitivas”, propondo um encontro do leitor consigo mesmo (ROUXEL, 2018, p. 18).

Quando se trata de um leitor surdo, Marta Morgado ressalta a importância de a leitura do texto literário ser também um momento de formação social desse sujeito, visto que ele precisa superar os sentidos hegemônicos dos ouvintes para compor seu próprio repertório, pois suas “oportunidades são limitadas no mundo de ouvinte”, e para formá-lo como leitor “é fundamental que lhe seja transmitida o máximo de literatura para que se possa desenvolver o máximo possível” (MORGADO, 2011, p. 154).

No processo de formação do graduando/leitor do texto em Libras, a perspectiva da “leitura subjetiva” dá mais dinâmica às nossas aulas de literatura por abrir espaço para a cultura visuo-espacial desse leitor. Na interpretação dos sentidos do textos em Libras, valorizamos as vivências compartilhadas, que fortalecem o elo entre o leitor e a comunidade surda como destaca Claudio Mourão: “Lembro que a forma de representação surda sempre ocorre “coletivamente” ou “face a face” (02 pessoas), em que são produzidos significados partilhados, com a subjetividade que entram em circulação e em trocas (MOURÃO, 2011, p. 89).

Esse compartilhar de experiências emotivas e estéticas passa pela comunicação visual que colabora para integração social do leitor, despertando-lhes novos sentidos para o texto e para suas vivências em comunidade. Assim, tanto os textos multimodais como as imagens devem ser usadas para valorizar a subjetividade do leitor surdo.

Essa vivência com textos visuais desperta o leitor para as subjetividades da literatura. No caso dos contos de fadas, forma e estrutura “sugerem à criança imagens através das quais ela pode estruturar os seus devaneios e, assim, orientar-se melhor na vida. As histórias influenciam o inconsciente da criança, estabelecendo regras comportamentais”. (MORGADO, 2011, p. 159). Com as leituras das versões adaptadas para a cultura surda, promovemos trocas de experiências que ampliam a sensibilidade estética e cultural do leitor surdo/ouvinte.

Por exemplo, em “A Cinderela surda” (2003), de Hessel, Karnopp, e Rosa, priorizamos uma leitura das especificidades da cultura surda. Essa versão traz heróis que transitam na espacialidade da surdez, a Cinderela e o Príncipe surdos, que aprendem a língua de sinais ainda quando pequenos, ressaltando a importância da educação no processo de formação da identidade surda.

Essa versão é composta por marcas visuais que promovem a identificação dos surdos. Trata-se de uma obra que traz à baila o imaginário da surdez contrapondo-se à imposição do ouvintismo, fazendo parte de uma coleção de obras que ressaltam “várias experiências pessoais do povo surdo que, muitas vezes, expõem as dificuldades e ou vitórias das opressões ouvintes, de como se saem em diversas situações inesperadas” (STROBEL, 2008, p. 56).

Por ter sido produzida em formato livro, “A Cinderela surda” valoriza registros do campo visual como imagens e SignWritings (língua de sinais) como observamos nas páginas do livro:

Imagem 01: A fuga da Cinderela surda



(Cinderela a fugir, deixando nas mãos do príncipe, o outro par de sua luva.)

Fonte: (HESEL; KARNOPP; ROSA, 2003).

A marca dessa adaptação está no destaque à luva, que fica na mão do príncipe, conforme a ilustração e o trecho narrado em português: “De repente, Cinderela olhou para o relógio e viu que já era meia-noite, com medo ela fez o sinal tchau e saiu correndo. O príncipe segurou sua mão e ficou com uma luva enquanto ela tentava sair correndo” (HESEL; KARNOPP; ROSA, 2003, p. 24).

Em um estudo sobre as primeiras produções da literatura surda produzidas em formato livro impresso: “Cinderela surda”, “Rapunzel surda” e “O patinho feio

surdo”, Águida Gava (2015) reconhece que a identificação entre o surdo e o texto é uma das principais estratégias para formação do leitor, visto que ele passa a se reconhecer nas experiências representadas nessas obras.

Tais adaptações retratam histórias já conhecidas por milhares de crianças em todo mundo, porém têm o cuidado de recriá-las a partir dos elementos da cultura surda. Por exemplo, em “O patinho feio surdo”, os animais apresentam mãos muito próximas a mãos humanas, no lugar das asas e das patas, e suas expressões faciais são bem marcadas. Essas estratégias de humanizar animais e coisas é conhecida como antropomorfização.

Essa técnica é também muito usada no manuseio de mãos nas versões dos clássicos em vídeos, quando é explorada por meio de performances surdas para caracterizar animais e coisas. Esteticamente, o antropomorfismo “é a semelhança das apresentações que dá condução aos personagens inanimadas como se possuíssem características humanas. Quando você personaliza o objeto ou animal com alguns atributos, eles apresentam qualidades de um humano” (VIEIRA, 2016, p. 46). Nas adaptações/traduições em vídeos, o antropomorfismo assinala um toque de criação a essas produções, reforçando a particularidade que cada artista surdo explora ao reconstruir as histórias dos clássicos por meio da Libras.

A seguir passamos a comentar as sutilezas dessas adaptações para cultura surda a partir das produções em vídeos feitas pelos discentes da UFS.

Da adaptação pedagógica à criação em Libras

As releituras de fábulas e contos de fadas têm promovido diferentes experiências estéticas entre surdos e ouvintes no curso de Letras Libras da UFS. Compreendemos que, segundo Hutcheon, uma adaptação artística é uma recriação que pode ter diferentes tons do texto original, que vão dos “amavelmente arrancados” de obras anteriores aos que apontam relações mais nítidas, indicando que em criações artísticas, “a adaptação é a norma, não a exceção” (HUTCHEON, 2013, p. 235).

Nesse sentido, temos como meta trabalhar com a criatividade do discente na elaboração da adaptação para que os elementos básicos do texto anterior não sejam apagados. Por isso, ao incluirmos as especificidades do universo da surdez, tentamos manter os principais elementos do texto original como personagens, espaço e enredo. Esse processo tem três etapas: a) redação da adaptação, b) produção/seleção de imagens/desenhos que vão compor a nova versão, e c) gravação e edição do vídeo.

A elaboração dessas adaptações é feita em grupo, proporcionando diferentes experiências e troca de vivências entre surdos e ouvintes. Desses trabalhos, temos identificado duas estratégias de produção de material didático: adaptação pedagógica – que prioriza a contextualização do clássico na cultura surda com

acessibilidade em Libras; e adaptação criativa – que acontece quando um autor/intérprete consegue usar sua criatividade ao explorar esteticamente a estrutura visuo-espacial da Libras. Em comum, as duas estratégias têm por objetivo a confecção de recursos pedagógicos para aulas de literatura surda.

Ao propormos adaptações em formato de vídeo, priorizamos o uso da linguagem visual/fílmica, que é considerada a mais adequada para a recepção de textos sobre a cultura surda. Em tais experiências, orientamos para que a inserção de personagens surdos seja contextualizada por meio da visualidade. Na fase de elaboração das novas versões, partimos das sugestões de autores surdos, como Cláudio Mourão, que destaca o quanto não podemos perder do horizonte de criação a luta contra a oralização e o foco na “história de vida dos surdos, sendo baseada em documentos ou testemunhos, para transmitir a sua forma de identificação, sua luta, a colonização pela “língua falada” tanto na sociedade quanto na escola, do passado até aos dias de hoje” (2016, p. 194).

Essas reflexões são muito importantes para que a versão final não contenha apenas a troca de um personagem ouvinte por um surdo. É preciso ir além dessa substituição, pois o foco é contextualizar o clássico no território da surdez. Para tanto, enfatizamos a necessidade do uso de diferentes linguagens visuais, reforçando a importância de textos multimodais que dialoguem com a estrutura visuo-espacial da Libras. Dessa forma, procuramos sair da rota das referências hegemônicas da literatura, ao romper com a noção de intertextualidade de textos da tradição ouvinte para substituí-la “pela série audiovisual com suas fronteiras hipertextuais”, expandindo a intertextualidade para imagens da memória do povo surdo e das “linguagens digitais/visuais” (GOMES, 2019, p. 88).

O uso adequado dessas linguagens possibilita não só a formação dos leitores surdos/ouvintes, como também amplia os sentidos que cada obra carrega. Fernanda Machado, artista surda, também ressalta que o valor visual dessas produções para que haja uma conexão entre o leitor e o texto, já que “têm componentes gramaticais diferentes da tradição ouvinte, reafirmando a modalidade visual como básica dessa produção” (2011, p. 52).

Seguindo tais observações, os vídeos dos discentes da UFS são produzidos conforme o “modelo multimodal de recepção” (GOMES, 2019), que passa pela elaboração do projeto estético-visual: redação do roteiro de gravação da versão adaptada em Libras, seleção das ilustrações e inclusão das legendas em língua portuguesa. Para despertar o interesse do leitor/espectador, os vídeos são editados com diferentes recursos tecnológicos, explorando a dinâmica da linguagem digital e promovendo a acessibilidade em Libras. Além disso, esse formato segue as principais características das adaptações produzidas para surdos que são compostas por: desenhos, uso de língua de sinais, e o uso da língua portuguesa como segunda língua (GAVA, 2015, p. 70).

Entre as adaptações produzidas por discentes do curso de Letras Libras da UFS, vamos destacar o uso das estratégias multimodais na fábula “A tartaruga surda e o coelho” e no conto de fadas “O Pinóquio surdo”. Na primeira, temos um exemplo de uma adaptação didática, por ser produzida em língua portuguesa com acessibilidade em Libras. Ela foi elaborada por Isabel, uma professora ouvinte da educação infantil, e Emerson, um surdo que não teve contato com literatura infantil em sua formação. A segunda, do surdo Antônio Rubio Andrade, é produzida com diversos recursos criativos e com uma performance artística do autor.

Em “A tartaruga surda e o coelho”, o roteiro da adaptação manteve os principais elementos da fábula de Esopo. O plano visual foi composto por desenhos originais feitos pelos discentes, retratando personagens surdos e aspectos do território da surdez. Nessa versão, a tartaruga é surda e usa Libras para se comunicar com os animais da floresta. O coelho mantém o mesmo perfil egoísta do texto original, pois só pensa em si e em sua superioridade de locomoção. Todavia, no trajeto da corrida, o coelho não aceita ajuda dos animais da floresta e, na sua pressa, cai em um buraco. Sem se desviar, o coelho fica preso, enquanto a tartaruga, que foi avisada em Libras do perigo que corria, consegue se desviar e vencer a aposta.

Imagem 02: A tartaruga surda e o coelho



Imagem 1. Tela inicial do livroclip “A tartaruga surda e o coelho”

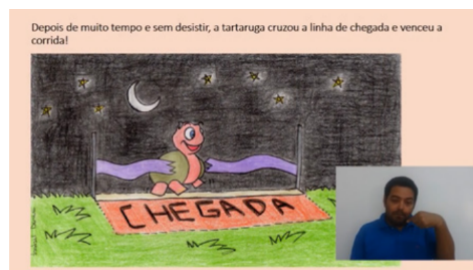


Imagem 2. Tela final de “A tartaruga surda e o coelho”

Fonte: (GOMES, 2019, p. 89-90)

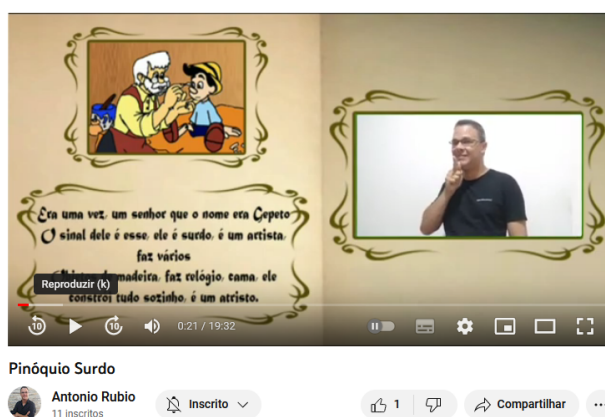
Como observamos na imagem, essa versão é bilíngue com slides em língua portuguesa e a janela do intérprete em Libras. Tais recursos são indispensáveis para a elaboração de um material pedagógico com acessibilidade em Libras, podendo ser utilizado para o ensino de Libras como L1, para alunos surdos, e como L2, para ouvintes. Esse vídeo é didático por ser elaborado com conteúdos introdutórios sobre a cultura e a identidade surdas. Estruturalmente, ele explora os parâmetros multimodais e intersemióticos dos textos literários para surdos.

Entre as propostas de leitura da adaptação “A tartaruga surda e o coelho”, o vídeo propõe reflexões sobre a lição de moral, ressaltando o quanto não devemos ser esnobes, nem menosprezar os outros por suas diferenças. Como aprendizagem para comunidade surda, fica a sugestão de uma reflexão acerca da importância da persistência da tartaruga surda para alcançar seu objetivo. Também pode ser

montado um debate em torno da solidariedade dos animais da floresta, que contribuíram para que a tartaruga surda não perdesse seu foco.

Agora passaremos a fazer comentários sobre a adaptação de “Pinóquio Surdo”, produzida por Antônio Rubio Andrade, discente surdo. Essa versão traz os principais acontecimentos da obra de Carlo Collodi, o clássico *As aventuras de Pinóquio*, lançado em 1883, na Itália, que logo passou a ser traduzido para diversas línguas, ganhando fama mundial ao ser produzido em formato de animação pelos Estúdios de Walt Disney em 1940. Recentemente, esse clássico ganhou uma sofisticada versão animada do diretor Guillermo Del Toro, em 2022, que agrega ao imaginário de Pinóquio elementos das narrativas de terror.

Figura 03: Adaptação “Pinóquio surdo”



Fonte: Arquivos do Prof. Carlos Gomes⁴.

Em “Pinóquio Surdo”, foram acrescentadas algumas marcas da cultura surda, mantendo a estrutura narrativa original. O vídeo é composto de uma tela dividida ao meio. Na primeira temos o texto em português e um desenho que sintetiza a principal ação narrada. Na segunda, temos o autor em sua performance contado a história a partir de sua criatividade no manuseio das mãos. Além de ter sido feito um roteiro de adaptação, a versão de Andrade foi filmada e editada por ele mesmo, ressaltando diferentes etapas do seu ato criador e explorando aspectos do “modelo recepcional multimodal” já que usou “diferentes tipos de linguagens estéticas e digitais” que demandam habilidades de produção que vão além da tradução de uma língua para outra ou da transcodificação de uma mídia a outra (GOMES, 2019, p. 02).

Na versão de Andrade, Gepeto é um famoso marceneiro surdo e, por se sentir sozinho e sem ter outro surdo para conversar, criar o boneco Pinóquio com a intenção de substituir o filho que não teve. Depois de Gepeto dormir, uma fada

⁴ Esse material foi elaborado na disciplina Literatura surda, no curso Licenciatura em Letras Libras, do Departamento de Letras Libras da UFS, em 2022.

madrinha chega a sua casa e resolve dar vida ao boneco. Quando acorda no dia seguinte, o marceneiro fica muito feliz com a surpresa de ter um boneco surdo em sua casa e lhe dá o nome de Pinóquio. Reforçando aspectos do território da surdez, a versão enfatiza que os protagonistas surdos usam Libras para se comunicarem. Outro aspecto visual relevante é explorado, quando o Grilo Falante toca a companhia e acende uma luz para chamar a atenção dos dois surdos. Entre a novidades da versão, o Grilo Falante é um intérprete da Libras e convida Pinóquio para ir a uma escola bilíngue.

Na continuidade da história, Andrade repete os principais acontecimentos do enredo da história original, com a diferença que quando Pinóquio mente, suas mãos crescem. Essa ideia de valorizar as mãos propõe uma intertextualidade com a opção estética da “Cinderela surda”, reforçando um novo repertório da literatura surda, que passa a ter diversas obras como referência para os leitores surdos. No final dessa versão, ficamos sabendo que a fada madrinha tem o conhecimento da Libras e tudo termina com o final feliz.

No vídeo, são apresentados os sinais de cada personagem no momento que vão surgindo na narrativa. A performance de Andrade explora as particularidades da Libras, como a valorização dos classificadores nos diálogos entre os personagens. Essa versão mescla Libras, imagens coloridas e texto em português. Essas linguagens são utilizadas de forma simultânea, dando mais coerência à narrativa visual.

Ao recriar o clássico com protagonistas surdos, Pinóquio e Gepeto, Andrade amplia a acessibilidade do vídeo, possibilitando melhor entendimento do enredo para um leitor surdo.

Figura 04: Pinóquio surdo



Pinóquio Surdo

Fonte: Arquivos do Prof. Carlos Gomes.

Quanto ao processo de criação dessa versão, cabe ressaltar que, nas ações de Pinóquio, observamos que Andrade explora com autonomia e criatividade o antropomorfismo, pois usa diversos movimentos para personificar o boneco. Sua performance é destacada pela riqueza de detalhes nos momentos em que Pinóquio

está em ação, “sinalizando e incorporando a postura do corpo e das expressões faciais” (VIEIRA, 2016, p. 50-51). A contextualização do boneco é atravessada pela experiência do autor e sua dinâmica artística ao explorar diversos recursos visuo-espaciais da Libras.

Com esse cuidado estético, a performance de Andrade explora de forma artística o manuseio de mãos, configurando-se em um ato criador. Essa criatividade é muito comum às produções de artistas surdos, pois “a Libras tem a liberdade de brincar e de explorar o seu potencial criativo, principalmente, para o prazer e efeitos estéticos” (SUTTON-SPENCE, 2021, p. 56). Nesse caso, a interpretação de Andrade é feita por meio de um hábil jogo de mãos, com destaque para o momento em que o boneco ganha vida e passa a usar Libras para se comunicar com Gepeto.

Pedagogicamente, “Pinóquio surdo” manteve as marcas estéticas do texto original, que é rico em ingredientes mágicos e lúdicos: a presença da fada, a transformação do boneco em uma criança e, sobretudo, o enigmático fenômeno das mãos que crescem quando ele mente. Esses elementos mágicos são destacados na narrativa em Libras tanto pela antropomorfização como pelos diferentes recursos gestuais e expressões faciais de Andrade, que vão se adequando aos sentimentos dos personagens. Além disso, a nova versão não deixa de lado conceitos universais como honestidade, amizade, autodescoberta e redenção. Tais princípios éticos são retomados, ressaltando a importância desses valores para formação da identidade do jovem leitor.

No processo de edição, Andrade explorou diversos recursos digitais na produção do vídeo, privilegiando a experiência visual. Essa montagem traz as marcas de sua criatividade, quando privilegia os planos que dão destaque aos movimentos dos personagens. Para Saulo Vieira (2016), a produção em vídeo de textos em Libras explora recursos da linguagem cinematográfica, sobretudo por apresentar planos de filmagem que dão destaque à gramática de Libras. No caso de Andrade, seus planos enfatizam a incorporação do boneco e as expressões faciais das personagens.

Nesse sentido, por explorar a subjetividade interpretativa da obra de Colloidi, Andrade agrega a sua adaptação movimentos de releitura emotivos que vão além da obra anterior. Com essa marca, podemos classificar sua versão como uma criação literária contextualizada em Libras. Hutcheon chama a atenção que o contexto de uma recontagem de uma história pode mudar seus sentidos, visto que “O contexto pode modificar o sentido, não importa onde ou quando” (2013, p. 147).

Assim, a originalidade de Antônio Rubio Andrade, no vídeo “Pinóquio surdo”, está presente em diferentes momentos dessa produção que além da contextualização da versão na cultura surda, o autor explora sua performance, como autor surdo, dando visibilidade à sua experiência artística ao narrar em Libras com traços de sua subjetividade.

Nessa versão, destacam-se os elementos intersemióticos e multimodais usados na edição do vídeo, reforçando uma experiência estética lúdica, marcada pela destreza do manuseio de mãos e do jogo de expressões faciais, que valorizam a subjetividade do autor como um princípio criador.

Considerações finais

Entre os principais objetivos deste artigo, destacamos a necessidade de repensarmos a formação do professor/leitor nos cursos de licenciatura de Letras Libras. Metodologicamente, promovemos o ensino de literatura surda por meio de oficinas de produção de adaptações de clássicos para ampliação do repertório de obras literárias. Tais produções em vídeos são construídas por meio de leituras subjetivas que traduzem as particularidades da identidade surda e as especificidades visuo-espacial de Libras.

Nas oficinas do curso de Letras Libras da UFS, propomos um processo criativo que incorpora intenções políticas e estéticas próprias do texto da cultura surda. Esse exercício de criação é muito importante para o desenvolvimento da contextualização de um clássico, mantendo a história tradicional e agregando adequações próprias do território da surdez. Nesse projeto, estamos também preocupados em explorar uma das marcas da criação literária que é o de estimular “o prazer intelectual e estético” conforme nos ensina Linda Hutcheon (2013, p. 161).

Na análise das obras produzidas na UFS, “A tartaruga surda e o coelho”, e “Pinóquio surdo”, observamos que os resultados trazem as diferentes experiências dos participantes surdos e ouvintes, destacando-se dois formatos. No primeiro, temos uma abordagem mais pedagógica, quando a adaptação prima pela adequação do enredo para cultura surda, em língua portuguesa e acessibilidade em Libras. Na segunda, identificamos o ato de criação na performance do autor surdo que explora artisticamente o manuseio de mãos e a edição do vídeo que prima pela comunicação visual.

Como resultados dessas experiências, reforçamos a importância da produção de mais adaptações de clássicos para que possamos ampliar o repertório de obras da literatura surda. Assim, tentamos formar duplamente o professor/leitor, ao promover versões sobre as experiências literárias surdas que podem ser compartilhadas com seus colegas. Além disso, ratificamos a relevância da contextualização das identidades e vivências surdas nessas versões a partir da valorização da estrutura visuo-espacial da Libras.

Referências

- GAVA, Águida Aparecida. Breves considerações sobre cultura surda. **Acta Semiotica et Linguística**, UFPB, v. 20, n. 2, p. 61-76, 2015.
- GOMES, Carlos Magno. O modelo cultural de leitura. **Nonada: Letras em Revista**, v. 1, núm. 18, p. 167-183, 2012.
- GOMES, Carlos Magno Santos. A Recepção Multimodal do Texto Literário. **Revista do GEL**, v. 16, n. 2, p. 80-94, 2019.
- HESSEL, Carolina; KARNOPP, Lodenir; ROSA, Fabiano. **Cinderela Surda**. Canoas: ULBRA, 2003.
- HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. Tradução: André Cechinel. 2. Ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.
- KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia. **Cultura Surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: Editora ULBRA, 2011.
- KARNOPP, Lodenir. **Literatura Surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.
- MACHADO, Fernanda de Araújo. **Simetria na Poética Visual na Língua de Sinais Brasileira**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução). Florianópolis: UFSC, 2013.
- MOURÃO, Claudio. **Literatura surda: produções culturais de surdos em língua de sinais**. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2011.
- MOURÃO, Claudio. **Literatura Surda: experiência das mãos literárias**. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2016.
- MORGADO, Marta. **Literatura das línguas gestuais**. Lisboa: Universidade Católica. Editora, 2011.
- QUADROS, Ronice Muller de. **Libras - Linguística para ensino superior**, São Paulo, Editora Parábola, 2019.
- ROUXEL, Annie. Ousar ler a partir de si: desafios epistemológicos, éticos e didáticos da leitura subjetiva. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, n. 35, 2018.
- STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.
- SUTTON-SPENCE, Rachel. **Literatura em Libras**. Rachel Sutton-Spencer; tradução Gustavo Gusmão. 1 Ed. Petrópolis - Rio de Janeiro, Editora Arara Azul, 2021.
- VIEIRA, Saulo Zulmar. **A produção narrativa em libras: uma análise dos vídeos em língua brasileira de sinais e da sua tradução intersemiótica a partir da linguagem cinematográfica**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução). Florianópolis: UFSC, 2016.



A educação escolar indígena para surdos em Pernambuco*

Indigenous school education for the deaf in Pernambuco

Laerte Leonaldo Pereira¹
Sandro Guimarães de Salles²
Saulo Ferreira Feitosa³

Resumo: O presente artigo tem como enfoque apresentar de forma introdutória algumas pesquisas principais acerca da realidade da educação escolar de estudantes surdos indígenas no Brasil e a intersecção dessas pesquisas com a realidade de surdos indígenas em Pernambuco. Esse trabalho é fruto de uma pesquisa mais ampla que tem como objetivo principal compreender como ocorre a educação escolar indígena para surdos em diferentes povos indígenas no referido estado. Partindo de uma perspectiva decolonial (QUIJANO, 2005), procuramos refletir sobre as pesquisas recentes sobre esses estudantes. Concluímos que o tema tem sido objeto de pesquisas e intervenções ainda em consolidação, que podem apontar caminhos e possibilidades para a melhoria da educação de surdos indígenas nos povos em Pernambuco. Com o presente trabalho, esperamos ampliar a reflexão sobre a realidade dos povos indígenas surdos no estado.

Palavras-chave: Educação. Surdos Indígenas. Libras. Educação Escolar indígena.

Abstract: The focus of this article is to present, in an introductory way, some main researches about the reality of school education for indigenous deaf students in Brazil and the intersection of these researches with the reality of indigenous deaf students in Pernambuco. This work is the result of a broader research whose main objective is to understand how indigenous school education for the deaf occurs in different indigenous peoples in that state. Starting from a decolonial perspective (QUIJANO, 2005), we seek to reflect on recent research on these students. We conclude that the subject has been the subject of research and interventions still in consolidation, which can point out ways and possibilities for improving the education of indigenous deaf people in Pernambuco. With the present work, we hope to broaden the reflection on the reality of deaf indigenous peoples in the state.

Keywords: Education. Indigenous Deaf. Brazilian Sign Language (Libras). Indigenous School Education.

¹ Professor da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/CAA. Doutorando pelo programa de pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/CAA. E-mail: laerte.pereira@ufpe.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7939-7324>.

² Professor da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/CAA. Doutor em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação da mesma instituição. E-mail: sandro.gsalles@ufpe.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2398-4770>.

³ Doutor em Bioética pela Universidade de Brasília. Professor Adjunto do Centro de Ciências da Vida da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/NCV. E-mail: saulo.ffeitosa@ufpe.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6360-0212>.

* Artigo recebido em 29 de maio de 2023. Aceito para publicação em 18 de agosto de 2023.

Introdução

Os movimentos de luta e resistência dos povos indígenas foram determinantes para se garantir os pressupostos para um arcabouço jurídico consistente, como a proposta do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1988), que deu fundamentos gerais para a educação escolar indígena (AZEVEDO, 2015). Esse documento norteador deu bases para contemplar os aspectos da “1. multietnicidade, pluralidade e diversidade; 2. Educação e conhecimentos indígenas; 3. Autodeterminação; 4. Comunidade educativa indígena; 5. Educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada”.

Ademais, a educação escolar indígena é balizada no respeito aos direitos e culturas desses povos, garantidos na Constituição de 1988 e referendado no 2º artigo do decreto 6.861/09 que determina:

São objetivos da educação escolar indígena: I- valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica; II- fortalecimento das práticas socioculturais e da língua e da língua materna de cada comunidade indígena (BRASIL, 2009).

Neste sentido, Cruz (2009) enfatiza que a educação indígena traz em seu bojo as premissas de uma educação escolar específica e diferenciada, a partir da implementação de órgãos específicos, no intuito de definir novas políticas, dinâmicas e mecanismos que possam ser incorporadas com o benefício na inclusão, a partir de suas particularidades no sistema oficial.

Esse artigo é fruto das nossas reflexões no âmbito da disciplina “Educação e a temática indígena na escola”, vivenciada no Doutorado em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), bem como da nossa experiência enquanto docente da disciplina de Libras na Licenciatura Intercultural Indígena da mesma instituição. Todo esse contexto mobilizaram questionamentos no sentido de compreender melhor a realidade educacional dos surdos indígenas, a partir do olhar de outros pesquisadores com foco na seguinte questão de pesquisa: como ocorre a educação escolar dos estudantes surdos indígenas no estado de Pernambuco?

Para isso, trataremos nas próximas seções sobre a importância da educação indígena para surdos em uma perspectiva específica e diferenciada, com a apresentação de algumas experiências de pesquisas (VILHAVA, 2009; SILVA; AZEVEDO, 1995; BANIWA, 2023; BRUNO e COELHO, 2016), como também sobre os processos de educação escolar indígena para surdos, em várias regiões do Brasil. Na seção subsequente, discutiremos brevemente sobre essa educação no estado de Pernambuco (SILVA, 2012; SILVA DE MOURA; GOMES, 2020; Posteriormente, faremos uma discussão acerca das pesquisas levantadas e o cenário da educação desses estudantes a partir do olhar dos pesquisadores.

Principais pesquisas sobre a realidade escolar indígenas surdos no Brasil

Lucinda Ferreira Brito foi a primeira pesquisadora a registrar a existência de uma língua de sinais indígena dentro dos povos Kaapor, descrevendo-a como a Língua de Sinais Kaapor Brasileira – LSKB (VILHAVA, 2009).

Embora não existam regras de distinção entre falas masculinas e femininas, os Ka'apor são lingüisticamente peculiares na Amazônia por terem uma linguagem padrão de sinais, usada para a comunicação com os surdos, que até a metade dos anos 80 compunham cerca de 2% da totalidade de sua população. A incidência de surdez deveu-se evidentemente à boubá neonatal e endêmica, que foi erradicada (BALÉE, 1998).

A vivência e luta por políticas de reconhecimento cultural e linguístico dos povos indígenas e das comunidades surdas se entrelaçam. A Língua Brasileira de Sinais (Libra), reconhecida em 2002 pela Lei 10.436, torna-se o idioma oficial da comunidade surda em todo o Brasil, sendo assegurado o seu uso em todos os ambientes públicos e privados. Porém, bem antes desse reconhecimento legal, algumas comunidades indígenas catalogadas já usavam línguas próprias de sinais. Bruno e Coelho (2016) destacam esse aspecto afirmando que:

Em 2002, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) entrou para o rol das línguas de sinais reconhecidas legalmente, e hoje está na pauta das discussões sobre a política linguística do país (Brasil, 2002). Em um caminho paralelo, outras línguas de sinais foram identificadas por estarem em uso nas comunidades indígenas, tais como a Língua de Sinais Kaapor Brasileira (LSKB), descrita por Lucinda Ferreira (Ferreira, 2010), os Sinais Kaingang da Aldeia (SKA), descrita por Marisa Giroletti (Giroletti, 2008) e os sinais terenas (Sumaio, 2014) (pág. 686).

Em um contexto macro no Brasil sobre a educação escolar indígena, Almeida (2010) destaca em sua pesquisa que, por meio do decreto presidencial de nº 26/91, a transferência de responsabilidade oficial da educação escolar indígena passa da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para o Ministério da Educação (MEC) como fruto de processos que o Brasil passava naquela época, como a redemocratização e a reforma do Estado.

A autora alerta, ainda, a partir de documentos do Conselho Nacional de Educação e de entrevistas feitas a lideranças indígenas, que mesmo com a responsabilidade do MEC de estar a frente da educação no âmbito Nacional, houve uma descentralização dessa responsabilidade para estados e municípios que desrespeita, por exemplo, as organizações políticas e sociais dos povos indígenas, bem como a não flexibilização das 800 horas e 200 dias letivos, desrespeitando, assim, o processo cultural de cada povo.

Esse desrespeito com as singularidades e cultura dos povos indígenas está ancorado e engessado nos modelos das instituições europeias, como parâmetro eficaz da colonização, como modo de propagação do sistema político, econômico e social (BANIWA, 2023), favorecendo, assim, um movimento hegemônico. Silva e Azevedo (1995), por sua vez, alertam que para mudar essa realidade seria necessário fortalecer as escolas indígenas com desenvolvimento de currículos específicos, com a implementação de calendários que respeitem as tradições dos povos indígenas e metodologias de ensino diferenciadas, com publicação de material em línguas indígenas, dentre outras questões.

Desta maneira, as políticas de educação e de valorização dos costumes e línguas dos povos indígenas passaram por vários momentos de tensão até os dias de hoje. Em contrapartida, os indígenas surdos que habitavam e habitam os diferentes povos indígenas em todo esse processo, provavelmente estavam à margem dessas discussões, por se comunicarem através das Línguas de Sinais Indígenas – LSI, ou pela própria Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, usada com mais ênfase nos centros urbanos. Essa realidade chamou o olhar de outros pesquisadores surdos e ouvintes no intuito de apontar esta realidade mais de perto e de forma pioneira, a partir de suas pesquisas, discutir a partir dos estudos da educação, antropologia, linguística dentre outros campos e descrever essas línguas de sinais que são oriundas dos diferentes povos indígenas em nosso país.

Vilhava (2009), a partir de Nonaka (2004), reflete sobre aspectos de pesquisas em línguas de sinais dos centros urbanos em detrimento das línguas de sinais nos povoados indígenas:

Desde 1960, quando se iniciaram os estudos linguísticos e antropológicos em referência às línguas de sinais, a maior parte das investigações tem incidido sobre as línguas de sinais nacionais ou padrão, usadas pelos surdos de diferentes países, com escassa atenção às línguas de sinais usadas pelos indígenas em sua comunicação original. Embora vulneráveis à extinção, o estudo dessas línguas pode expandir nossa compreensão sobre a linguagem universal, tipologias de língua, linguística histórica comparativa, e outras áreas (NONAKA, 2004, Apud VILHAVA, 2009).

Em outros trabalhos investigados, foi identificado uma pesquisa sobre os discursos que organizam, regulamentam e discutem a educação diferenciada indígena com a interface de pessoas surdas na perspectiva inclusiva nos povos indígenas localizados nos municípios de Amambai, Paranhos e Coronel, no Mato Grosso do Sul, por Bruno e Coelho (2016). Em uma das escolas verificadas pelas pesquisadoras, foi identificado que os conteúdos escolares são ministrados nas línguas orais, ou seja, a língua guaraní e a língua portuguesa. Com isto, elas destacam que “nesse contexto, em que barreiras linguísticas estão presentes co-

tidianamente, o processo de ensino e aprendizagem dos surdos e a comunicação com colegas e professores na sala de aula podem ficar comprometidos” (BRUNO; COELHO, 2016, p. 07).

No contexto do sudoeste do país, escolas bilíngues guaraní, no estado do Mato Grosso do Sul, serviram de base para o mapeamento das línguas de sinais emergentes realizado por Shirley Vilhava nas comunidades linguísticas do estado. A mesma destacou a contradição do órgão governamental regional, que afirma ter investido e incentivado a criação de escolas bilíngues, mas, na realidade, investe em uma única avaliação, que é a língua portuguesa (VILHAVA, 2009).

Já na região norte do país, a realidade não é tão diferente. No município de Parintins, no Amazonas, observa-se que tanto dentro das terras indígenas Sateré-Mawé como também nas cidades próximas às escolas das zonas rurais e de contextos urbanos onde vivem os surdos indígenas, é latente a falta de uma educação diferenciada e específica para esses estudantes. Azevedo destaca que mesmo com sala de atendimento educacional e especializado e recursos visuais, não existe o enfoque no trabalho trilingue entre a Língua Brasileira de Sinais, Língua Sateré-Mawé e Língua Portuguesa na modalidade escrita (AZEVEDO, 2015).

Sobre o aspecto da valorização da singularidade do indivíduo indígena surdo, Vilhava (2004), em uma palestra para o povo Kinikinau, intitulada “O que eu professor preciso saber da história e Pedagogia Kinikinau para atuar no espaço escolar indígena multicultural”, enfatiza que “o aluno índio não está familiarizado com o papel, a escrita, a leitura, etc., porque essas não são realidades que se encontram comumente na vida cotidiana, nas casas, na aldeia. Por isso deve haver uma verdadeira iniciação para evitar choques culturais”.

Em síntese, trabalhar com o indígena surdo requer uma pedagogia outra que atenda às suas necessidades e singularidades, pois, do contrário, “a não efetivação da interface entre a educação especial e a educação escolar indígena concorre para o desconhecimento das línguas de sinais e outros recursos pedagógicos por parte dos professores, e isso dificulta a interação dos jovens que utilizam sinais dentro de sala de aula” (BRUNO e COELHO, 2016, pág. 688).

A Realidade escolar dos surdos indígenas em Pernambuco

Como abordado anteriormente, o uso das línguas de sinais para surdos indígenas já é uma realidade em varios povos no Brasil, mesmo sem políticas mais específicas de validação desses sistemas dentro dos povos indígenas ou dos próprios gestores. Nesse contexto, podemos afirmar que esse processo está intrinsecamente ligado às lutas dos povos indígenas em uma perspectiva intercultural, como ressaltado por Silva de Moura e Gomes:

[...] acredita-se que as políticas de educação intercultural do surdos nas perspectivas dos estudos culturais das escolas indígenas encontram-se contextualizadas nas lutas sociais em defesa do reconhecimento das diferenças nos paradigmas da interculturalidade da sociedade brasileira, que possui uma formação sustentada na diversidade das culturas indígenas e afrodescendentes (2020, p. 03).

Para compreendermos as discussões sobre a educação de surdos indígenas em Pernambuco, é necessário fixar brevemente alguns marcos históricos. Em 1989, foi criado o Grupo de Educação Indígena de Pernambuco – GREI, que tinha como enfoque discutir as questões relacionadas à educação escolar indígena. Posteriormente, em 1991, a partir da Portaria Ministerial nº 559, comissões, conselhos, comitês e outros grupos de trabalhos, tomando como base os dispositivos legais, se estabeleceram nos espaços institucionais e criaram, em Pernambuco, o NEEI – Núcleo Educacional Escolar Indígena (GALINDO; SALLES, 2022).

Ainda segundo os autores, as lutas travadas no estado de Pernambuco que estavam em consonância com as lutas nacionais dos povos indígenas contribuíram para um deslocamento epistêmico e político em um movimento de contraposição dos movimentos integracionistas e assimilacionistas. Nessa perspectiva, Cruz ressalta que

A política integracionista reconhecia a diversidade das sociedades indígenas que havia no país, mas apontava como ponto de chegada o fim dessa diversidade. Toda diferenciação étnica seria anulada ao se incorporarem os índios à sociedade nacional. Ao se tornarem brasileiros tinham que abandonar sua própria identidade (2009, p. 113).

Com as mobilizações, debates e deliberações dos povos indígenas em diversas conferências estaduais, ocorreu a estadualização da educação indígena em Pernambuco, como uma conquista de grande importância na normatização de políticas para a educação indígena, aliados à resolução nº 03/99, que fixa diretrizes nacionais para o funcionamento de escolas indígenas (GALINDO; SALLES, 2022).

Nesse documento, destacamos o artigo 2º, que também trata da implementação da educação bilíngue na educação escolar indígena:

A Escola Indígena funcionará com normas e ordenamento jurídico próprios, observadas as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas, e respeitadas as suas diversidades étnicas (PERNAMBUCO, 2002).

A realidade, portanto, não é diferente no contexto da educação de estudantes surdos indígenas em Pernambuco, sobretudo se levarmos em conta os argumentos de Silva, a partir de pesquisa realizada pelo autor em algumas famílias do povo Pankararu sobre a realidade vivenciada por surdos indígenas no interior de Pernambuco. Nas conclusões do seu trabalho, o autor enfatiza que

[...] a partir das experiências trazidas nas tentativas de entrevistas com surdos indígenas e com suas famílias, foi possível perceber a grande distância entre o que vem sendo previsto pela legislação nacional e proposto no campo da educação bilíngue para surdos em contextos em contextos urbanos, principalmente das regiões Sul e Sudeste do Brasil, com a realidade vivenciada pelos surdos indígenas do interior de Pernambuco, mais especificamente da etnia Pankararu (2012, p. 43).

Silva de Moura e Gomes (2020) realizaram um mapeamento nos povos Xucuru de Ororubá, com o objetivo de identificar possíveis contribuições das línguas de sinais indígenas para a construção de relações interculturais dos indígenas surdos do referido povo, nos municípios de Pesqueira e Poção, em Pernambuco. Em uma das realidades registradas, os autores destacaram que “eles não dispõem de intérpretes de línguas de sinais e recebem todo o processo de ensino-aprendizagem pelo método oral, ou seja, os surdos não recebem nenhum atendimento pedagógico especializado em língua de sinais” (2020, p. 47).

A partir das duas realidades expostas, o contexto da educação escolar indígena específica e diferenciada é praticamente nula nos dados apresentados pelos pesquisadores, que se debruçaram na realidade de dois povos em Pernambuco. Em suma, esta realidade é atenuada por Silva e Duarte, ao argumentarem que “a falta de recursos, intérpretes e de professores fluentes em Libras, interfere na comunicação entre educador e educando. Refletindo assim, no processo de alfabetização e interferindo na inclusão de surdos nas escolas indígenas” (SILVA e DUARTE, p. 08).

Percurso metodológico e discussão dos dados

Quando iniciamos a busca por trabalhos que discutissem a temática da educação escolar indígena para estudantes surdos, nos deparamos com inúmeras pesquisas que tratam do aspecto etnoterminográfico das línguas de sinais emergentes. Dentre essas, destacamos a pesquisa de Vilhava (2009), que teve como pressuposto fazer um mapeamento das línguas de sinais emergentes nas comunidades linguísticas indígenas do Mato Grosso do Sul. Em sua pesquisa, a autora observou como as línguas de sinais emergiam em um contexto plurilíngue, especificamente nas aldeias Jaguapiru e Bororó, das comunidades indígenas do município de Dourados - MS. Como um dos resultados desse mapeamento de análise de natureza linguística com enfoque lexical, a pesquisadora revelou a existência de vários sinais dessas línguas indígenas como foco de ampliação para políticas linguísticas nessa área.

Outra pesquisa que contribuiu para esse campo foi a realizada por Azevedo (2015), que buscou identificar de que forma os índios surdos estabeleciam a comunicação com seus pares na comunidade Sateré-Mawé, da microrregião de Parintins. A pesquisa teve como resultado a produção de um minidicionário trilíngue – Língua

Sateré-Mawé, Língua de Sinais e Português – que contribuiu para a disseminação da diversidade linguística daquela região, como também serviu como recurso de facilitação para a comunidade escolar.⁴ Porém, gostaríamos de destacar que nos detemos no escopo deste trabalho em autores que se ocuparam dos aspectos pedagógicos do processo de escolarização da educação de surdos indígenas.

Deste modo, a presente pesquisa tem como desenho metodológico a abordagem qualitativa e do tipo bibliográfica, com embasamento no pensamento decolonial, que tem sua origem nas reflexões sobre a colonialidade do poder (QUIJANO, 2005). Para Oliveira e Candau (2010, p. 24), “pensar a partir da decolonialidade é visibilizar as mobilizações contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas”. Para sistematizar a nossa pesquisa, elegemos como objetivo geral desse artigo compreender como ocorre a educação escolar dos estudantes surdos indígenas no estado de Pernambuco. Para dar conta desse objetivo e da temática em questão, buscamos investigar, inicialmente, trabalhos que dialogassem sobre a educação escolar de surdos indígenas em regiões do Brasil, buscando verificar sua relação com o contexto de Pernambuco.

Partindo do recorte metodológico traçado, iniciamos a procura de trabalhos que discutissem a situação da educação escolar de surdos indígenas e quais os pressupostos legais e linguísticos que ancoram um determinado modelo educacional desses estudantes no estado de Pernambuco. Para isso, fizemos uma busca nas plataformas de pesquisas indexadas da Qualis, no Google Acadêmico, dentre outros, a partir dos seguintes descritores específicos: “surdos indígenas”, “educação inclusiva de surdos indígenas”, “educação escolar de indígenas surdos”.

Para iniciar esta breve discussão, precisamos partir da premissa que o campo de abstração do conhecimento do indivíduo surdo é visual e que possibilitar a aprendizagem, a difusão e o uso da língua se sinais pelos surdos propicia a esses alunos o desenvolvimento e participação social plena (QUADROS, 1997; SKLIAR, 1997; LACERDA; GOÉS, 2000).

No contexto dos povos indígenas, a partir da Lei 9.394/96 9 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a educação indígena deve ser bilíngue de acordo com os artigos 78 e 79 da referida Lei:

Art. 78 – O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

⁴ Para aprofundamento de outras pesquisas nessa perspectiva, ver também: Kakumasu e Kakumasu (1968), Ferreira-Brito (1983, 1995), Baleé (1998); Pereira (2013); Vilhalva (2012); Cerqueira (2008); Giroletti (2008). Damasceno (2017); Eler (2017); Godoy (2020); Lopes (2020); Bezerra (2021); Araújo e Oliveira (2021);

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.

Art. 79 – A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I – fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (p. 25).

Partindo para o contexto da educação de surdos, encontramos documentos que também tratam dessa perspectiva bilíngue e outros atendimentos especializados, como o decreto 5.626/05, que estabelece a educação bilíngue para estudantes surdo, como podemos observar em seu artigo de nº 22 incisos I e II:

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 bilíngue 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 (BRASIL, 2005, p. 07 e 08)).

Sobre essa perspectiva legal de educação bilíngue para surdos discutido em um contexto da educação escolar indígena, Mussato e Cameschi relatam que:

[...] porém, mesmo diante de mudanças e “avanços” prescrito no documento, não se observa neste e em nenhum discurso oficial, legitimado por meio de decretos e leis, a observação do processo educacional voltados aos sujeitos surdos indígenas, como é o caso dos sujeitos pesquisados (2000, p. 06).

Nesse sentido, outras pesquisas evidenciam que nas narrativas dos professores que atendem essas crianças, é indicado que a proposta de educação

bilíngue para surdos é desconhecida e que a maioria possui pouco conhecimento das estratégias e da condição linguística dos surdos, como ressaltado na pesquisa de Bruno e Luciana (2016).

Diante do breve panorama educacional dos surdos indígenas, relatado nas principais pesquisas acima, e a interface com a educação escolar indígena, compreendemos que os dispositivos legais elencados fortalecem o discurso e implementação das escolas bilíngues tanto nos surdos que usam a Libras nos centros urbanos e em relação aos povos indígenas, para o uso e fortalecimento dessas línguas maternas, porém, o foco recai nas línguas orais indígenas e provavelmente é esse contexto que acarreta a invisibilização linguística desses indivíduos, uma vez que, tanto nas pesquisas quanto nas legislações não é trazido essa especificidade.

Essa questão, inclusive, é destacada por Mussato e Cameschi ao concluir que:

Que pensemos para além do bilinguismo e debruçemo-nos em estudos que possibilitem a emergência que um fazer educacional que de fato contemplem os anseios dos sujeitos, em suas culturas, em suas línguas, com o devido respeito a cada instância de saber-poder e ao processo de constituição de um sujeito surdo indígena e não mais surdo ou indígena (pág. 24).

Desse modo, percebemos uma ausência de políticas de inclusão para os surdos indígenas, já que, segundo os relatos dos autores, a educação de surdos apresenta uma distância e escassez de práticas em uma proposta bilíngue dentro dos diferentes povos indígenas nas regiões do Brasil.

Nesse contexto Vilhava (2009), a partir de uma perspectiva plurilíngue destaca os seguintes aspectos:

Acrescento que precisamos ter sabedoria para buscar o conhecimento das línguas usadas pelos índios surdos, mesmo que elas apresentem inúmeras especificidades, seja pelo fato de cada um estar em espaços diferentes dentro das terras indígenas, seja pelo fato de cada família ter seus sinais emergentes ou mesmo estar adquirindo a Libras. Afinal, somente assim poderemos contribuir com os direitos humanos dos surdos e com a produção surda nos aspectos linguísticos, culturais e de identidade, já que existe um “ser surdo”, que apreende o mundo pela visão (VILHAVA, 2009, p. 104).

Em suma, pensar da intersecção da educação de surdos e por sua vez da educação escolar dos surdos indígenas é refletir sobre o contexto plurilinguista que deve haver dentro das aldeias indígenas pois não somente a língua oral indígena, como também as línguas de sinais indígenas devem ser uma realidade.

Considerações Finais

Em todo o escopo desse trabalho, buscamos elencar, a partir dos diferentes autores, aspectos que nos dessem pistas acerca da realidade educacional dos surdos indígenas no Brasil e conseqüentemente no estado de Pernambuco. A partir dos marcos históricos e legais esboçados, fica evidente que os indígenas surdos sempre tiveram à margem desse processo de luta e fortalecimento de sua cultura pois a sua singularidade, ou seja, o seu jeito de 'ser surdo' ainda não é algo tão comum dentro das comunidades indígenas.

A maioria dos achados que tivemos, nos levaram a pesquisas pontuais, porém robustas pelos seus autores, em que se debruçaram em desvelar a realidade desses estudantes seja a partir de mapeamentos linguísticos como na pesquisa de Vilhava (2009), que identificou uma pluralidade de Língua de Sinais Indígenas em Mato Grosso do Sul ou ainda, na pesquisa de Bruno e Coelho (2016) que debruçaram-se em investigar os discursos que organizam, regulamentam e discutem o processo da educação inclusiva de indígenas surdos também no Mato Grosso do Sul em que as barreira linguísticas se mostraram um possível impecilho para a implementação da educação inclusiva desses estudantes, ou ainda, na pesquisa de Azevedo (2015) do norte do País no estado do Amazonas que discute a educação escolar indígena para os estudantes surdos bem distante dos discursos da escola específica e diferenciada que é uma bandeira de luta e afirmação dos povos indígenas em que mais uma vez, as especificidades desses estudantes não é enfocada a partir de uma perspectiva trilingue.

Essa realidade de subalternização sumarizada acima, só se ampliou quando tivemos contato com as poucas pesquisas que discutem essa temática no recorte para o estado de Pernambuco. Na pesquisa de Silva (2012), a partir de entrevista com uma família que tem a presença de um filho surdo indígena do povo Pankararu, o autor destaca a discrepância de políticas bilíngues de inclusão inexistente com essa criança em relação com as políticas para as crianças surdas do sul e sudeste do país. Já os autores Silva de Moura e Gomes (2020) destacam a falta de intérpretes de Libras no povo Xucurú de Ororubá, como também, todo o momento educacional dessas crianças partir de um processo pautado na oralidade, ou seja, inexistente um atendimento especializado para essas crianças.

Cocluímos, portanto, que a partir das realidade levantadas nessa pesquisa, a educação escolar dos estudantes indígenas surdos tanto na questão macro (Brasil) quanto na questão regional (Pernambuco), precisa avançar de forma mais célere e séria por parte dos gestores e lideranças indígenas. Outro fator que nos mobilizou para a presente pesquisa, e que foi confirmada no processo de busca sobre essa temática, foi a escassez de artigos, monografias e teses que dessem conta de uma forma mais ampla dessa realidade, e que dessa forma, é necessário se discutir profundamente essa realidade.

Em todo o momento de escrita desse trabalho, buscamos trazer como foco o sujeito surdo que possui identidades múltiplas e diferenciadas e que, ao mesmo tempo, faz parte de povos indígenas que apresentam especificidades culturais e identitárias. Acreditamos que compreender melhor esse contexto é crucial para a efetivação de políticas de educação escolar indígena específicas, diferenciadas e interculturais, bem como, mobilizar o fortalecimento da equidade e inclusão dos estudantes indígenas surdos.

Fazer essa intersecção entre a educação de surdos – seja ela na educação especial na perspectiva inclusiva ou na proposta bilíngue – e a educação escolar dos povos indígenas é necessário para não acarretar no isolamento dos estudantes indígenas. Nesse sentido, Bruno e Coelho (2016) ressaltam que “o problema reside no fato de que a condição de surdo vivendo na comunidade indígena poderia implicar, algumas vezes, em isolamento e exclusão das práticas culturais e sociais de sua comunidade” (pág. 686).

Assim, as lutas dos povos indígenas por uma educação diferenciada, específica e intercultural têm hoje como referência documentos oficiais como a LDB 9.394/96, dentre outros dispositivos legais que foram elencados nessa pesquisa. Esperamos que com o incremento das pesquisas sobre o tema, esse ensino bilíngue possa ser de fato institucionalizado e o respeito à língua de sinais indígena indígena possa contribuir para a valorização da diferença, possibilitando novas práticas alternativas da comunidade indígena com foco na preservação e disseminação dos seus saberes.

Referências

ALMEIDA, Eliene Amorim de. A educação escolar indígena nos sistemas de ensino do Brasil. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 19, n. 33, p. 23-34, June 2010. Available from: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432010000100003&lng=en&nrm=iso. Access on: 20 Aug. 2023.

AZEVEDO, Marlon Jorge Silva de (2015). **Mapeamento e contribuições linguísticas do professor surdo aos índios surdos da etnia Sateré-Mawé na microrregião de Parintins**. (Dissertação de mestrado em letras e artes). Manaus: Escola Superior de Artes e Turismo, Universidade do Estado do Amazonas. <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br//handle/riuea/1900>.

BALÉE, William L. Organização social e política ka'apor. In: **Enciclopédia povos indígenas no Brasil**. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Ka'apor>. Acesso em: 3 de Julho de 2022.

BANIWA, Gersem. **Educação e povos indígenas no limiar do século XXI: debates e práticas interculturais**. Revista Antropologia & Sociedade, [2017?]. No prelo.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2017.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro 2005**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/index2.php?option=content&do_pdf=1&id=122&banco. Acesso em: 5 de novembro de 2007.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/Seesp, 2001

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: abr. 2015.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Disponível em: <http://www.libras.org.br/leilibras.htm>. acesso: 5 de novembro de 2007.

BRASIL. **Lei nº 14.191 de 03 de Agosto de 2021**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em 30 de Junho de 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf. Acesso: 5 novembro de 2007.

BRASIL. SEESP. **Ações, programas e projetos/apoio à educação de alunos com surdez e com deficiência auditiva**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=162&itemid=317>. Acesso em: 5 de novembro de 2007.

BRASIL. **Decreto nº 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. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro, 2005.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; COELHO, Luciana Lopes. Seção temática: educação de surdos. **Discursos e práticas na inclusão de índios surdos em escolas diferenciadas indígenas**. Educ. Real. vol.41 no.3 Porto Alegre July/Sept. 2016. Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados/MS – Brasil. Acesso em 02 de fevereiro de 2016.

CRUZ, Simone de Figueiredo. **A criança Terena: o diálogo entre a Educação indígena e a Educação escolar na aldeia Buriti**. 191p. Dissertação (Mestrado em Educação). UCDB, 2009.

Decreto Presidencial nº 6.861, de 27 de maio de 2009 (2009a). Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em Territórios Etnoeducacionais e dá outras providências. Brasília, DF.

GALINDO, Natally Araújo da Silva; SALLES, Sandro Guimarães de. **Educação Escolar Indígena em Pernambuco: Novos Paradigmas para uma educação escolar outra**. In.: Dossiê “Educação Infantil e currículo(s): cultura(s) docência e formação em debate (Volume 2), ISSN: 2175 -6600 V. 14 nº Especial (2022) – FAPEAL/UFAL.

GIROLETTI, Marisa Fátima Padilha. **Cultura Surda e Educação Escolar Kaingang**. Dissertação de Mestrado - Florianópolis:UFSC, 2008.

MOURA, Mônica Lima Silva de; GOMES, João Carlos. **Epistemologias dos estudos surdos**. In: João Carlos Gomes. (Org.). Mapeamento De Surdos Indígenas No Povo Xukuru Do Ororubá No Contexto Dos Estudos Surdos. 1ed.Curitiba: Crv, 2020, v. 1, p. 123-143.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista, Vol.26, nº. 1, Belo Horizonte Abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2014.

PERNAMBUCO. **Decreto nº 24.628, de 12 de agosto de 2002**. Estabelece a estadualização do ensino indígena, no âmbito da educação básica, no sistema de ensino do Estado de Pernambuco, e dá outras providências.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E.(org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RIBEIRO, Ernani Nunes. **Retratos de um Professor Universitário Surdo: experiências frente aos paradoxos da inclusão/excludente educacional**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SALLES, Sandro Guimarães de. **COMO CERA BRANCA: notas sobre a catequese e educação dos povos indígenas. Coleção Educação, Saberes e Práticas Didático-Pedagógicas. Educação, Estado e Diversidade**. Caruaru: Ed. CRV. 2021.

SILVA, Risonete Rodrigues da; DUARTE, Ana Maria Tavares. **Os desafios na alfabetização de crianças surdas dos povos indígenas de Pernambuco**. Anais do III CONEDU – Congresso Nacional de Educação: Cenários contemporâneos: a educação e suas multiplicidades. 05 a 07 de Outubro de 2016 - Natal - RN. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA14_ID10911_15082016172528.pdf. Acesso em: 20 set.2019.

SILVA, Marcio F.; AZEVEDO, Martha M. **Pensando as Escolas dos Povos Indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas no Acre, Amazonas e Roraima**. In: LOPES DA SILVA & GRUPIONI (Orgs.). **A Temática Indígena na Escola**. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

TRIVINÕS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VILHALVA, Shirley. **Pedagogia surda**. Revista de Cultura Surda, Editora Arara Azul, 2004. Disponível em: <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo8.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2023.

VILHALVA, Shirley. **Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul** (Dissertação de mestrado em linguística). Florianópolis: UFSC. 2009. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92972>.



Diálogos decoloniais com a Guiné Equatorial em uma Unidade Didática de espanhol*

Decolonial dialogues with Equatorial Guinea in a Spanish Teaching Unit

Doris Cristina Vicente da Silva Matos¹
Jakelliny Almeida Santos²

Resumo: Este artigo propõe a análise de uma Unidade Didática (UD) para educação linguística do espanhol no Ensino Superior. Para tanto, selecionamos uma das cinco atividades deste material para expor os resultados. Nos baseamos nos estudos decoloniais (QUIJANO, 2005; MALDONADO-TORRES, 2007; SILVA JR; MATOS, 2019), na educação intercultural (MATOS, 2014) e nas epistemologias afro-diásporas dos pensamentos de Fanon (2008), Collins (2021), Nogueira (2021), Nascimento (2007) e outros/as. Nesta abordagem, elucidaremos o estudo crítico-literário hispano-africano da literatura contemporânea da República da Guiné Equatorial. Assim, apontamos uma alternativa outra do contexto hispânico, além dos saberes hegemônicos, para as práticas educacionais.

Palavras-chave: Literatura hispano-africana. Educação Linguística. Unidade Didática. Decolonial. Metrópole Colonial.

Abstract: This study proposes the analysis of a Didactic Unit (UD) for Spanish language education in Higher Education, more specifically of one of the five activities of this material so as to expose results. Theoretical discussions underlying the research include decolonial studies (QUIJANO, 2005; MALDONADO-TORRES, 2007; SILVA JR; MATOS, 2019), intercultural education (MATOS, 2014), and the afro-diasporic epistemologies from Fanon's work (2008), along with those of Collins (2021), Nogueira (2021), Nascimento (2007) and others. Herein there is also elucidation of the Hispanic-African critical-literary study of contemporary literature from the Republic of Equatorial Guinea. Therefore, we suggest an alternative otherwise to hegemonic knowledge, one that comes from the Hispanic context and is meant for educational practices.

Keywords: Hispanic-African Literature. Linguistic Education. Didactic Unit. Decolonial. Colonial Metropolis.

¹ É doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), professora associada da Universidade Federal de Sergipe (UFS), presidenta da Associação de Linguística Aplicada do Brasil - ALAB - (triênio 2023-2025) e lidera o Grupo de Pesquisa DInterLin: Diálogos Interculturais e Linguísticos (UFS). E-mail: doriscris81@gmail.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0977-2221>.

² É mestranda em Estudos Linguísticos, na linha de pesquisa da Linguística Aplicada, pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), professora auxiliar substituta do Departamento de Letras Estrangeiras (DLES) da UFS e pesquisadora do grupo de pesquisa DInterLin: Diálogos Interculturais e Linguísticos (UFS). E-mail: jakellinyalmeida@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5155-7157>.

* Artigo recebido em 05 de maio de 2023. Aceito para publicação em 10 de agosto de 2023.

Pontos de partida: considerações iniciais

Há sujeitos e sendo bem explícita: o sujeito branco, seja ele homem ou mulher, ele tem licença pra falar de tudo, ele vai falar de gato, ele vai falar de sapato, ele vai falar de sexo, ele vai falar de amor e ele vai falar de religião, de tudo. Ele pode dizer tudo, todos assuntos são pertinentes a ele – Conceição Evaristo.³

Partimos do pressuposto que a literatura exterioriza concepções sociais do âmbito em que está inserida, agindo como um instrumento capaz de construir e/ou reconstruir saberes históricos e culturais por meio da linguagem. Por se tratar, também, de uma ferramenta epistêmica e ontológica, expressa as ideias e os lugares que os nossos corpos ocupam na sociedade. Por isso, iniciamos este artigo com a citação da intelectual negra e mineira Conceição Evaristo, os seus dizeres expõem a mentalidade ocidentalizada a qual preconiza que tudo é permissivo ao sujeito branco e o sujeito não branco, por sua vez, é mantido na posição subalterna de silêncio.

Neste espaço, estamos indo em direção contrária, não estamos interessadas em escutar somente as vozes do norte epistemológico opressor. Se o conhecimento é fluído e contínuo não faz sentido para nós, enquanto educadoras e pesquisadoras das práticas sociais, estarmos do lado colonial. Assim, as vozes do sul, que neste trabalho são representadas pela literatura hispano-africana, são o nosso foco. Além disso, as vozes do sul têm tanto a nos dizer que são capazes de ocupar as lacunas ocasionadas pelos silêncios ocidentalizados.

Diante disso, neste artigo, que visa contribuir para construção da educação linguística do espanhol potencialmente decolonial, apresentamos uma proposta de material didático no qual o pensar e repensar das práticas pedagógicas é uma atividade direcionada às sociabilidades humanas na contemporaneidade. Partimos do pressuposto que as vozes do sul, às quais são marginalizadas pela ótica ocidental e colonial, possuem recursos epistêmicos e ontológicos para compreendermos e enfrentarmos as violências vivenciadas na atualidade.

Buscamos escutar o sul-hispânico do continente africano – especificamente os pensamentos suleados e suleadores da República da Guiné Equatorial – para compor um material didático sob a ótica dos estudos decoloniais⁴. Esse país é composto, em sua maioria, por pessoas pertencentes às etnias *bantos* que, embora apresentem uma múltipla diversidade, partem do mesmo “tronco linguísti-

³ Em entrevista ao Brasil de Fato, Conceição Evaristo fala sobre arte, política e sua “escrivência”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ibiyckf7ksM> Acesso em: 08 fev. 2023.

⁴ O material didático apresentado é produto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). O projeto de pesquisa em que este trabalho está inserido chama-se “Decolonialidade e Interculturalidade Crítica na Formação de Professores de Espanhol: suleando pesquisas e práticas curriculares na universidade”, desenvolvido no período de 2020-2021, sob fomento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Edital nº PID8776-2020.

co” (QUEIROZ, 2007). Na Guiné Equatorial as etnias que ocupavam o território são os *fangs*, os *bubis*, os *ndowés*, os *bisios* e os pigmeus, este último não faz parte dos *bantos*. Há, também, outros grupos que foram surgindo, em detrimento da miscigenação entre originários e colonizadores, tais como os *fernandinos* e *anoboneses* (KESSÉ; ROMARIC, 2017). Portanto, trata-se de um país culturalmente plurilíngue, dada a coexistência entre as línguas nativas e as línguas levadas pelos europeus (QUEIROZ, 2007).

Para alcançar tais propostas, foram realizadas pesquisas transdisciplinares, na confluência de perspectivas teóricas transgressoras e pós-críticas que são de interesse contemporâneo da Linguística Aplicada sendo elas: os estudos decoloniais, com Aníbal Quijano (2005), Nelson Maldonado-Torres (2007) e María Lugones (2020); os postulados da educação intercultural crítica e materiais didáticos, com Doris Matos (2014); o entrelace entre interculturalidade, suleamento e decolonialidade na educação linguística do espanhol, com Antônio Silva Júnior e Doris Matos (2019); a interseccionalidade, que dá subsidio para compreender as ações simultâneas das opressões raciais e de gênero, com Patrícia Hill Collins (2021), bell hooks (2022) e, também, María Lugones (2020).

Recálculo das rotas em direção ao sul

Concebemos a língua integralmente vinculada ao seu contexto sociocultural e não haveria, dentro do âmbito científico em que estamos inseridas, como pensar diferente. Diante disso, visto que o nosso interesse é movimentar as cadeias e correntes coloniais na e da educação linguística e respectivamente na e da produção de materiais didáticos, nossa compreensão de língua parte da educação intercultural crítica, tal como Matos (2014), e da pedagogia decolonial, assim como Silva Jr e Matos (2019). Esses entendimentos corroboram para uma educação linguística de caráter ideológico antirracista, ou seja, suleada uma vez que ambas promovem o reconhecimento e difusão da diversidade cultural de todas as sociedades.

Neste espaço, como a nossa referência linguística para a prática pedagógica é o espanhol, naturalmente, lidamos com as marcas das sociais deixadas pela ótica colonizadora. A maneira como a língua espanhola foi conduzida aos povos externos da Península Ibérica mantém mentalidades eurocêntricas na atualidade. O projeto de subalternização imposto pelas colonizações europeias foi tão bem executado, no ponto de vista do colonizador, que tornou a Europa como protagonista em escala mundial. A exemplo da Espanha que se tornou a principal referência para a língua espanhola, contudo, estamos referindo-nos a um idioma falado oficialmente em 21 países e outras regiões geolectais. Onde ficam as línguas-culturas hispânicas? Por que a ibérica é a referência? O eurocentrismo explica isso.

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo (QUIJANO, 2005, p. 115).

Diante desse contexto, é comum que as concepções científicas e artísticas tidas como referências sejam de origem europeia. Essas referências são concebidas como alternativas únicas, embora existam outras possibilidades de conhecimentos; contudo, dentro da estrutura social *norteadora*, isto é, de perspectiva eurocêntrica determinados saberes são invalidados. Essa invalidação ocasiona lacunas e vazios naqueles que não se encaixam. Por considerarmos relevante o diálogo com saberes periféricos e marginalizados pelo Ocidente, contamos com as epistemologias do sul para desenvolver um pensamento insurgente.

A primeira pessoa a usar o termo “sulear” foi o físico brasileiro Marcio D’Olne Campos, em 1991, como identificaram Silva Jr e Matos (2019), fazendo uso do vocábulo para contrapor o caráter ideológico do termo “nortear” no que tange a concepção de “Norte-Sul” em que o “sul” recebe posição inferior. Na atualidade, há uma agenda de pesquisa sendo construída em detrimento das necessidades das sociedades modernas, isto é, áreas investigativas que buscam contemplar as vozes do Sul (questões de gênero, sexualidade, raça, classe social, etarismo etc.). Diante disso, o *suleamento*, que se opõe ao *norteamto*, é uma prática ontológica e ou epistêmica que possibilita diálogos de outras naturezas, além dos hegemônicos.

Uma vez que as epistemologias do sul se referem aos saberes “inexistentes”, compreendemos que a sua natureza é decolonial – ressaltamos que esses saberes existem, mas encontram-se silenciados em detrimento de outros que possuem espaço para falarem e serem escutados. Estamos de acordo que *sulear* é um caminho alternativo para repensar as cadeiras coloniais. Em linhas gerais, *sulear* significa redirecionar as rotas dos modos de pensar e agir, modos esses que são estanques em paradigmas coloniais.

Enfatizamos que esse Norte e Sul podem ser geográficos, mas essa não é uma regra. Vamos redirecionar a nossa roda para o Brasil? Aqui, a referência científica, intelectual e econômica não é o norte-nordeste, mas o sul-sudeste e por vezes o centro-oeste. Afinal, são nessas regiões onde estão São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília. O que isso significa? Que no Brasil o Norte, dentro da perspectiva do *suleamento*, é o Sul. Portanto, dialogamos com o estudo decolonial proposto por Silva Junior e Matos (2019) para reafirmar que o nosso principal interesse é em um Sul Epistemológico.

Diante de tais percepções, retomamos que partimos da perspectiva que as sociedades ‘pós-coloniais’ foram forjadas por colonialidades que, em síntese, são as

marcas coloniais na sociedade moderna. Neste trabalho, realizamos uma análise na confluência entre a colonialidade do saber, do poder (QUIJANO, 2005) e do ser (MIGNOLO, 2003). Para compreender as colonialidades é preciso recorrer ao conceito de colonialismo. De acordo com Maldonado-Torres (2007), o colonialismo é demarcado pela ocupação e dominação de um território em determinado período histórico e as colonialidades são os reflexos do colonialismo, isto é, a estrutura de subordinação permanece nas sociedades.

Si la **colonialidad del poder** se refiere a la interrelación entre formas modernas de explotación y dominación, y la **colonialidad del saber** tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales, la **colonialidad del ser** se refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 130).

Diante disso, as colonialidades nos ajudam a compreender como as opressões, oriundas das colonizações europeias, operam na modernidade atual. Essas concepções são integradas aos estudos decoloniais de maneira que possamos refletir e trilhar outros caminhos de resistência aos paradigmas impostos pelas colonialidades. Assim, com a decolonialidade estamos percorrendo um caminho de resistência às imposições direcionadas aos grupos sociais subalternizados. Em virtude disso, antes desses intelectuais chegarem a esses pensamentos os caminhos haviam sido trilhados por outro intelectual martinicano Frantz Fanon (2008), em sua intelectualidade ancestral, serviu e serve como base para compreender as raízes dos pensamentos decoloniais. Vejamos o que o psiquiatra afirmou:

Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será (FANON, 2008, p. 34).

De certo, Fanon (2008) faz uso de uma narrativa que dialoga com o pensamento contemporâneo decolonial. Ele apresenta o sepultamento, ou seja, a morte da cultura originária de povos subalternizados. Trata-se do enterro de uma nação e de suas características enquanto comunidade-povo. A negridão, a terra, a língua, a existência desses povos são inferiorizadas e excluídas dentro do paradigma de civilização. Assim, Fanon (2008) apresenta uma nova sociedade, um marco civilizatório branco, onde a cultura da metrópole é o referencial. É diante dessa ideia de que colonizado é inferior, doente, sujo, mal, não civilizado e é tudo o que não se deve ser que Fanon (2008) formulou a dimensão ontológica entre “dois mundos” ao determinar que existem dois lados: a metrópole e a colônia.

Compreender a forma que esses dois lados interagem é fundamental para que possamos entender a dimensão ontológica entre as epistemologias do sul, as quais são produzidas pelo lado colonizado, e as epistemologias do norte, que são desenvolvidas pelo lado metropolitano. Dessa maneira, há uma divisão entre “dois mundos” os quais não coexistem do mesmo lado. Ao lado metropolitano da sociedade, o colonizado se esgota na fronteira e além dele só há inexistência e tudo o que é descartável diante da visão ocidental.

A ideia de Ocidente, com toda sua carga eurocêntrica e racial, domina os nossos pensar e agir e esse “processo começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial” (QUIJANO, 2005, p. 107). Dessa maneira, neste trabalho, compreendemos que o recálculo das rotas é uma tarefa necessária uma vez que a direção para o Norte está cristalizada na estrutura das sociedades pós-coloniais. Assim, ainda que pensemos em redirecionar os nossos modos de pensar a nossas *práxis* é fundamental, logo, o que se espera é seguir um Sul epistêmico que percorre um caminho em prol de ações antissegregadoras.

Hoje, sabemos que esses modos de subordinação agem em cooperação. Há um *modus operandi* entre as opressões e a raça, o gênero, a sexualidade e a opressão de classe agem simultaneamente (COLLINS; BILGE, 2021). Essa narrativa foi observada antes por muitas intelectuais negras, tais como Audre Lorde, Angela Davis, bell hooks e outras. Contudo, foi com a jurista Kimberlé Crenshaw e posteriormente com Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge que tomamos posse do conhecimento da interseccionalidade teorizado. Por ser uma ferramenta epistemológica que proporciona compreender o entrelaçamento das opressões, que contamos com ela neste trabalho.

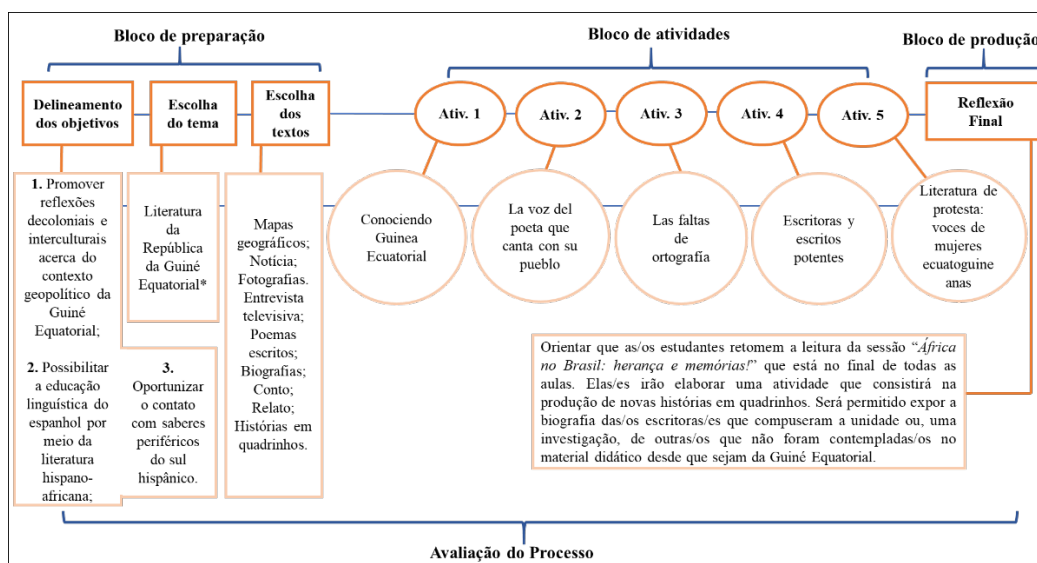
Por fim, ressaltamos que não existe uma receita decolonial pronta para ser seguida. Não há um manual que possamos seguir para que venhamos a tornar as sociedades *descoloniais* – e se existisse já não seria decolonial. Dito isso, o recálculo das rotas deve ser constante. O exercício de *dispensar, pensar e repensar* as concepções hegemônicas para que, de algum modo, o Sul se torne uma das alternativas, é uma ação contínua.

Apresentação da Unidade Didática

Nesta seção, apresentaremos o processo de desenvolvimento da Unidade Didática. É válido ressaltar que para este artigo realizamos a exposição da análise do material didático, logo, não apresentaremos a aplicabilidade do mesmo. O eixo suleador para o desenvolvimento do material foi a proposta de Unidade Didática realizada por Matos (2014) que é baseada na interculturalidade crítica e seus postu-

lados. A UD contribui para uma formação intercultural de professores/as de modo que possam adaptar materiais, de acordo com a necessidade do corpo discente, ou produzir os seus próprios materiais didáticos. Diante desse viés, a UD torna-se um material didático flexível, no que se refere a inserção de novas ideias e propostas durante o seu desenvolvimento e aplicabilidade. A nossa UD, intitulada “*El texto literario como arte: propuestas desde Guinea Ecuatorial*”, é composta por cinco (5) atividades e uma reflexão final.

Figura 1: Unidade Didática (UD)



Fonte: nossa, baseada em Matos (2014), 2023.

O bloco de preparação refere-se ao processo de planejamento do material, assim, delimitamos o objetivo pedagógico a ser alcançado, que estão dispostos na figura acima; em seguida, selecionamos o tema que se refere ao recorte deste trabalho; e partimos para seleção de textos autênticos em espanhol que expusessem a língua-cultura da Guiné Equatorial. Ressaltamos que as atividades são metodologicamente organizadas por meio de textos que possibilitem a pré-leitura, leitura e pós-leitura da temática trabalhada.

No bloco de atividades estão dispostos os títulos das cinco (5) atividades desenvolvidas para cumprir tais objetivos. A **primeira atividade** refere-se ao estudo introdutório acerca do país africano em que estamos pedagogicamente inseridas. Ao fazer uso de textos verbais e não-verbais, apresentamos a) o contexto geográfico da Guiné Equatorial (texto 1: mapa da África e artigo em que apresenta a geografia e biodiversidade africana); b) expomos a localização do país bem como os seus enclaves no Golfo da Guiné (texto 2: mapa da Guiné Equatorial e artigo sobre a distribuição territorial do país); c) a capital do país e seu sistema econômico (texto 3: fotografias da capital e artigo acerca das línguas de origem europeia que

circulam oficialmente – espanhol, português e francês); a bandeira do país e as suas simbologias (texto 4: bandeira da Guiné Equatorial).

Compreendemos que com esse material introdutório, possibilitaremos aproximação entre o/a estudante e temáticas posteriores, tais como: quantas línguas, entre nativas e outras, são faladas no território; quantas etnias coexistem nesse espaço geográfico dentre as originárias e miscigenadas; qual é a versão dos colonizados acerca da imersão da Coroa Espanhola e qual a versão dos colonizados (essas informações são apresentadas nos texto 5 e 6, por meio de artigo e fotografias de expedições realizadas do período colonial).

Na **segunda atividade**, inserimos o primeiro conteúdo literário por meio do poema “Cântico”, de 1984, de Donato Ngongo Bidyogo, a partir de uma entrevista gravada com som e imagem e o conto por escrito. A **terceira atividade** apresenta o poeta César Brandon recitando, em vídeo, o seu poema “Mamá”, de 2018, mais uma vez fizemos uso do poema escrito e de um vídeo. Na **quarta atividade** são apresentadas as biografias⁵ de três autoras guinéu-equatorianas: María Nsue Angüe, Remei Sipi Mayo e Trifonia Melibea Obono e, logo após, há o fragmento de um conto de uma dessas escritoras – selecionamos esta atividade para desenvolver este artigo. A **quinta atividade** apresenta outro relato escrito por Obono, “La hija de las tribos”, de 2019 e a escritora Raquel Ilonbé com o poema “Los ríos hablan”, de 1978. Nesta última utilizamos apenas os textos das escritoras. Enfatizamos que em todas as atividades, após apresentação do texto literário, há perguntas sobre a língua-cultura exposta no material.

Por último, a UD contém um bloco de reflexão final onde a proposta é, a partir dos estudos realizados nas atividades, desenvolver um material cuja reflexão decolonial seja realizada pelas/os discentes. Esta atividade final foi baseada em uma seção que criamos no fim de todas as atividades: “¡África en Brasil: herencias y memorias!”. Esta resume-se em uma história em quadrinhos apresentada pela personagem em quadrinhos “Mirandinha, amenina que queria pegar uma estrela” – das autoras negras e baianas Gio e Noélia Miranda⁶. Em síntese, a proposta é que o/a estudante desenvolva um quadrinho expondo a biografia de escritores/as da Guiné Equatorial e, também, trata-se de uma possibilidade de aproximação

⁵ **1)** Donato Ndongo-Bidyogo, de 1950, de jornalista de formação e escritor de obras literárias e história. Em detrimento da ditadura, atualmente encontra-se em exílio na Espanha; **2)** César Brandon Ndjocu, de 1993, é educador social de formação e atua como escritor e poeta; **3)** María Nsue Angüe, de 1945, foi uma escritora equatoguineana cujas obras apresentam as tradições culturais do seu povo; **4)** Remei Sipi Mayo, de 1952, e atua como ativista feminista e escritora; **5)** Trifonia Melibea Obono, de 1982, é politóloga de formação e professora universitária. Ela investiga sobre temas relacionados aos gêneros femininos em África; **6)** Raquel del Pozo Epita, conhecida pelo pseudônimo Raquel Ilonbé, nasceu no período colonial na Ilha de Corisco, Guiné Equatorial, em 1938, e atuou como uma artista multifacetada uma vez que era poeta, escritora, atriz, cantora, dançarina etc. Fonte: Blog Casa África, 2023.

⁶ Nesta última seção pessoas que foram/são representação da resistência de produção intelectual e artística negra, seja epistemológica ou ontológica, no Brasil. As pessoas apresentadas nessa seção são: **ativ.1:** Maria Carolina de Jesus; **ativ.2:** Ruth de Souza; **ativ.3:** Chica da Silva; **ativ.4:** Luiza Mahin; **ativ.5:** Dandara; e na reflexão final: André Rebouças.

entre línguas-culturas, o sul-epistêmico do contexto hispano-africano da Guiné Equatorial com o brasileiro.

Um diálogo com a literatura da Guiné Equatorial

Neste espaço, analisamos a quarta atividade, “Escritoras y escritos potentes”, onde são trabalhados dois gêneros textuais, biografia e conto. Ela inicia com uma proposta didática a partir das biografias de escritoras negras guinéu-equatorianas acompanhadas de suas fotografias: María Nsue Angüe, Remei Sipi Mayo e Trifonia Melibea Obono. Esta atividade de pré-leitura foi pensada para ser realizada em três grupos, logo, cada grupo ficaria responsável pela leitura e apresentação da biografia de uma dessas escritoras. Com isso propomos tornar visível os rostos e histórias de outras escritoras negras guinéu-equatorianas, uma vez que em apenas cinco atividades se torna restrito o número de obras trabalhadas.

A atividade de leitura está relacionada com a obra de uma das escritoras, desse modo, trouxemos a discussão racial com um fragmento do conto “La negra”, de 2015, da escritora Trifonia Melibea Obono⁷. O conto relata a história de uma estudante de 26 anos descendente da Guiné Equatorial que acabou de chegar na Espanha. Ela está visitando as ruas mais badaladas pelos universitários em Múrcia, a cidade em que mora, ao lado de um homem branco espanhol, Donato, e no caminho eles encontram outras pessoas conhecidas:

Nos marchamos a otro local, otra vez tropecé con mis compañeras de clase.

Se encontraban en las afueras haciéndose fotos y Raquel me dijo:

– Muchacha, te invito a la fotografía.

No reflexioné y acudí a la llamada.

La cámara no pertenecía a la invitadora sino a la muchacha que no se llevaba bien conmigo. Se encontraba dialogando con colegas y observó cómo nos tomaban la foto. Así que corrió y retiró la cámara. En seguida borró la fotografía que recogía mi rostro de negra y le regañó a Raquel.

– En mi cámara no admito a gente negra (OBONO, 2015, p. s/p).

A proprietária da câmera, ao ver que seu aparelho estava sendo utilizado por alguém que ela não se agrada, neste caso uma pessoa negra, tomou o aparelho, apagou a fotografia e disse: “En mi cámara no admito a gente negra”. A imagem de uma pessoa negra causa incômodo e desconforto nessa mulher, certamente branca. Estamos diante de uma situação em que uma mulher branca possui poder nas interações a ponto de saber que ela pode dizer e agir com tais violências simbólicas. O que foi dito e feito expressa que a mulher negra tem a sua existência

⁷ Fragmento do conto *La negra* da escritora guinéu-equatoriana Trifonia Melibea Obono, 2015. Disponível em: <https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-negra-fragmento>. Acesso em: 09 jan. 2023.

inadmitida, de modo que ela, a mulher branca, em sua branquitude, sabe que tem poder para tal. Logo, essa narrativa expressa a colonialidade do ser uma vez que essa pessoa negra não é **admitida** de estar e ser quem ela é em determinados lugares (QUIJANO, 2005; MALDONADO-TORRES, 2007).

O fragmento apresenta que enquanto ela estava no banheiro e Donato à mesa, outros rapazes aproximaram-se dele, a princípio falaram sobre futebol e, em seguida, **a negra** passou a ser o tema:

- ¿Qué haces con una negra?, le preguntaron a la vez
Parecían esperar a que abandonara la mesa. [...]
- ¡Tío, es una negra! No puedes caer más bajo. Hasta Marisa, tu exnovia, la bollera, se reirá de ti. ¿Vas a cambiarla por esto, por esta..., tía con pelo de estropajo?
- ¿Qué significa pelo de estropajo?
- ¡Todas las negras tienen pelo de estropajo! (OBONO, 2015, p. s/p).

O texto possui linguagem explícita em relação às ações de cunho racista e lesbofóbico – contudo, neste artigo, daremos ênfase aos aspectos raciais – uma vez que apresenta a consciência da mulher negra ao dizer que, aparentemente, a intenção dos rapazes era que ele abandonasse a mesa. Primeiro, o fragmento apresenta surpresa por parte de um desses homens ao ver o amigo com uma negra: “¡Tío, es una negra!”. Em seguida, há indignação por sugerir que ele namora com uma negra: “No se puedes caer más bajo” afirmando que ele, um homem branco europeu, desceu ao mais baixo nível ao relacionar-se com uma mulher negra e isso, no que tange a associação do negro a tudo o que é inadequado em detrimento do racismo, foi refletido por Fanon (2008).

Logo em seguida, as falas opressivas interseccionam raça com gênero e sexualidade e aponta que namorar uma mulher negra é um ato tão constrangedor que é pior do que o de namorar uma mulher lésbica branca. Para tal discussão, recorreremos à Lugones (2020) que apresenta a colonialidade de gênero como uma expansão da colonialidade do poder sob os corpos de mulheres não brancas, dessa maneira, as percepções de raças, gêneros e suas sexualidades caminham lado a lado. A filósofa entende que o sistema moderno colonial utiliza estratégias simultâneas para dominar, determinar e padronizar as posições dos homens e mulheres, dos brancos e dos não brancos.

Ao retomar o fragmento do texto literário, o amigo branco questiona Donato: “¿Vas a cambiarla por **esto**[...]?” em outras palavras, para escurecer a explicação, ele disse: “Você vai trocar a sua namorada branca por **isso**?” Quem é isso? Isso não é uma pessoa? Isso não é digna de receber afeto? Neste espaço há intersecções de opressões posto que a condição de gênero, sexualidade e raça geram conflitos (COLLINS, 2021). Do mesmo modo, Lugones (2020) propõe compreender e enfrentar a colonialidade de gênero como alternativa de resistência às subordinações de gênero racializadas.

Ao cogitarem que Donato tinha um relacionamento com uma mulher negra, essa atitude foi compreendida com desprezo e não aceitável. Outro aspecto que chama atenção é o cabelo da mulher negra sendo comparado com uma esponja/esfregão (estropajo), o que reafirma o racismo explícito expressado a partir da colonialidade do ser em questão (MALDONADO-TORRES, 2005). A condição de ser negra de cabelo afro define uma das características das quais se é ou não uma pessoa adequada para receber afeto (SOUZA, 2008). Enfatizamos, o amigo branco, no conto, afirma que “todas as negras têm cabelo de esponja/esfregão” (tradução nossa).

Há presença, também, no que concerne à solidão da mulher negra em relação à preferência da mulher branca. Afirmar que uma mulher negra é inapropriada para receber afeto é uma declaração racista e reproduz bases coloniais. Além disso, essa natureza de pensamento refere-se ao preterimento afetivo-sexual da mulher negra em preferência à mulher branca (SOUZA, 2008). Essas reflexões nos levam a dialogar com bell hooks (2022):

O racismo de jeito algum foi a única causa de vários atos de violência cruéis e sádicos perpetrados por homens brancos contra mulheres negras escravizadas. Tanto **o ódio profundo** contra as mulheres, que havia sido cravado na psique do colonizador branco pela ideologia patriarcal, quanto **os ensinamentos religiosos** contra a mulher incentivaram e **sancionaram a brutalidade do homem branco contra as mulheres negras** (HOOKS, 2022, p. 64, grifos nossos).

bell hooks (2022) foi assertiva: as opressões agem interseccionalmente. Assim, como foi apresentado no conto, nas práticas sociais da linguagem o racismo contra a mulher negra não age isoladamente (COLLINS, 2021). Neste caso, o racismo e a misoginia (sim, o ódio contra a mulher) e a sociedade conservadora-capitalista que foi ensinada, pela ótica eurocêntrica que é hegemônica, a ter um padrão de beleza (que não é o da mulher negra) nutrem em conjunto e sancionam o terror na psique e no corpo da mulher negra, ou seja, destilam a colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2007).

Notamos, também, que há presença de lesbofobia na narrativa do conto. O uso do termo depreciativo para se referir a uma mulher lésbica: *bollera* (em português aproxima-se de *sapatão*). Neste conto, mais uma vez, identificamos a ação ativa da colonialidade do ser a qual marginaliza e desumaniza determinados (MALDONADO-TORRES, 2007) e intersecciona opressões de raça, sexualidade e gênero (COLLINS, 2021).

Diante disso, cabe refletirmos sobre as disposições sociais que essas mulheres ocupam. O conto sugere que a mulher branca e lésbica, a priori, não servia para relacionar-se com um homem branco espanhol, uma vez que a sociedade a via como “uma sapatão” – vale refletir que essa estudante, talvez, possa ser uma mulher bissexual e defini-la como lésbica é bifobia. Até o momento ela encontrava-se no lado

colonial; contudo, uma mulher negra hétero foi o suficiente para conduzi-la do lado colonial da sociedade para o lado metropolitano da discussão (FANON, 2008). Antes, por ser compreendida homoafetiva, a mulher branca era vista como inadequada, agora, diante de uma mulher negra de cabelo afro, ainda que ela seja uma mulher heterossexual, a condição homoafetiva da mulher branca passou a ser tolerável.

Para dialogar com a posição de subordinação da pessoa negra na sociedade, além dos pensamentos de Fanon (2008) que apresentam a posição inferior que a pessoa não branca ocupa, contamos com as reflexões de Beatriz Nascimento (2007). Ela expôs que o racismo ocorre dentro de uma realidade que denomina como “um emaranhado de sutilezas”, isto é, nem sempre ele ocorrerá de maneira explícita. Ela apresentou que a trama percorre fios finos e complexos, mas sempre astuciosos. Dessa maneira, ao retomar o fragmento usado na UD percebemos que isso acontece quando os personagens questionam: “¿Qué haces con una negra?”. Há sutileza nas palavras, uma vez que não há agressão direta, mas a natureza racializada das relações sociais está presente no diálogo.

Designar pessoas pretas e LGBTQIAPN+⁸ na posição de subordinação é uma prática de natureza colonial, patriarcal e conservadora, e a literatura, neste exemplo, denuncia tais posicionamentos. Entretanto, no que tange ao campo pedagógico, a literatura precisa ser trabalhada de modo que ideias subversoras possam atravessar as concepções hegemônicas. Dessa maneira, abaixo estão as perguntas sobre o conto “La negra” que se referem a atividade de pós-leitura:

Quadro 1: Atividade 4 (Escritoras y escritos potentes)

Questões	Perguntas
1.	De acuerdo con tu lectura del cuento, ¿Qué has comprendido?
2.	¿Es un error llamar a una persona afrodescendiente de negra?, Cita qué puede expresar esa palabra de acuerdo con el contexto (mencionar al menos dos ejemplos):
3.	A partir del cuento, ¿cómo ha sido expresado el sustantivo “negra”? ¿Y cómo “negra” está relacionado con el adjetivo “estropajo”? Vuelve al texto: — En mi cámara no admito a gente negra. — ¡Tío, es una negra! No puedes caer más bajo.
4.	¿Por qué la ex novia se reiría de él si se relacionara con una mujer de piel negra?, ¿Qué hay de tan chistoso en eso para estas personas? Vuelve al texto y justifica: “— Hasta Marisa, tu exnovia, la bollera, se reirá de ti. ¿Vas a cambiarla por esto, por esta..., tía con pelo de estropajo?”
5.	Además, ¿por qué “Hasta Marisa”? ¿Qué informaciones transmiten la preposición “hasta” en ese contexto? Considera la posición de la exnovia siendo adjetivada como bollera.

⁸ A escritora, Trifonia Melibea Obono, faz uso da sigla LBT (Lésbicas, Bissexuais, Transexuais e Travestis) para englobar um público específico. Ao considerar o alcance que as terminologias têm diante dos algoritmos, neste artigo, optamos por utilizar a sigla completa e, também, porque consideramos que as opressões de gênero e suas sexualidades incluem as demais minorias da comunidade LGBTQIAPN+.

6.	¿Eso aún ocurre en los días actuales?, ¿Por qué? ¿Hay relaciones entre esas acciones prejuiciosas (racistas, machistas, lesbofobias u otras) y el pasado colonizador? Justifica.
7.	¿Cómo la literatura puede contribuir para luchar contra posicionamientos segregadores?, ¿Conoces otros ejemplos literarios para ejemplificar el enfrentamiento discriminatorio?
8.	¿Qué es posible hacer cuando escuchamos una persona teniendo actitudes prejuiciosas?, ¿Qué hicieron los demás que estaban presente cuando la joven tuvo la cámara sacada de sus manos y fue motivo de “chistes” porque es negra?, ¿Fue adecuada la manera como ellos reaccionaron? Justifica.
9.	¿Cuál es el papel de la persona blanca frente al racismo?, ¿Cuál es el papel de la persona cis frente a la LGBTQIAPN+fobia?

Fonte: nossa, 2023.

Ao desenvolver as perguntas buscamos proporcionar uma reflexão crítica. A ideia é interpretar o texto e compreendê-lo dentro das práticas sociais de linguagem em sociedade, buscando identificar o conteúdo social dele em nosso dizer e agir. Identificar o que violenta os direitos humanos do outro e, por fim, repensar as nossas *práxis* para que possamos fazer diferente. Assim, a **primeira pergunta** é de cunho introdutório, por isso refere-se a compreensão geral do texto. A **segunda pergunta** questiona se usar o termo “negra” é um erro e pede para que sejam mencionadas outras possibilidades de uso.

A **terceira pergunta** avança na reflexão e propõe que o estudante pense um pouco mais. É solicitado que, a partir da leitura de um fragmento do conto, o estudante reflita qual a relação do substantivo “negra” com o adjetivo “esponja/esfregão”. Nesse momento, é esperado do/a estudante que ele/a possa construir as conexões de natureza racista a essa narrativa; por exemplo, é uma mulher negra e, por isso, não é digna de ser reconhecida como noiva de alguém, especialmente um homem europeu branco. O cabelo de esfregão está sendo usado como um adjetivo de depreciação ao cabelo afro da mulher e reafirma o racismo e ódio à mulher negra (FANON, 2008; HOOKS, 2019). Além disso, como compreende a psicanalista Isildinha Baptista Nogueira (2022), a pessoa negra está associada com um defeito de cor – que não se resume ao pigmento da pele, mas alcança a textura do cabelo, os traços fenóticos, a cultura, a língua e tantas outras formas de agir e ser negro na sociedade.

Na **quarta pergunta** o questionamento é interseccionado para as questões de gênero e sexualidade, já que pergunta porque até a ex-noiva do homem branco europeu iria rir dele se soubesse da sua relação com uma mulher negra. É solicitado que volte ao texto e justifique o motivo da piada. Já na **quinta pergunta**, fizemos uso da mesma citação anterior, são questionadas as informações que transmitem a preposição “*hasta/até*” e do adjetivo “*bollera/sapatão*”. Compreendemos que essa questão apresenta além de comparações entre mulheres, que é uma atitude machista, leva uma mulher a ser mais digna que a outra para relacionar-se com o

branco europeu (SOUZA, 2018). Neste caso, as duas mulheres são indignas de receber afeto, mas a negra é muito mais (HOOKS, 2019).

A **sexta pergunta** realiza uma aproximação com a realidade da nossa sociedade ao perguntar ao/à estudante se atitudes como essa acontecem nos dias atuais. Em seguida, é pedido que justifique e, por fim, é perguntado se essas ações possuem relação com o passado colonizador. Neste espaço o estudante poderá refletir sobre as colonialidades ocasionadas pelos processos de colonização. Além disso, se espera que possa haver uma retomada com o que foi estudado nas atividades anteriores, afinal, parte da primeira atividade desta UD toca justamente nessa discussão: a imersão violenta da coroa espanhola no território africano.

Ao seguir com as reflexões acerca do texto literário, na **sétima pergunta** é possível trabalhar a influência do texto literário na formação cidadã crítica. É questionado como a literatura pode contribuir ao enfrentamento discriminatório e se o/a estudante conhece outros escritores/as que realizam o mesmo trabalho. Neste momento, além dos hispânicos, escritores/as brasileiros/as podem e devem ser mencionados/as, afinal, é um ambiente pedagógico de troca de saberes. Caso os/as estudantes não conheçam, o/a professor/a pode realizar esse trabalho de apresentação.

A **oitava pergunta** conduz a uma reflexão final desta quarta atividade ao perguntar o que é possível fazermos quando nos depararmos com uma atitude preconceituosa. Em seguida, pergunta o que os demais personagens do conto fizeram e se a ação foi adequada. Ao considerar que nenhum personagem esboçou uma atitude de defesa, essa questão provocará o/a estudante a refletir sobre o que poderia ser feito e, se fosse eles no lugar, o que fariam. Por fim, pede ao corpo discente que justifique a resposta, a proposta é proporcionar diversas reflexões críticas de modo que a formação cidadã crítica e a educação libertadora sejam as principais pautas.

Para finalizar a pré-leitura desta atividade é feita a **nona e última pergunta** que dialoga com a anterior e toca nas duas questões centrais do conto: Qual é o papel da pessoa branca diante do racismo? Qual é o papel da pessoa cis diante da LGBTQIAPN+fobia? Esses questionamentos entre raça, gênero e suas sexualidades, de certo, são reflexões que competem à natureza decolonial (LUGONES, 2020). Por isso, optamos por apresentá-las aos/às estudantes como forma de provocação crítica aos paradigmas sociais. Assim, ao fazer tais questionamentos nas perguntas da atividade relacionada a esse conto, buscamos *sulear* os modos de pensar ao possibilitar reflexões decoloniais acerca de concepções racistas e lesbofóbicas a partir do estudo do espanhol (SILVA JUNIOR; MATOS, 2019; LUGONES, 2020). É a partir dessas questões que buscamos estimular o pensamento crítico ao sul dos saberes nesta unidade didática voltada à educação linguística para ensino superior, ou seja, no âmbito da formação de professores/as.

Por fim, reforçamos que o potencialmente decolonial é um termo proposital para nos referirmos a esta unidade didática como uma proposta pedagógica cujo viés é interseccional. O material e a sua aplicação localizam-se em uma margem tênue no processo educativo – ressaltamos que esse material não foi aplicado. Isso acontece porque não basta o material ser intitulado decolonial é necessário, também, que os envolvidos estejam atentos/as ao que ele tem a dizer. Pensamos que o decolonial está atrelado ao suleamento justamente por isso: é preciso uma abordagem, um direcionamento, um caminho, uma rota, um sul, um ou uma docente que faça os saberes inseridos nesse material didático se materializarem. Reforçamos que essa “materialização” não está atrelada a um super-heroísmo docente, mas ao ato de acreditar e tentar fazer uma educação que seja libertadora.

Considerações inconclusivas

A nossa proposta foi apresentar uma unidade didática, de natureza interseccional, potencialmente decolonial elaborada por nós. Em diálogos constantes com as epistemologias do sul, buscamos apresentar um estudo da língua espanhola que contemplasse saberes tidos como marginalizados e segregados. Assim, recorreremos às sociabilidades dos escritos oriundos da República da Guiné Equatorial de modo que pudéssemos apresentar, no âmbito educacional, um contexto hispano-africano – para este artigo fizemos uso da atividade quatro que trabalha com o conto, “La negra” da escritora Trifonia Melibea Obono. Pensar a partir do sul-epistêmico não é uma tarefa fácil, uma vez que somos automatizados a direcionar o nosso olhar para o norte. Logo, propor uma pedagogia suleada requer que nos debruçemos em epistemologias decolonizadas e, com esta unidade didática, compreendemos que contemplamos uma educação linguística do espanhol potencialmente decolonial de modo que a teoria possa estar alinhada com a prática.

Assim, utilizamos a quarta atividade da UD para estabelecer diálogos entre a educação linguística do espanhol e a literatura hispano-africana. Com isso, almejamos que outros/as futuros/as professores/as de espanhol possam ter contato, dialogar, conhecer e repensar a partir das epistemologias do sul hispano-africano da Guiné Equatorial. Com a produção desta UD potencialmente decolonial, queremos direcionar o nosso olhar para outros vieses hispânicos, os quais foram e são marginalizados pelas colonialidades, e possibilitar que outras pessoas compartilhem suas experiências dos mais variados contextos culturais e identitários da língua espanhola. Embora seja um material que tenha sido planejado para o uso pedagógico com estudantes de licenciatura em espanhol, ele pode ser adaptado e direcionado com outros objetivos além da formação docente.

Referências

- COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.
- FANON, Fanon. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Editora UFBA, 2008.
- KESSÉ, Adjoa Nathalie Chiyé.; ROMARIC, Kouakou Kouamé. La identidad en la historia de los pueblos de Guinea Ecuatorial. Bouaké, Costa de Marfil. **Revista hispanoamericana de Historia de las Ideas**, n.º. 36, 2017, p. 37.
- LUGONES, María. Colonialidade e gênero. In: HOLANDA, Heloisa Buarque de. (Org.) **Pensamento feministas hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, p. 58-96.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In. Castro-Gómez, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- MATOS, Doris Cristina Vicente Silva. Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos, **Revista Abehache**, nº 6, p. 165-185, 1º semestre de 2014.
- NASCIMENTO, Beatriz. **Eu Sou Atlântica**. São Paulo: Editora Imprensa Oficial, 2007.
- NOGUEIRA, Isildinha Baptista. **A cor do inconsciente: significações do corpo negro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2021.
- SILVA JUNIOR, Antonio Carlos.; MATOS, Doris Cristina Vicente Silva. Linguística Aplicada e o SULEar: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. **Revista Interdisciplinar Sulear**. v. 2, n. 2, p. 101-116. set. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/33uZwqo> Acesso em: 30 nov. 2019.
- SOUZA, Claudete Alves da. **A solidão da mulher negra: sua subjetividade e seu preterimento pelo homem negro na cidade de São Paulo**. 2008. p. 174. Dissertação. Mestrado em Ciências Sociais na área de Antropologia. São Paulo, PUC, 2008. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/3915> Acesso em: 16 jun. 2021.
- hooks, bell. **E eu não sou uma mulher?: mulheres negras e feminismo**. 10 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022.
- QUEIROZ, Amarino Oliveira de. **As inscricuras do verbo: dizibilidades performáticas da palavra poética africana**. 2007. p. 312. Tese (Doutorado em teoria da literatura) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras (PG Letras), Recife, 2007.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, E. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro, 2005.



Estratégias para o ensino da fonética e fonologia portuguesa para hispanofalantes*

Strategies for teaching portuguese phonetics and phonology to spanish speakers

Keila Coelho Barbosa¹

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar estratégias para o ensino da fonética e fonologia do português como língua estrangeira. Serviu por base um projeto realizado na Faculdade Coelho Neto, em Imperatriz, no Maranhão, onde participaram, nos meses de abril a junho de 2022, 16 alunos da Venezuela e Espanha. A metodologia utilizada tem caráter descritivo e exploratório, através de uma abordagem qualitativa para o ensino do português, com enfoque especial no contraste entre a língua materna dos alunos e o português. Isso abrange os sons específicos do português que são desafiadores para falantes de espanhol. Portanto, a partir das diversas pesquisas realizadas, conclui-se que as interferências ocorrem em graus variados devido à possível influência da interlíngua do aluno. Isso pode levar à adoção de uma pronúncia das vogais, tanto abertas quanto fechadas, além das possíveis dificuldades na produção dos sons de algumas consoantes. Tudo isso deve ser avaliado considerando o nível de proficiência linguística do aluno.

Palavras-chave: Fonética. Fonologia. Português para estrangeiros. Hispanofalantes.

Abstract: The aim of this article is to analyze strategies for teaching the phonetics and phonology of Portuguese as a foreign language. It was based on a project carried out at Coelho Neto College, in Imperatriz, Maranhão, where 16 students from Venezuela and Spain took part from April to June 2022. The methodology used is descriptive and exploratory, using a qualitative approach to teaching Portuguese, with a special focus on the contrast between the students' mother language and Portuguese. This includes the specific sounds of Portuguese that are challenging for Spanish speakers. Therefore, from the various studies carried out, it can be concluded that interference occurs to varying degrees due to the possible influence of the student's interlanguage. This can lead to the adoption of a pronunciation of both open and closed vowels, as well as possible difficulties in producing the sounds of some consonants. All of this must be assessed taking into account the student's level of linguistic proficiency.

Keywords: Phonetics. Phonology. Portuguese for foreigners. Hispanophone speakers.

¹ Professora Interina da Universidade de Sevilla. Departamento de Filologia Galega e Portuguesa – Sevilla Espanha. Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Sevilla. E-mail: keila.mayla@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7320-4560>.

* Artigo recebido em 15 de maio de 2023. Aceito para publicação em 06 de agosto de 2023.

Introdução

A didática voltada ao ensino de línguas como língua estrangeira (LE) ou língua adicional (LA) é um elemento formador de diversas discussões, principalmente na busca para compreender todos os elementos que participam na formação de um aprendizado significativo dos processos de produção dessa aprendizagem (ALVES LIMA, 2019).

Desse modo, ao se analisar as inferências e interferências no processo voltado ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras nota-se que um dos maiores problemas está no envolvimento de semelhanças com a língua materna do estudante. O professor que ensina a língua estrangeira deve compreender o papel de ensinar línguas semelhantes, principalmente ao observar que o aluno, por meio do hábito de vivência de seu próprio idioma, já possui certas articulações de sons e distribuição de possíveis fonemas de sua língua materna, que tenderão a ser adicionados nos momentos iniciais de uma aprendizagem da nova língua (ALONSO, 2017).

Com isso, se forma em fundamental necessidade de se analisar os aspectos relativos à pronúncia até então desenvolvida pelo aluno, para que sejam criadas metodologias para uma abordagem significativa em sala de aula. Assim, estas metodologias devem focalizar o estudo da fonética e fonologia por meio de contrastes existentes entre a língua materna e a língua estrangeira, na busca por subsidiar novos métodos de ensino (ANUNCIAÇÃO, 2018).

No caso da Língua Portuguesa, nota-se a necessidade de novas propostas didáticas para alunos falantes do espanhol, principalmente pela semelhança em seus sistemas fonético-fonológicos. (ANDRADE, 2021).

O presente estudo, desse modo, objetiva analisar aspectos fonético-fonológicos da Língua Portuguesa como língua estrangeira para alunos falantes do espanhol como língua materna, realizado nos meses de abril, maio e junho de 2022, na Faculdade Coelho Neto, para 16 alunos hispanofalantes da Venezuela e Espanha. Abordando, com isso, algumas interferências fonético-fonológicas entre os dois idiomas, focando na análise das vogais, incluindo as nasais, as sílabas tônicas e átonas, e outras nuances linguísticas que surgem quando alunos espanhóis aprendem português. Além disso, apresentaremos um relato de experiência vivenciado pela pesquisadora nesse contexto, proporcionando uma compreensão mais aprofundada sobre o tema deste artigo.

O ensino e aprendizagem de línguas proximais

O processo do ensino e aprendizagem de línguas proximais, como é o caso da Língua Portuguesa e Língua Espanhola, acaba apresentando dificuldades para os educadores, quando estes ignoram as semelhanças e diferenças existentes entre

elas. Em uma comparação entre a língua portuguesa e espanhola, acaba sendo necessário analisar o contraste existente de maior semelhança entre as duas, principalmente em nível voltado ao lado lexical, uma vez que, suas maiores diferenças acabam estando relacionadas aos elementos fonético-fonológicos que existem entre ambas (BIZON, 2017).

A nível fonético-fonológico na aprendizagem de línguas proximais, existe uma desvantagem no fato do aluno procurar em sua língua materna os fonemas para pronunciar a língua que se está aprendendo, assim dificultando uma aprendizagem correta da língua estrangeira (COSTA, 2018).

Assim, este caminho, em que há semelhanças lexicais, pode vir a ser curto ou longo, uma vez que apresenta diferenças e semelhanças no transcorrer de todo o aprendizado. Cabe ao professor, desse modo, minimizar toda e qualquer interferência da língua materna no processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira (GIROTO, 2020).

É neste momento, que se observa que o professor necessita conhecer não apenas o sistema fonológico do idioma estrangeiro, mas também o materno do estudante, como método para facilitação de aprendizagem e ensino ao novo idioma.

Fonética e fonologia proximais no ensino de línguas

A fonética estuda todas as produções de sons em caracteres articulados, assim como ocorrem suas recepções. Seu principal foco está em descrever todos os sons da fala. O fone pode ser compreendido como a produção articulatória da fonética, onde há a percepção pelo ouvido e cérebro humano por meio da fonética auditiva de todas as transmissões a partir da formação das propriedades físicas, assim como acústicas. (HUBACK, 2018).

Por sua vez, a fonologia objetiva fazer uma análise de todos os sons que são estabelecidos pela fonética, objetivando uma compreensão significativa em caráter sistemático destes. No que compete aos seus principais objetivos está o estudo do fonema, assim como todas as correspondências direcionadas para um ou mais sons que se encontram na fala (MIRANDA, 2019).

Assim, ao estudar elementos fonético-fonológicos que se contrastam entre a língua materna e língua estrangeira acaba formando-se a capacidade de auxiliar o aluno na conscientização de todas as tomadas de decisões ao uso de sons da língua que está sendo aprendida e que possui elementos similares com a sua língua materna. Por meio de todas essas concepções acaba sendo observado que a pronúncia é responsável por trazer um suporte à língua oral, principalmente por meio de sua produção e de todas as percepções que possam vir a ser retiradas desta (ROOS, 2020).

Elementos fonético-fonológicos da língua portuguesa e língua espanhola

Neste contexto, exploraremos os elementos fonético-fonológicos presentes na língua portuguesa e na língua espanhola, dividindo a discussão em dois tópicos distintos: Consoantes e Vogais.

Consoantes

No que diz respeito às consoantes, ao examinar o quadro a seguir, é possível constatar a presença dos fonemas consonantais tanto na língua portuguesa quanto na língua espanhola.

Figura 1: Quadro Contrastivo Simplificado dos Sons Consonantais do Português e do Espanhol

Quadro Contrastivo Simplificado dos Sons Consonantais do Português e do Espanhol																
Ponto de Articulação																
Modo	Bilabial		Labiodental		Interdental		Dental		Alveolar		Palatal		Velar		Glotal	
	Surdo	Sonoro	Surdo	Sonoro	Surdo	Sonoro	Surdo	Sonoro	Surdo	Sonoro	Surdo	Sonoro	Surdo	Sonoro	Surdo	Sonoro
Oclusivo	p	b							t	d				k	g	
Oclusivo	p	b					t	d						k	g	
Aproxi-Mante		β						ð						ɣ		
Fricativo			f	v					s	z	ʃ	ʒ	x	χ	h	ħ
Fricativo			f			θ			s	z	ʃ	ʒ	x			
Africado											tʃ	dʒ				
Africado											tʃ	dʒ				
Nasal		m								n	ɲ		ŋ			
Nasal		m		ɱ						n	ɲ		ŋ			
Tepe										r						
Tepe										r						
Vibrante										r						
Múltipla										r						
Vibrante										r						
Múltipla										r						
Lateral										l	ʎ					
Lateral										l	ʎ					

Fonte: Adaptado de Barros & Dias (2010).

Observa-se que as consoantes oclusivas se formam por meio de uma total obstrução da corrente de formação de ar. Com isso, tanto no espanhol quanto no português, há uma realização fonética por meio dessas consoantes oclusivas, onde as mesmas coincidem em grande parte, mas havendo algumas divergências nesse percurso (SOBRINHA, 2018). Assim, o fonema oclusivo sonoro /b/ pode acabar tendo sua representação em caráter ortográfico por meio do grafema em português e, desse modo, em espanhol sendo formado pelos grafemas e <v>. No que compete a produção do grafema /d/, quando oclusivo alveolar sonoro [d], no português, acaba voltando-se para o lado oclusivo dental sonoro em espanhol. Na composição de sua escrita, esse fonema acaba tendo sua maior representação por <d> (SOUZA, 2015).

Com isso, observando a dentalização de /d/ pode ser observado que também há ocorrência da formação de alguns dialetos do português brasileiro. Ao passo que outro processo fonológico que muito se recorre, diferenciando por região do país, acaba ocorrendo a palatização do fonema /d/, que se pronuncia com um africado palatal sonoro [dʒ] através de [i] (OLIVEIRA, 2020).

Outro caso que pode ser de importância regular para essa formação é o que ocorre com o fonema /g/. Esse, considerado como oclusivo velar sonoro [g] é recorrente em português e em espanhol, onde tem sua principal representação em caráter ortográfico com ou até mesmo nas duas línguas. Semelhante ao citado acima, pode ser visualizado o fonema /k/ como uma oclusiva velar surda [k] em ambos idiomas, sendo representado por <c>, <k>, <q> e <qu>. Enquanto ao fonema /p/ que é oclusivo bilabial surdo há semelhança no português e no espanhol (MIRANDA, 2019).

No relativo ao som fricativo acaba tendo a sua formação pela produção de uma fricção contínua no lugar da articulação, sem que exista a possibilidade de saída da corrente de ar, ou a formação de sua obstrução em qualquer momento que seja.

No que se forma pela língua espanhola nota-se a existência de cinco fonemas fricativos, sendo eles: /f/, /θ/, /s/ e /x/. O fonema /f/ apresenta uma semelhança ao encontrado na língua portuguesa, sendo um fricativo labiodental sonoro [f] na língua espanhola que se representa pelo grafema <f>. No entanto, o fonema fricativo /θ/ é um fricativo interdental surdo, não existindo na língua portuguesa. Esse é muito recorrente em palavras como: <azo> <hacer>. Ainda pode ser observado que há uma formação existe em um número reduzido de pessoas hispanofalantes, como as existentes em algumas partes da Espanha, que são ceceantes, ou seja, que acabam não conseguindo fazer a distinção dos sons /θ/ e /s/ (OLIVEIRA, 2020).

Por sua vez, no que compreende a América, há uma formação mais natural em que não há distinção entre os sons formados por esses fonemas, principalmente na formação de um fenômeno conhecido como *seseo*. Deste modo, ocorrendo em palavras que acabam tendo sua pronúncia formada indistintamente, como [ˈkasa] (OLIVEIRA, 2020).

Outro desafio aos hispanofalantes é a pronúncia de [z], que é comum ao sistema fônico do português. Em algumas partes da Espanha, assim como em um número elevado de regiões da América, acabam ocorrendo a aspiração do fonema /s/ desenvolvida ao final de sílaba, principalmente quando há a aspiração ou perda de /s/. Essa perda, de acordo com algumas denominações, acaba provocando a abertura fonológica das vogais para a marcação da formação do plural (FAÚNDEZ, 2019).

Ainda pode ser considerado para exemplificação, a formação do som fricativo labiodental sonoro [v], que é formado na língua portuguesa, assim como o som oclusivo bilabial sonoro [b], em que podem haver uma confusão na formação de sua pronúncia. No caso do [v] que não faz parte do sistema fonético-fonológico

atual do espanhol, acaba formando outro grande desafio para os falantes que estão aprendendo o português (GIROTO, 2020).

Na língua portuguesa, as consoantes [s], [z], [ʃ] e [ʒ] são apresentadas como fonemas. Por sua vez, em ambientes intervocálicos acabam aparecendo em palavras como: <assa>, <asa>, <acha > e <haja>. Os grafemas que estão ao final da palavra <s> e <z> também podem aparecer como [s] ou [ʃ] (GIROTO, 2020).

Vogais

A vogal é compreendida como um som da língua falada que tem sua pronúncia através do aparelho fonador, por meio de sua maior abertura, maior número de vibrações das cordas vocais e a formação de uma unidade de tempo por meio do máximo de harmônicos. No que se diferencia das consoantes, há a apresentação de um fechamento ou obstrução determinante em alguns pontos do aparelho fonador na sua formação (MIRANDA, 2019).

Quando se forma os sons vocálicos, as cordas vocálicas acabam vibrando e, com isso, produzindo diversos sons sonoros que, por sua vez, são diferentes dos sons consonantais, que são sonoros ou surdos (aqueles que não possuem uma vibração das cordas vocálicas). Desse modo, as vogais são sons sonoros, audíveis, assim como musicais (BULLA, 2020).

Na sua formação, as vogais são produzidas através da abertura total da boca, sendo difícil determinar todos os parâmetros para a descrição deste ou daquele som. Mesmo que haja uma grande diferenciação na formação desses sons, há de informar que estes perante a formação de línguas, como o espanhol e o português, apresentam um sistema fonético deveras simplificado (BULLA, 2020).

Figura 2: Sons vocálicos do Espanhol

Sons Vocálicos do Espanhol			
Fechados	i		u
Semifechados	e		o
Aberto		a	
	Anteriores	Central	Posteriores

Fonte: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/14744/1/2016_JoaoPauloAraujodosSantos_tcc.pdf

Figura 3: Sons vocálicos do Português

Sons Vocálicos do Português			
Fechados	i ĩ		ũ u
Semifechados	e ě	ẽ	õ o
Semiabertos	ɛ		ɔ
Aberto		a	
	Anteriores	Central	Posteriores

Fonte: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/14744/1/2016_JoaoPauloAraujodosSantos_tcc.pdf

Pode ser visualizado, ao se estudar, que a boca é dividida horizontalmente em três partes: anterior, formada quando a língua se desloca para a região que compreende os lábios; central, formada pelo meio da boca e; posterior, compreendida na região velar. Direcionando-se à abertura da boca, as vogais podem ser determinadas como abertas, semifechadas e fechadas (FAÚNDEZ, 2019).

Na língua espanhola, há formação de cinco sons vocálicos, sendo eles: [i], [e], [a], [o] e [u]. Suas pronúncias independem da posição em que está sua sílaba tônica, ou ainda do grau determinante para sua nasalização. No Espanhol, por exemplo, o som vocálico de [a] em <cama> possui uma pronúncia igual na formação das duas sílabas existentes em [ˈkama], com isso, não formando qualquer nasalização por influência de uma determinada consoante nasal (FAÚNDEZ, 2019).

No português, por sua vez, a palavra <cama> acaba sendo formado a pronúncia do primeiro <a> [a] em caráter nasalizado, principalmente pela aproximação da consoante nasal que vem em seguida, elevando o determinante para todas as possibilidades de alterações na formação da pronúncia da sílaba (BULLA, 2020).

Estratégias de ensino para estrangeiros

Há, por compreensão lógica, diversos recursos, atividades e metodologias que podem ser utilizados para o aprendizado de uma língua estrangeira, principalmente na compreensão de unidades que discutem a formação fonético-fonológica de línguas próximas, como é o caso do português e do espanhol. Tais percepções são formadas ao abordar o léxico de forma geral, ou ainda, ao determinar suas principais características para a aquisição de pronúncia e escrita de um determinado idioma. Essas características acabam sendo responsáveis por evidenciar a possibilidade de realização de atividades que podem estabelecer um aprendizado contínuo e gradual para esses estudantes, permitindo que eles façam associações de forma positiva para a consolidação da aprendizagem de um idioma específico, como é o caso da língua portuguesa para estudantes estrangeiros (FAÚNDEZ, 2019).

No ensino do português como língua estrangeira para alunos hispanofalantes acaba sendo observado em nível de aprendizagem que quanto mais próximos forem os sistemas linguísticos, maior será a aprendizagem, mas sempre levando em consideração todas as possíveis interferências que possam vir a surgir no transcorrer do ensino, uma vez que idiomas como o português e espanhol, passam a apresentar elementos aproximativos entre a língua materna e a língua estrangeira (ANUNCIÇÃO, 2018).

Nesse sentido, ao buscar desenvolver métodos e estratégias para ensinar uma nova língua, mesmo que em grau proximal, o professor deve ser ciente das vantagens e desvantagens, assim como interferências e transferências existentes

no ensino e aprendizagem relacionado a proximidade entre as línguas, formando, com isso, a necessidade de não somente ensinar, mas ter um conhecimento prévio de tudo o que deve ser levado em consideração para que o aluno conquiste uma gama maior de elementos da língua que busca aprender (ANUNCIACÃO, 2018).

Por outro lado, devido à proximidade entre ambas as línguas, o professor precisa criar situações que evidenciem diferenças na estrutura oral e escrita, bem como no significado do conteúdo que está sendo aprendido. Isso exige que se apresentem aos alunos os elementos necessários para evitar interferências estruturais que possam levar à produção de expressões que não respeitem a fixação ou convencionalidade do idioma. É fundamental ter um olhar atento para a pronúncia utilizada e como esses elementos são contextualizados no país onde o idioma está sendo aprendido (ANUNCIACÃO, 2018).

Nesse momento, pode ser concretizada a efetivação de uma aprendizagem inversa, do espanhol para o português, onde o próprio aluno possa vir a fazer uma análise em caráter contrastivo. O professor, como responsável por guiar esse formato de aprendizado deverá prestar atenção aos elementos que são interpretados pelo aluno, uma vez que esse deve apresentar unidades fonéticas e fonológicas de cada uma das duas línguas. Ao se exemplificar essa forma de análise, pode ser visualizado que o aluno falante de espanhol, quando traduz frases como “ganhar o pão com o suor do seu rosto”, “cada louco com sua mania” ou “aos trancos e barrancos” poderá não ter dificuldades, uma vez que, ao se realizar todas as decodificações necessárias para a compreensão dos fonemas, será capaz de adquirir compreensão do sentido em português, encontrando, com isso, uma correspondência na língua espanhola que o possibilite a entender a forma como está sendo escrita a língua portuguesa. Por sua vez, se o mesmo tiver que realizar uma tradução do espanhol para o português, desses mesmos enunciados (“ganar el pan con el sudor de la frente”, “cada loco con su tema” ou “a trancas y barrancas”), acabará necessitando de uma maior análise para todos os componentes, na busca por não desenvolver qualquer alteração nas unidades de desenvolvimento do português e que poderiam resultar na formação de expressões em caráter híbrido (ROOS, 2020).

De acordo com o trecho citado, o autor afirma que o professor deve ser capaz de trazer inúmeras metodologias para possibilitar uma aprendizagem interacional. Isso é importante porque, ao participar de atividades que envolvem o uso da língua, os alunos têm a oportunidade de praticar os elementos fonéticos e fonológicos de forma natural e espontânea.

O objetivo geral das estratégias utilizadas foi o de fazer compreender ao aluno que, o processo de comunicação numa língua estrangeira, não termina com a locução de frases corretas desde o ponto de vista gramatical, mas sim

precisa de ser compreendido pelo interlocutor. Esta compreensão obriga a utilização de uma pronúncia correta. Para isso foram desenvolvidas estratégias como a simulação de pequenas conferências onde o público deve fazer perguntas sobre o discurso do orador. Também foram realizados exercícios de tradução simultânea onde o locutor e o tradutor necessitavam completar plenamente o processo de emissão-compreensão da mensagem para poder realizar uma tradução correta.

Uma abordagem descritiva exploratória na Faculdade Coelho Neto em Imperatriz-MA

Na necessidade de construir metodologias para a formação de alunos hispanofalantes que desejassem aprimorar o aprendizado de língua portuguesa desenvolveu-se um curso de extensão voltado a trazer experiências em caráter descritivo e exploratório, através de uma abordagem qualitativa para o ensino do português, com enfoque especial no ensino da fonética e fonologia. Para a sua realização foram elaboradas etapas distintas voltadas à realização de um diagnóstico da realidade local, considerando especialmente o perfil desses alunos.

Os alunos eram estudantes universitários, de diferentes áreas, principalmente de Ciências Sociais e Humanas. Ao todo participaram do projeto 16 alunos oriundos de duas nacionalidades: Venezuela e Espanha, com faixa etária entre 19 e 26 anos. De um ponto de vista socioeconômico, podem ser considerados de uma classe média alta. Pode ser observado que a escolha da língua portuguesa pelos estudantes do projeto analisado neste artigo, ocorreu principalmente devido à similaridade com seu idioma materno, e também pelo interesse de aprender acerca da cultura brasileira, com o objetivo de que futuramente pudessem vir a trabalhar neste país. Essa questão tem especial relevância, levando em consideração às atuais situações de crise econômica e social existentes em alguns países da América Latina, em particular na Venezuela. Neste sentido, para os alunos, o desenvolvimento da competência linguística da expressão oral torna-se fundamental tendo em vista uma futura integração no âmbito laboral brasileiro.

O curso de extensão envolveu encontros presenciais na busca por conhecer seus objetivos e assim elaborar uma estratégia de ensino que pudesse trazer uma maior abordagem para o ensino e aquisição de linguagem desses alunos. Os encontros, com carga horária de 8 h/a, ocorreram durante os meses de abril, maio de junho do ano de 2022. Vale ser ressaltado que o curso teve como proposta apresentar diversas atividades linguísticas e discursivas que poderiam ser realizadas pelos alunos para uma melhor aquisição de linguagem oral e escrita da língua portuguesa, perpassando as várias culturas que são pertinentes à formação local, regional e nacional do Brasil.

Para isso, foram desenvolvidas propostas que pudessem elevar a compreensão do idioma português, evitando a formação do “portunhol” e determinando uma maior compreensão dos contrastes existentes entre os idiomas.

Nesse momento, por meio de diálogos interculturais por temáticas determinadas que incluíam temas transversais, como economia e cultura, foi possível elevar a compreensão dos alunos sobre algumas considerações do país em sintonia com elementos gramaticais do idioma, que até então, era aprendido pelos mesmos apenas por livros didáticos.

Com isso, focando em uma avaliação diagnóstica pode ser pressuposto e iniciado um processo de construção de saber para que o estudante pudesse desenvolver de forma plena o Português como Língua Estrangeira. As propostas de abordagem, em caráter diferenciado, para uma elucidação de conteúdos destinados ao ensino da língua estrangeira, foram baseadas nas diferenças fonéticas entre as duas línguas.

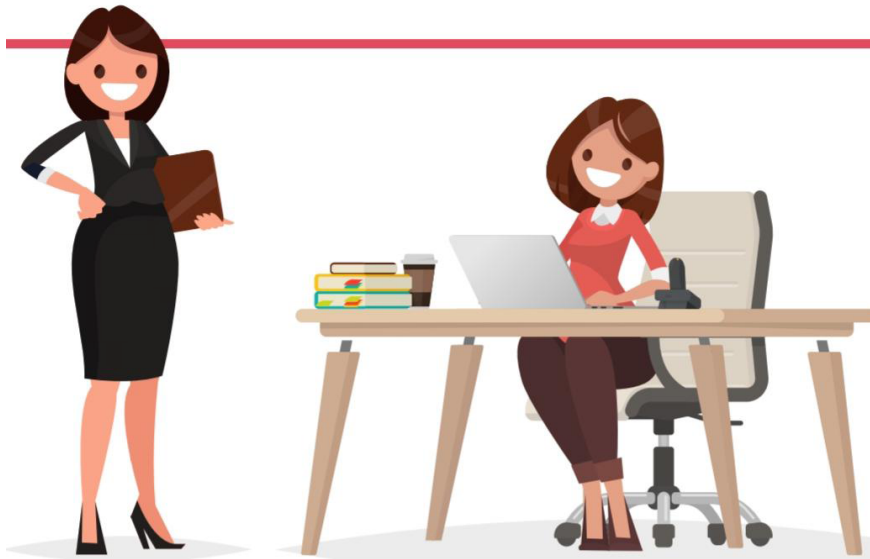
Em ambas as línguas, português e espanhol, sabe-se que as sílabas têm marcações fonéticas, sintáticas e morfológicas, desenvolvidas por meio de sua tonicidade e acentuação. Essas marcações são fundamentais para trabalhar possíveis erros que são analisados no transcorrer do ensino de línguas, por meio de interferências e fatores intralinguísticos, passíveis da sugestão de fatores motivacionais.

Olhando a necessidade de uma abordagem significativa e interacional para auxiliar os alunos, acabou sendo proposto o uso de figuras e textos, com comandos específicos que colocassem os alunos a praticar tanto a audição quando a pronúncia de situações de vivência em realidade ao português brasileiro.

Também foi apresentado aos alunos, áudios sobre alguns contextos de vivências específicas, para que os mesmos pudessem escutar e, a partir daquele momento, tentar trazer uma maior compreensão, assim como assimilação da fonética de língua portuguesa.

A sala de aula foi dividida em grupos de dois para que cada aluno tivesse um parceiro que pudesse fazer as trocas de informações e, desse modo, interagir, por meio de comunicação oral. Isto permitiu identificar nuances da pronúncia correta da língua portuguesa, como analisado. Assim, foi apresentado aos alunos, o primeiro diálogo, retirado do livro “Exercícios Práticos de Fonética de Português Língua Estrangeira” de Adelina Castelo, em que há um diálogo entre duas pessoas em um determinado escritório:

Figura 4: falante A passa pelo gabinete da falante B, quando se dirige para a saída do escritório



Fonte: Adaptado de Castelo (2021, p. 32-33).

Junto a imagem, o seguinte diálogo entre as duas pessoas:

- A: - Bom dia!
B: - Bom dia? Já são quatro horas da tarde!
A: - Desculpa! Tens razão! Boa tarde!
B: - Boa tarde! Vais agora para casa?
A: - Não. Vou só comprar uma sandes e depois volto para continuar o trabalho.
B: - Olha, eu estou quase a acabar. Vou sair dentro de quinze minutos.
A: - Muito bem! Então até amanhã.
B: - Até amanhã. Bom trabalho! (CASTELO, 2021, p. 32-33).

Por meio da análise observada durante os momentos de aulas, notou-se entre os participantes que tinham um nível variado de interlândia, onde alguns possuíam conhecimentos mais avançados em relação aos outros, principalmente ao se observar as possíveis interferências do espanhol na utilização de suas falas.

Foi observado, por exemplo, no que compete a formação das fricativas, que um número considerado de alunos utilizou o som de [v] na promoção de contextos iniciais entre vogais, assim como em palavras. Por sua vez, os demais apresentaram uma alternância na produção existente entre [b] e [β].

No que compete a utilização de “e”, alguns alunos colocaram sua sonoridade como [ɜ] e aproximadamente metade da turma realizou perante a formação de africados [dʒ]. A concretização da não vocalização de [l] no final das sílabas foi maior nos alunos venezuelanos se comparados as poucas determinações produtivas dessa formação nos alunos espanhóis.

Os alunos espanhóis, por sua vez, ao pronunciarem o som final das sílabas acabaram apresentando como a formação de um tepe [r] e os venezuelanos desenvolveram o som fricativo em caráter velar [x] em todas as suas formações.

No que se refere ao grau de interferências, ambos os grupos apresentaram um alto nível, principalmente na produção das vogais abertas. As produções se alternaram entre [e] e [ɛ], possuindo uma maior formação as abertas no que compete as suas realizações perante as fechadas [e]. Também foi verificado que não foi utilizado o fonema [ɔ]. Assim mesmo os alunos mostraram uma tendência para o uso de vogais abertas como se fossem fechadas. Desse modo, diversas das palavras pronunciadas como ‘é’ e ‘e’ acabaram sendo produzidas pela utilização do som de [e].

No que compete as interferências no uso da nasalização das vogais, foram semelhantes, entre as duas nacionalidades. Portanto, em um grau pouco elevado, acabavam por utilizar ditongos nasais, ora ‘não’ [nãu], ora [nau]. Vale trazer uma consideração pertinente ao observado no curso, que ambos os grupos, ao utilizarem a vogal ‘a’ nasal com formações mais abertas no que comparado às vogais mais abertas do português brasileiro, apresentavam [n u] > [nãu]. Assim como ambos os grupos não nasalizaram as vogais que foram apresentadas no tocante a ‘uma’ [‘um] e ‘muito’ [‘muito].

Com a percepção das imagens, assim como uma análise em conjunto do texto, foi informado a estes que fizessem a leitura do diálogo entre as personagens e, após esse momento, fizessem uma análise, por meio de quesitos (Algumas interrogativas são semelhantes a declarativas?/ As declarativas são pouco claras?) para que, com isso, pudessem discutir como estava sua pronúncia. Ao final desse momento, todos os alunos puderam escutar o áudio com a pronúncia do diálogo na busca por observar pequenos problemas que ainda pudessem existir no que compete a sua entonação.

As atividades propostas no artigo foram projetadas para atender às necessidades específicas dos alunos. O uso de áudios e figuras ajudou os alunos a compreender as diferenças fonéticas entre o português e o espanhol. A divisão da sala de aula, incentivou os alunos a praticar a pronúncia e a comunicação.

Considerações finais

Na presente pesquisa, pode ser observado que o ensino de línguas próximas, como o português e o espanhol, necessita ir além de todas as possíveis discussões teóricas que são determinadas em uma sala de aula, aplicando um aprendizado significativo acerca da realidade local estudada.

Assim, entendemos que além das questões gramaticais, deve-se trazer ao ensino da língua portuguesa para estrangeiros uma abordagem que tenha por base

um conhecimento cumulativo entre a fonética e a fonologia. Também devem ser utilizadas as experiências culturais da realidade do país, elevando modelos, métodos e técnicas que possibilitem um conhecimento global do contexto cultural onde se aplica a língua estrangeira ensinada.

Por meio da explanação dos principais elementos fonéticos e fonológicos que foram utilizados neste estudo, assim como as estratégias para essa aprendizagem, pode ser visualizada uma abordagem de campo eficaz para o ensino da língua portuguesa como língua estrangeira. Neste projeto pode-se notar a construção de maiores avanços para os aprendizados dos alunos pela construção de elementos que saem apenas do âmbito teórico e coloca eles em sintonia com a realidade vivenciada pelos alunos.

As atividades propostas no artigo foram projetadas para atender às necessidades específicas dos alunos. O uso de áudios e figuras ajudou os alunos a compreender as diferenças fonéticas entre o português e o espanhol. A divisão da sala de aula, incentivou os alunos a praticar a pronúncia e a comunicação.

No que se refere à avaliação final, os alunos relataram que as atividades foram úteis para melhorar suas competências de compreensão e expressão oral. Eles também apreciaram a oportunidade de interagir com outros alunos e aprender sobre a cultura brasileira.

De fato, pode ser observado que, em geral, a maioria do grupo apresentou dificuldades na produção de vogais, principalmente as fechadas, como já seria de se esperar, principalmente por essas não fazerem parte da formação do sistema vocálico do espanhol. Isso demonstra que a eficácia da aprendizagem de uma língua estrangeira, está condicionada pelo idioma materno dos alunos, especialmente no que se refere à pronúncia. O professor deve levar em consideração esse fator na hora de elaborar sua estratégia de ensino.

Referências

ALVES LIMA, Sheyla Fabricia. Didatização da situação argumentativa: análise de uma atividade do 'Manual de lectura y escritura argumentativas'. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**. Ilhéus. Universidade Estadual de Santa Cruz, nº 19, v. 2, p. 138-153, 2019. Disponível em: <http://doi.org/10.17648/eidea-19-v2-2458>. Acesso em: 15 mar. de 2023.

ALONSO, María Rocío. Português para falantes de espanhol: aspetos-chave na formação de professores. In ALBUQUERQUE, Adriana.; ASSUNÇÃO, Livia. (Coord.). **Simpósio 27: formação do Professor de PL2/PLE: perspectivas de lá e de cá**. Lecce: Università del Salento, 2017, p. p. 3543-3560. Disponível em: https://www.academia.edu/50091115/Portugu%C3%Aas_para_Falantes_de_Espanhol_Aspetos_chave_na_forma%C3%A7%C3%A3o_de_professores. Acesso 15 mar. de 2023.

ANUNCIACÃO, Renata Frank Mendonça. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de português como língua de acolhimento. **Revista X**. Curitiba. Universidade Federal do Paraná, volume 13, n. 1, p. 35 - 56, 2018. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/328071062.pdf>. Acesso em: 17 mar. de 2023.

ANDRADE, Luiza Silva. Português como Língua de Acolhimento (PLAc): transformando Não-lugares em Lugares no contexto das migrações forçadas. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas**, Pelotas. Universidade Federal de Pelotas, v. 24, n. 2, p. 207-225, 2021. Disponível em: https://www.academia.edu/49445069/Portugu%C3%AAs_como_L%C3%Adngua_de_Acolhimento_PLAc_transformando_N%C3%A3o_lugares_em_Lugares_no_contexto_das_migra%C3%A7%C3%B5es_for%C3%A7adas. Acesso em: 17 mar. De 2023.

BARROS, Luizete Guimarães; DIAS, Eva Christina Orzechowski. **Língua Espanhola V: Fonética e fonologia. Curso de Letras Espanhol na Modalidade a Distância**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

BIZON, Ana Carolina; FONTÃO DO PATROCÍNIO, Elisabeth. **Estação Brasil: Português para estrangeiros**. Campinas: Átomo, 2017.

BULLA, Gabriela da Silva; KUHN, Tanara Zingano. ReVEL na Escola: Português como Língua Adicional no Brasil - perfis e contextos implicados. **Revista virtual de Estudos da Linguagem**. vol. 18, n. 35, p. 1-28, 2020. Disponível em: <https://doceru.com/doc/ns50vex1>. Acesso 15 mar. de 2023.

CASTELO, Adelina. **Exercícios Práticos de Fonética de Português Língua Estrangeira**. Macau: Instituto Politécnico de Macau, 2021.

COSTA, Eric Júnior; SILVA, Flávia Campos. Legislação migratória e Português como Língua de Acolhimento: reflexões sobre políticas linguísticas e língua(gem). **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, v. 2, n.23, p. 598-612, 2018. Disponível em: <https://docplayer.com.br/123371365-Legislacao-migratoria-e-portugues-como-lingua-de-acolhimento-reflexoes-sobre-politicas-linguisticas-e-lingua-gem.html>. Acesso em: 18 mar. de 2023.

FAÚNDEZ RÍOS, Patricia Alejandra; PIRIS, Eduardo Lopes. Tarefas comunicativas no livro didático de português como língua estrangeira “Panorama Brasil”: análise de duas tarefas sobre turismo e propostas de adaptação. **Diálogo das Letras**, v. 8, n. 3, p. 60-79, 2019. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/521>. Acesso em: 18 mar. de 2023.

GIROTO, Giovani; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de: Imigrantes e refugiados no Brasil: uma análise sobre escolarização, currículo e inclusão. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa. Universidade Federal da Paraíba, v.13, n.1, p. 164-175, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/43867>. Acesso em: 18 mar. de 2023.

HUBACK, Ana Paula, *et al.* **Gramática básica do português brasileiro**. Barcelona: Difusión, 2018.

MIRANDA, Iara Carolina; LÓPEZ, Ana Paula de Araújo. Considerações sobre a formação de professores no contexto de ensino de português como língua de acolhimento. In: FER-

REIRA *et al.* (Org.). **Língua de Acolhimento: experiências no Brasil e no mundo**. Belo Horizonte: Mosaico, 2019. p. 17-40.

OLIVEIRA, Ana Letícia Carneiro de. Ensino de português para refugiadas e refugiados: pode entrar? **Estudos Linguísticos (São Paulo, 1978)**. São Paulo. Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, v. 49, n. 1, p. 175-189, 2020. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2588>. Acesso em: 12 out. 2023.

ROOS, Luiz, NASCIMENTO DE SOUZA, Rosane. e NUNES DE FRANÇA, Maria de Fátima. **Exercícios teóricos e práticos de fonética e fonologia do português brasileiro para hispanofalantes**. Buenos Aires: Sotaque, 2020.

SOBRINHA, Cecília Souza Santos. Ensino de Português como Língua Estrangeira: **O discurso de interculturalidade na proposta de ensino de produção escrita do livro didático Brasil Intercultural**. Dissertação (Mestrado). Ilhéus: Universidade Estadual de Santa Cruz, 2018.

SOUZA, Rafaela. O processo de aprendizagem formal de Português como Língua Não Materna (PLNM): representações e constatações sobre a dificuldade e a facilidade de hispanofalantes. **Relatório de Iniciação Científica**. São Carlos, SP, 2015. p. 108. Não publicado.



Multiletramentos no Programa Residência Pedagógica de Línguas Estrangeiras*

Multiliteracies in the Foreign Language Pedagogical Residence Program

Acassia dos Anjos Santos Rosa¹

Juliana Pereira Souto Barreto²

Resumo: Este artigo discute resultados de experiências didáticas, ancoradas pelos multiletramentos (ROJO, *et al.*, 2022; ROJO; MOURA, 2012, COPE; KALANTZIS, 2000), desenvolvidas durante a Pandemia de Covid-19 e adoção do ensino remoto emergencial. Tais experiências foram realizadas em escolas públicas da cidade de Aracaju, Sergipe, por participantes do Programa Residência Pedagógica de línguas estrangeiras, da Universidade Federal de Sergipe, entre 2020 e 2022, com financiamento da CAPES (PRP/CAPES/UFS). São apresentadas reflexões sobre a aplicação dos multiletramentos em um projeto intitulado “Conectando línguas: para além das supremacias”. A escolha pelos multiletramentos deu-se em função da necessidade de enfatizar e valorizar a diversidade cultural dos países anglófonos e hispânicos. Como resultado, observou-se que a prática provocou dinâmica à apresentação dos conteúdos, promovendo mais engajamento e participação por parte dos alunos.

Palavras-chave: Multiletramentos. Programa Residência Pedagógica. Ensino e Aprendizagem de línguas. Ensino Remoto Emergencial.

Abstract: This article discusses the results of pedagogical experiences, anchored by multiliteracies (ROJO, *et al.*, 2022; ROJO; MOURA, 2012, COPE; KALANTZIS, 2000), developed during the Covid-19 Pandemic, and the practice of emergency remote teaching. Such experiences were carried out in public schools in the city of Aracaju, Sergipe, by participants from the Pedagogical Residence Program for Foreign Languages, at the Federal University of Sergipe, between 2020 and 2022, with funding from CAPES (PRP/CAPES/UFS). Reflections are presented on the application of multiliteracies in a project entitled “Connecting languages: beyond supremacy”. The choice for multiliteracies was due to the need to emphasize and value the cultural diversity in English and Hispanic-speaking countries. As a result, it was observed that the practice provided a dynamic to the content’s presentation leading to more students engagement and participation.

Keywords: Multiliteracies. Pedagogical Residence Program. Language Teaching and Learning. Emergency Remote Teaching.

¹ Professora de língua espanhola DLES/UFS. Doutora em Estudos Linguísticos, UFMG (2018). Grupo de pesquisa: Diálogos Interculturais e Linguísticos-DinterLin. Docente orientadora do Programa Residência Pedagógica. E-mail: acassia-anjos@academico.ufs.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5858-6628>.

² Professora de língua inglesa DLES/UFS. Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC/SP (2016). Grupo de pesquisa: Letramento em Inglês: língua, literatura e cultura. Docente orientadora do Programa Residência Pedagógica. E-mail: jpsbarreto@academico.ufs.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8601-358X>.

* Artigo recebido em 19 de maio de 2023. Aceito para publicação em 27 de agosto de 2023.

Introdução

As mudanças tecnológicas ampliaram e diversificaram a forma de buscar e partilhar informações e conhecimentos. Isso se deve, em parte, ao surgimento da tecnologia digital que possibilitou a criação de novas linguagens como *memes*, *gifs*, *audiolivros etc.* (ROJO, 2012). No ano de 2020, a pandemia de COVID-19 impactou diretamente a educação mundial em todos os níveis, na medida em que as aulas presenciais foram suspensas como forma de proteção sanitária.

Lankshear e Knobel (2003) já salientavam que a escola, como participante do contexto social, não deve ficar alheia às transformações sociais, mas observar o trabalho com tecnologias digitais como algo salutar na contemporaneidade. O contexto pandêmico impulsionou ainda mais a utilização de novas práticas de produção e recepção de linguagens, principalmente, as que surgem por meio das tecnologias digitais. Essa realidade exigiu novas formas de compreensão e construção de sentidos, com a difusão da utilização de textos e aplicativos multissemióticos, fundamentais para comunicar e informar, porém em uma proposição ativa, conforme defende Rojo (*et al.*, 2022, p. 11) ao afirmar que “nesse contexto de trabalho remoto seria muito interessante deixar o aluno praticar, realizar, elaborar”.

De igual modo, os programas de formação de professores foram profundamente atingidos, no período pandêmico, precisando ser reconfigurados. As salas de aula deram lugar a salas virtuais do *Google Meet*, as atividades impressas foram substituídas por arquivos virtuais, do *Google Drive*, organizados e propostos via *Google Classroom*, as interações e conversas diárias foram realizadas por meio de grupos de *WhatsApp*. Tais substituições fazem parte do que ficou configurado como Ensino Remoto Emergencial (ERE), visto que se trata de medidas tomadas em um período especial, não sendo planejadas e testadas anteriormente. Assim, o ensino remoto emergencial torna-se um meio possível para que os programas de formação docente pudessem tomar lugar durante o período da Pandemia de Covid-19.

O Programa Residência Pedagógica (PRP), que recebe fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, faz parte da Política Nacional de Formação de Professores, e visa ao aperfeiçoamento da formação de professores por meio da prática docente de graduandos que estão na segunda metade dos cursos de licenciatura. Para tanto, o programa propõe uma parceria entre os cursos de licenciatura das instituições de ensino superior e as escolas da educação básica, que acolhem os participantes do programa durante um período de 18 meses. Nesse período, os residentes, estudantes licenciandos, devem cumprir com uma carga horária de cem horas de regência em sala de aula. Dessa forma, o PRP põe o graduando em contato direto com o cotidiano escolar, possibilitando a consubstanciação entre a teoria, estudada na universidade, e a prática, vivenciada

na escola. Ou seja, ao possibilitar uma imersão na educação básica, o programa promove não apenas a formação inicial de licenciandos, mas, também, oportuniza a formação continuada a professores da rede.

O projeto aqui analisado foi implementado entre outubro de 2020 e março de 2022, cada núcleo contava com trinta alunos de graduação, denominados residentes; três professores da educação básica, chamados de preceptores e uma professora de educação superior, intitulada coordenadora de área. Mais especificamente, os subprojetos da área de línguas estrangeiras, vinculados ao PRP, e implantados na Universidade Federal de Sergipe, entre 2020 e 2022, tinham como objetivo fortalecer a formação teórico-prática de docentes por meio de intervenções práticas que pudessem contribuir para a formação conjunta de professores de línguas estrangeiras (inicial - graduandos e continuada - preceptores e professores formadores). Outro objetivo proposto pelos núcleos de espanhol e inglês foi o da adoção de práticas dos novos letramentos, necessários à atuação social em um mundo plurilíngue e multicultural. Uma prática que leva os envolvidos a refletir criticamente sobre como o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras contribui para a participação desses sujeitos no mundo globalizado.

Para tanto, seus participantes deveriam, a partir da perspectiva de língua como interação, ser capazes de criar, argumentar, questionar ideias e opiniões, considerando aspectos linguísticos, culturais e educacionais. Assim, o PRP torna-se laboratório para práticas promovidas a partir de repertórios linguístico-discursivos usados em diferentes países e por grupos sociais distintos. A constante prática de atividades envolvendo a diversidade cultural acabou por promover um trabalho específico de (des/re)construção do entendimento das línguas, Espanhol e Inglês, faladas por países hispânicos e anglófonos.

Diante do exposto, este trabalho busca discutir e compartilhar resultados de experiências didáticas, vivenciadas por participantes do PRP em escolas públicas de Aracaju e São Cristóvão, no estado de Sergipe. Tais experiências foram desenvolvidas durante a Pandemia de Covid-19 e adoção do ensino remoto emergencial. O recorte escolhido para esta análise trata de reflexões sobre a adoção dos multiletramentos no sentido de promover a valorização da diversidade cultural dos países anglófonos e hispânicos, em um projeto intitulado “Conectando línguas: para além das supremacias”. A experiência foi realizada no Centro de Excelência Dom Luciano José Cabral Duarte, situado na cidade de Aracaju.

Este artigo está dividido em duas partes, a primeira ocupa-se de tecer aspectos teóricos, que servem de fundamento para a segunda etapa, quando se apresenta a análise de experiências didáticas. A análise dessas experiências busca obter uma compreensão mais apurada sobre os desafios e superações ao se trabalhar os multiletramentos durante o período pandêmico. Ao final do trabalho, é possível

delinear alguns desafios e possibilidades que o uso da tecnologia digital pode proporcionar à escola pública de Aracaju.

Multiletramentos na escola e a pandemia de COVID-19

No Brasil, cada camada social viveu a pandemia de modo diferente, isso porque a situação de isolamento social intensificou as diferenças sociais e econômicas já sofridas por nosso país. De acordo com relatório divulgado pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2021), as desigualdades sociais foram agravadas pela situação pandêmica, ressaltando ainda mais as diferenças nos acessos aos serviços básicos como moradia, saúde e educação. Nas escolas, o que se observou foi um cenário de crescente desigualdade. Enquanto, em escolas particulares dos grandes centros urbanos, estudantes dispunham de inúmeros recursos, aparelhos com qualidade e conectividade, os alunos de escolas públicas possuíam pouquíssimos recursos e conexões limitadas, isso quando a escassez não era total.

Almeida e Rosa (2021) relatam que o ensino de língua espanhola na modalidade remota exigiu do professor capacidade de síntese, uma vez que as aulas síncronas possuíam menor duração que uma aula presencial e capacidade de reinvenção para adaptar as atividades para aulas assíncronas, com pouco recurso tecnológicos que estudantes de escola pública possuíam, muitas vezes resumido ao celular com dados móveis limitados.

Assim, na mesma proporção em que as escolas da rede pública não dispunham de estrutura apropriada para suprir a urgência do período pandêmico, tampouco seus professores estavam preparados para a imersão tecnológica provocada pelo momento. Além disso, a redução da carga horária de aulas durante a pandemia foi uma medida necessária e, ao mesmo tempo, desafiadora, uma vez que se tornava urgente adaptar-se à nova forma de ensino remoto. Destarte, no sentido de buscar garantir a continuidade das aulas, bem como o bem-estar de estudantes e professores, novos parâmetros de ensino precisaram ser adotados. Este novo modelo de ensino remoto, de aulas síncronas e assíncronas, e com tempo reduzido, passa, então, a ser chamado de ensino remoto emergencial.

O termo 'Ensino Remoto Emergencial', doravante ERE, foi cunhado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) do Brasil em abril de 2020, em meio à pandemia de COVID-19, como uma solução temporária para manter o processo de ensino e aprendizagem em andamento. Vale destacar que o ERE não é sinônimo de Ensino Online, também chamado de Ensino a Distância. Santos (2021), ao comentar sobre o ERE nas aulas de língua inglesa, nos diz que “[...] as atividades começaram a ser transpostas a partir do que se tinha de práticas presenciais, de forma, muitas vezes, desordenada, sem que o acesso ao aluno fosse assegurado ou

igualmente planejado”. Tais ações em muito se distanciam do que ocorre no EaD, quando o aluno, no momento da realização de sua inscrição, e em contato com o projeto do curso, torna-se ciente da proposta oferecida e dos requerimentos exigidos pela modalidade.

Para Hodges (2020), algo a se observar é a natureza transitória do ERE. Em contraste com as experiências que são previamente planejadas e projetadas para serem online, o ensino remoto (ERE) trata-se de um modo de ensino temporário e alternativo, que busca atender a circunstâncias da crise em questão.

O objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas sim fornecer acesso temporário à instrução e aos suportes instrucionais de uma maneira que seja rápida de configurar e esteja disponível de forma confiável durante uma emergência ou crise (HODGES *et al.*, 2020, p. 09. Tradução nossa).

Nesse cenário, buscando pensar caminhos possíveis, e utilizando de novos mecanismos de ensino, bem como da compreensão dos letramentos, e das dificuldades próprias do período, o professor encontrou nas ferramentas digitais uma maneira de otimizar o tempo na escola, bem como de incentivar os alunos a seguir aprendendo, mesmo quando não era possível estar em sala de aula.

Dessa forma, como substituição das atividades presenciais, deu-se início a utilização em massa das TICs (tecnologia de informação e comunicação) à serviço da busca por desenvolver atividades, aulas, ações em geral, que substituíssem a aulas presenciais. Ressaltamos a atuação das TICs como fomentadora do processo de aquisição e desenvolvimento linguístico, cultural, social, político (POCHO *et al.*, 2012) e no contexto pandêmico, como principal ferramenta de interação social.

Com isso, o ERE proporcionou a reflexão sobre as perspectivas e contribuições dos multiletramentos com o trabalho dos aspectos linguísticos, multisemióticos e interculturais, favorecendo o contato dos estudantes com as línguas inglesa e espanhola para além dos muros escolares, o que se alinha com as políticas de governo. A Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, defende uma educação relacionada às práticas digitais, ressaltando a multiplicidade de linguagens e cultura que os textos carregam. Dessa forma, é imprescindível:

à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. Concebendo a língua como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores (BRASIL, 2018, p. 242).

Apesar de a BNCC orientar para o uso do meio digital, o sistema educacional apresenta muitos problemas estruturais, que envolvem a falta dos equipamentos eletrônicos e acesso à internet, como também o pouco tempo disponibilizado para as línguas estrangeiras na escola, que ocorrem em uma aula semanal, sendo diminuído no tempo da pandemia, conforme explicitam Almeida e Rosa, ao relatarem suas experiências com as aulas de espanhol: “o tempo dos encontros síncronos foram reduzidos de 50 minutos para 30 minutos” (2021, p. 1389).

Neste contexto desafiante, buscamos refletir sobre a perspectiva da multissemiótica ou multimodalidade dos textos da sociedade globalizada constituem os multiletramentos, defendida por Rojo (2012). A mesma autora, dez anos depois, faz reflexões sobre como os multiletramentos vêm sendo trabalhados nas pesquisas pelo mundo: “Há algo que eu, Bill Cope e Mary Kalantzis discutimos pouco, que é a questão da diversidade cultural. Na realidade, pensamos muito mais em linguagens do que em culturas. Há, de fato, a diversidade de linguagens e a diversidade cultural” (ROJO *et al.*, 2022, p. 09).

A partir de reflexões sobre a diversidade cultural, proporcionada pelos multiletramentos, desenvolvemos o projeto “Conectando Línguas: para além das supremacias” envolvendo as línguas inglesa e espanhola a partir do uso de ferramentas digitais e textos multimodais disponíveis na hipermídia – canções em formato audiovisual, vídeos, textos digitais etc. Ao assumir tal perspectiva, fez-se necessária a abordagem de novas ferramentas para tratar o cenário de educação remota que se apresentava. A partir desse contexto de desafios, retomamos os debates propostos por Rojo (2022, *et al.*) referente às suas proposições ao ensino emergencial.

O ensino de linguagem não é mais o ensino de línguas. Hoje já inserimos em nossas práticas a linguagem do Facebook, do Telegram, entre outras redes sociais. Portanto, quando se faz referência às práticas de oralidade, se pensa numa *Live*, por exemplo (Rojo, *at al.*, 2022, p. 07).

Defendemos, assim, uma prática contextualizada, buscando diminuir os impactos iniciais de uma educação emergencial. Essa prática reforça a aprendizagem por meio por meio dos textos multimodais e dos usos de ferramentas, textos, línguas/ linguagens – com vistas a construir sentidos a partir da criticidade, da transformação de significados dos textos e de outras linguagens produzidas ou compartilhadas (ROJO, 2012, ROJO; MOURA, 2012, COPE; KALANTZIS, 2000). Com isso, buscou-se orientar as atividades em sala de aula com o objetivo, entre outros, de conduzir os alunos a uma aprendizagem dinâmica, crítica e atualizada pelo hibridismo dos diferentes textos explorados no ensino emergencial. Tal dinâmica é fundamental para uma aprendizagem remota que está além das “restrições de letramentos tradicionais caracterizados por serem monolíngüísticos e

monoculturais, ao cenário dos multiletramentos, definidos como multissemióticos e multiculturais” (BAPTISTA, 2016, p. 66).

Cabe ressaltar que a multimodalidade dos textos já existia antes das tecnologias digitais, porém, de acordo com Rosa (2018), a diversificação de práticas sociais, impulsionadas pela tecnologia, fez surgir novas modalidades para expressões textuais, influenciando na construção de sentidos. Nesta perspectiva, Rosa (2018, p. 47) afirma que “os multiletramentos trazem a valorização da multiplicidade, com a presença das novas tecnologias”. Compreende-se, portanto, que os multiletramentos são impulsionados pelas tecnologias digitais, quando ganham novos sentidos e significados com as atualizações e necessidades tecnológicas, tal qual foi o período pandêmico.

Explorar as multimodalidades presentes em canções, vídeos, e, até mesmo, aplicativos para celulares são recursos que, nós, como professores, podemos utilizar com objetivo de estimular a diversificação da aprendizagem com os alunos da educação básica. Além disso, é possível desenvolver a criticidade dos aprendizes, e ressaltar a importância da prática docente em línguas estrangeiras, bem como o seu papel crucial na formação de cidadãos críticos e autônomos (BRASIL, 2006).

Por último, e com base nas ideias de Paulo Freire (2019) sobre a atuação do professor como mediador entre os saberes que há no mundo e o saber dos alunos, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2019, p. 71), retirando do professor e da escola o posto de detentores do conhecimento e destacando o aluno como ser pensante e autônomo de construção de criticidade, portanto não mais limitando o campo de ensino e aprendizagem somente ao âmbito escolar.

Especificamente, para as línguas estrangeiras, é fundamental um trabalho pautado da diversidade linguística e cultural, que não se limite a regras e elementos gramaticais, visto que o aprendizado de uma língua proporciona o conhecimento sobre si e sobre os outros “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 13). Neste sentido, as línguas estrangeiras acabam por cumprir um papel ainda mais abrangente na educação, tornando-se indispensáveis para a formação crítica e reflexiva dos estudantes, a partir da exposição às outras culturas, no caso deste trabalho às anglófonas e às hispânicas, não se centrando em práticas descontextualizadas do uso da linguagem.

0 aprender línguas estrangeiras em contexto pandêmico

Em 2020, além das complicações provocadas pelo contexto pandêmico, estávamos vivendo, no Brasil, uma época política de mudanças em relação às legis-

lações educacionais, isso porque a BNCC havia sido lançada em 2018, e sua implementação estava em fase inicial. Em relação às línguas estrangeiras, o documento apresenta o inglês como língua estrangeira obrigatória no ensino fundamental e médio, e o espanhol como possibilidade de disciplina optativa no ensino médio³.

A edição de 2020 do PRP passou pelo duplo desafio de enfrentar a pandemia e trabalhar para verificar as possibilidades de implementação da BNCC, no caso específico, para os cursos de língua espanhola e língua inglesa. Dessa forma, entre 07 e 23 de janeiro de 2021, em cinco encontros, as coordenadoras dos núcleos de língua inglesa e espanhola do PRP/UFS organizaram um curso intitulado “Oficina de material didático para o ensino básico: reflexões sobre o (não) lugar da língua estrangeira na BNCC” no intuito de ampliar a compreensão da BNCC, bem como refletir qual seu impacto para o ensino de línguas estrangeiras, uma vez que o documento se centra no ensino de inglês. Durante o curso, foi possível ressaltar as possibilidades da inserção de outras línguas, a exemplo do espanhol.

Uma possibilidade de trabalhar a pluralidade cultural, bem como lidar com o ensino remoto emergencial, que surgiu durante a realização do curso do PRP, foi o trabalho com multiletramentos, uma vez que há a valorização da multiplicidade de linguagens e cultural, o que favorece a escuta de diferentes vozes, e compreensão de diversos contextos.

Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (BRASIL, 2018, p. 242).

Valoriza-se, assim, uma educação linguística que se centre em diversas vozes, e não apenas nos centros colonizadores, tais quais Espanha, Inglaterra e Estados Unidos. Neste sentido, faz-se fundamental refletir sobre o perigo da história única, alertado por Adichie (2019), ao dizer que “a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história” (ADICHIE, 2019, p. 26).

Buscamos, com isso, outras narrativas para as aulas do inglês e espanhol, em contexto sergipano, para além da visão do colonizador, para que os envolvidos na ação possam “narrar e re-narrar outras histórias e reconhecer e valorizar a composição heterogênea das sociedades e das línguas que circulam” (SILVA JÚNIOR;

³ Apesar de a BNCC afirmar que defende multiplicidade de linguagens e culturas, há uma redução de obrigatoriedade de oferta de línguas para o ensino médio, uma vez que a reforma do ensino médio, aprovada em 2017, revoga a lei nº 11.161 de 05 de agosto, que obrigava a oferta da língua espanhola para o ensino médio, concomitante com uma segunda língua, que no geral, era o inglês. Enquanto a BNCC, apresenta apenas o inglês como disciplina de oferta obrigatória para o fundamental e médio, e faculta o espanhol para o ensino médio. Por esse motivo, ressaltamos que na BNCC não há de fato uma cultura plurilingue, mas sim de redução de obrigatoriedade de oferta das línguas.

MATOS, 2019, p. 106). A seguir, apresentamos uma ação desenvolvida, planejada e executada, ao longo do PRP vivenciada por uma escola vinculada ao programa, evidenciando, assim, uma prática pedagógica híbrida, que valoriza a multiplicidade de linguagens, tecnologias, narrativas e culturas.

Conectando Línguas: para além das supremacias

Os nove residentes alocados no Centro de Excelência Dom Luciano José Cabral Duarte, atuaram em disciplinas obrigatórias de língua espanhola, eletivas, como a disciplina “¿Dónde vamos a bailar hoy?” e projetos desenvolvidos pela escola, como o “Conectando línguas” e “Hallowmuertos”. Dentre as ações realizadas, escolhemos para esta análise o projeto “Conectando Línguas: para além das supremacias”, o qual foi desenvolvido no primeiro semestre letivo do ano de 2021. O intuito do projeto foi fomentar o conhecimento sobre países, que têm como língua oficial o inglês e o espanhol, de forma dinâmica e interativa, para além da supremacia, ou seja, dos países hegemônicos. Por este motivo, os países apresentados foram selecionados pelos professores responsáveis pelas disciplinas de Inglês e Espanhol, do Centro de Excelência Dom Luciano José Cabral Duarte, com o objetivo de contemplar a competência específica seis da BNCC, que consiste em:

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2018, p. 496).

Neste projeto, os alunos dos 1º, 2º e 3º anos, auxiliados pelos residentes, tiveram que elaborar um vídeo de sete minutos, com informações sobre países anglofonos e hispânicos. Esses mesmos alunos também deveriam apresentar um vídeo musical cantando e/ou tocando uma música em Espanhol e outra música em Inglês. O projeto foi dividido em três fases: *i.* orientações síncronas e assíncronas para elaboração dos vídeos e gravação das músicas; *ii.* culminância do projeto que consistiu nas apresentações dos vídeos em uma *live* no *youtube* da escola; *iii.* *Challenge* (desafio) fase em que os vídeos musicais, apresentados durante a *live* do *YouTube*, foram postados no *Instagram* da escola, com o objetivo de estimular a interação entre alunos e comunidade, divulgando o trabalho desenvolvido pelos estudantes.

No momento da realização do projeto, os residentes já atuavam há seis meses na escola, ou seja, já havia um engajamento e conhecimento sobre as turmas com as quais trabalhavam. Para cada grupo de sala atribuiu-se um país de língua inglesa e um de língua espanhola: 1º A, B e C com Canadá e Uruguai; 1º D, E, F e

G com Austrália e Paraguai; 2º A, B e C com Jamaica e Peru; 2º D, E, F, G e H com Irlanda e Argentina; 3º A, B, C e D com Nova Zelândia e Bolívia e 3º E, F e G ano Bahamas e Venezuela.

Percebe-se que, de acordo com essa distribuição de países por turmas, não foram privilegiados pela cultura colonizadora tais como Inglaterra e Espanha, tampouco Estados Unidos. Esse fator vem corroborar a proposta do projeto em que se propõe trabalhar as línguas estrangeiras para além da hegemonia. Portanto, ainda que haja uma lacuna, por não terem sido incluídos países africanos, percebe-se uma tentativa de fugir dos grandes centros hegemônicos. Esta tentativa de desviar o olhar para demais países, que não os colonizadores, busca evidenciar histórias e narrativas, muitas vezes, marginalizadas, validando, assim, o que é colocado por Adichie (2019), sobre não evidenciar histórias únicas. Além disso, os estudantes foram orientados a buscar conhecimentos diversos sobre os países eleitos, o que acabou por contribuir para uma formação crítica dos estudantes, uma vez esses alunos não se limitaram a uma visão estereotipada das línguas estudadas.

Os residentes ofereceram orientações sobre o projeto para os estudantes da educação básica, por meio de reuniões síncronas realizadas via *Google Meet* e assíncronas em grupos de *WhatsApp*. Entre as orientações realizadas para a culminância do projeto estavam: *i.* elaboração de um vídeo de no máximo sete minutos, que levasse em conta a velocidade da fala e articulação das palavras, como também a diagramação na exposição de imagens e textos escolhidos para o vídeo; *ii.* exposição sobre a cultura de cada país designado para a turma, não reproduzindo estereótipos dos países anglófonos e hispânicos; *iii.* apresentação musical em que os discentes da educação básica deveriam se apresentar cantando ou tocando alguma música nas línguas espanhola e inglesa.

Ressalta-se, ainda, a multiplicidades de textos multimodais aplicados ao projeto, apresentados pelos residentes, tais quais vídeos que desconstróem estereótipos de raça, tal qual o poema “Me gritaram Negra”⁴ de Victoria Santa Cruz, poetisa afroperuana; como também o curta metragem, como o intitulado “Hair love”⁵ que apresenta a história de um homem que vai pentear o cabelo crespo de sua filha pela primeira vez, narrando uma história de amor ao cabelo negro e quebra de estereótipos de gênero. Assim, o trabalho com a multimodalidade textual proporcionou o compartilhamento de conhecimentos dos países, identidades e culturas diversas.

Durante as orientações iniciais para a elaboração do projeto, os alunos da educação básica tiveram acesso aos contextos socioculturais dos países abordados, explorando suas características e como elas também atravessam o contexto dos estudantes, buscando situar as práticas trabalhadas. Além disso, os alunos também

⁴ Videopoema disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cHr8DTNRZdg> acesso em 02 set. 2023.

⁵ Curta disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kNw8V_Fkw28 acesso em 02 set. 2023.

receberam instruções sobre como aprofundar seus conhecimentos quanto aos países a serem apresentados, explorando a multiplicidade dos gêneros apresentados.

Após as orientações, o material elaborado por cada grupo de estudantes da educação básica, foi apresentado na culminância do projeto que ocorreu no dia 19 de julho de 2021, com a transmissão ao vivo – denominada *live* – por meio do canal *YouTube*⁶ da escola, com a apresentação dos trabalhos dos alunos. As apresentações foram mediadas pelos professores de espanhol e inglês, lotados no Centro de Excelência Dom Luciano José Cabral Duarte. Após a apresentação de cada país, uma música era cantada por um(a) aluno(a) da turma na respectiva língua do país em evidência. Algumas apresentações aconteceram utilizando a língua alvo, inglês ou espanhol, o que demonstrou o empenho e interesse dos estudantes por aprender uma língua estrangeira.

Durante a *live*, os estudantes apresentaram conhecimentos que fogem dos estereótipos e marginalização dos países, a exemplo da informação que o Uruguai foi o primeiro país Latino-americano, e um dos primeiros do mundo, em 1917, a liberar voto feminino, sinalizando o ato pioneiro deste país. Os alunos da educação básica também trouxeram a diversidade de vozes, por meio, por exemplo, da exposição da canção do jamaicano Bob Marley intitulada “Redemption Song”, em tradução livre “canção de redenção”. Essa música foi escrita em 1979 e simboliza um discurso de resistência à escravidão, tanto à escravidão histórica, simbolizada no fragmento “Velhos piratas, sim, eles me roubaram, me venderam para navios mercantes”⁷, como também remete à modos de escravidão mais contemporânea, como a escravidão mental “Emancipem-se da escravidão mental, ninguém além de nós mesmos pode libertar nossas mentes”.

Assim, afinado com a proposta do multiletramentos (ROJO, *et al.*, 2022; ROJO; MOURA, 2012, COPE; KALANTZIS, 2000), o projeto proporcionou aos alunos a possibilidade de criar produções audiovisuais, baseada em aspectos multimodais, tais quais tempo de duração do vídeo, velocidade da fala e articulação, diagramação na exposição de imagens e textos, como também aspectos culturais e identitários, com a preocupação de não reforçar estereótipos de países hispânicos e anglófonos, ampliando o repertório cultural dos estudantes. Assim, observou-se que a culminância do projeto promoveu a experimentação e prática dos discentes da educação básica, fato apontado por Rojo *et al.*, (2022, p. 11), incentivando o discente da educação básica a praticar, realizar, elaborar materiais multimodais.

⁶ *Live* disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uRVZEi4Eylw&t=828s> acesso em 03 de junho de 2023.

⁷ Tradução livre de “Old pirates, yes, they rob I Sold I to the merchant ships (...) Emancipate yourselves from mental slavery None but ourselves can free our minds”. Letra completa da música disponível em: <https://www.letras.mus.br/bob-marley/24572/> acesso em 02 de set 2023.

Imagem 1: Cartaz de divulgação do projeto



Fonte: Reprodução *Instagram* @cedomluciano 14 de julho de 2021

Como já apontamos, o projeto também previa a proposta de um *Challenge* (desafio) para o canal do *Instagram*. Para o desafio, nomeado de “Challenge Conectando Línguas”, os vídeos musicais, apresentados durante a *live* do *YouTube*, foram postados no *Instagram* da escola com o objetivo de estimular a interação entre alunos e comunidade, além de divulgar o trabalho desenvolvido pelos estudantes. Por fim, os vídeos mais curtidos, visualizados e comentados ganharam prêmios.

A interação proporcionada pelas redes sociais possibilitou que a comunidade tivesse acesso a um trabalho, inicialmente, voltado aos estudantes de inglês e espanhol do ensino médio da escola pública, fazendo que o conhecimento fosse significativo, na medida em que não se restringiu a uma avaliação escolar, mas também consistiu no compartilhamento dos conhecimentos adquiridos com a comunidade em geral.

As atividades foram direcionadas para que houvesse independência dos participantes. Ao final, os alunos puderam trabalhar em equipe, explorando ferramentas digitais de edição de imagens, áudios e textos tais quais *Canva* e *Inshot*. A necessidade de acesso à construção dessas práticas resultou no rompimento, também, das fronteiras existentes entre turmas, visto que as séries foram interligadas em grupos maiores para a execução do projeto.

Para os licenciandos, a experiência configurou-se como uma maneira de estreitar laços com alunos, visto que foram criados outros ambientes de interação, rompendo, assim, com as fronteiras das salas de aulas regulares. Enquanto os estu-

dantes das três séries do ensino médio podiam consultar os graduandos, ampliando conhecimento, os licenciandos puderam aperfeiçoar sua prática profissional, fazendo uso de habilidades que estavam além do ministrar aulas, mas que, ainda assim, passam por pesquisar, instruir e construir novos conhecimentos.

Considerações finais

A partir dos desafios da pandemia apontados no início do artigo, o espaço escolar, foi, inicialmente, delineado como deficitário, principalmente, por apresentar lacunas significativas em sua estrutura física e corpo profissional, ou mesmo quando comparado a instituições privadas, não parece ser o mesmo espaço com o desenrolar da narrativa. Muito longe do que se podia imaginar, uma instituição vazia e sem vida, a escola, *locus* deste trabalho, se mostrou ser um espaço composto por profissionais, que buscam fazer dessa integração um espaço a serviço da ressignificação do aprender, mediado pelas práticas de multiletramentos.

A partir do projeto “Conectando Línguas: para além das supremacias”, foi possível realizar movimentos pedagógicos que possibilitaram a mudança das estratégias de aprendizagem, a partir do compartilhamento de experiências. Com a produção dos alunos e compartilhamento dos novos conhecimentos construídos durante o desenrolar do projeto, observa-se a contribuição para o pensamento crítico dos envolvidos no projeto. Da mesma forma, com a culminância das experiências, os alunos puderam apresentar suas mais variadas interpretações e significados construídos a partir de suas aprendizagens e produções compartilhadas.

Com isso, os discentes tiveram a oportunidade de explorar a multiplicidade de culturas e povos, não se limitando aos centros hegemônicos de produção do conhecimento, mas voltando o olhar para países diversos, tal qual Uruguai, com a liberação do voto feminino em 1917 e Jamaica, com o grito de liberdade na voz de Bob Marley. Além da diversidade cultural presente nas apresentações, foi possível explorar a multiplicidade de modalidades textuais por meio da utilização de plataformas, ferramentas digitais e redes, que oportunizaram a realização do evento, tais quais *Youtube*, *Google Meet*, *Whatsapp*, *Instagram*, *Canva*. Todas essas, utilizadas a serviço de suas aprendizagens, ou seja, para editar apresentações, à exemplo do *InShot*, que serve para edição de vídeos e fotos, entre outros. Tais ferramentas puderam ser incorporadas às práticas cotidianas escolares não apenas no contexto do ensino emergencial remoto.

Assim, ao utilizar os multiletramentos, adotando os mais variados recursos, que resultariam em aplicações destes, a exemplo da estratégia do *challenge*, desafio que moveu os conhecimentos dos estudantes, culturais e tecnológicos, a elaborar vídeos para serem exibidos nas redes sociais da escola. Desta maneira,

observou-se que, para além de uma atividade voltada a estudantes de línguas estrangeiras, o projeto rompeu com os muros da escola, chegando até a comunidade. Ou seja, o que parecia ser, inicialmente, um trabalho realizado na escola atinge não apenas alunos, mas, também, a comunidade.

O projeto tinha por objetivo maior levar os alunos à desconstrução de estereótipos. Ao chamar a atenção dos alunos para países não mais reconhecidos como produtores e reprodutores das particularidades das línguas espanhola e inglesa, os estudantes foram convidados a desvendar países antes desconhecidos por eles. A consequência da junção dessas novas descobertas foi compartilhada não apenas entre estudantes, mas apresentado à sociedade em geral. Ou seja, estereótipos foram desconstruídos de forma coletiva.

O resultado deste projeto representa, portanto, a construção de um conhecimento que foi construído a partir da curiosidade e necessidade, ou seja, do que se apresentava como significativo para o estudante, uma vez que não esteve à serviço de mera avaliação do professor, mas foi pensado, principalmente, com o propósito de difundir conhecimento acerca de países, outrora, à margem da história. Tal feito possibilitou o enriquecimento intelectual e cultural de cada aluno, fortalecendo seu senso crítico e despertando-o para novas experiências.

A escola, deve, portanto, buscar adequar-se nesse novo contexto, em que atua ajustando suas práticas pedagógicas, e utilizando de novos mecanismos de ensino constantemente. Para tanto, é preciso romper com o ensino aprendizagem da língua pela língua, é preciso desenvolver habilidades linguísticas e culturais das mais diversas formas, é preciso ampliar as possibilidades dos letramentos para que se possa construir uma educação pública de qualidade.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma única história**. Tradução Julia Romeu. 1ª edição. São Paulo. Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Jakelliny Santos; ROSA, Acassia dos Anjos Santos. O Gênero Folheto Educativo na Aula de Língua Espanhola: o dezembro vermelho em questão. *Olhares & Trilhas*, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 1377-1397, 2021. DOI: 10.14393/OT2021v23.n.3.60178. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhasesetrilhas/article/view/60178>. Acesso em: 2 set. 2023.

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. **Multiletramentos, letramento visual e ensino de espanhol**: algumas questões sobre as práticas comunicativas contemporâneas. In. BAPTISTA, L. M. T. R. (Org) Autores e produtores de textos na contemporaneidade: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas. 1 ed. Campinas: Pontes, 2016, p. 65-83.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de educação Básica. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (Eds.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000, p. 9-16.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 68. Ed. Rio de Janeiro/ São Paulo. Paz & Terra, 2019.

HODGES, Charles *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. 2020. Acesso em: 30 de maio de 2023.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New literacies: changing knowledge and classroom learning**. Buckingham: Open University Press, 2003, p. 155-177.

ONU, Organização das Nações Unidas. **COVID-19 e desenvolvimento sustentável: avaliando a crise de olho na recuperação**. [livro eletrônico] -- 1. ed. -- Brasília, DF: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD): Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF): Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO): Organização Pan-americana da Saúde (OPAS), 2021. Disponível em: <https://www.cfn.org.br/wp-content/uploads/2021/09/Relat%C3%B3rio-COVID-19-e-DESENVOLVIMENTO-SUSTENTAVEL.pdf> acesso em 23 de mai de 2023.

ROJO, Roxane.; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos**. In ROJO, Roxane, MOURA, Eduardo. (orgs.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

ROJO, Roxane; KARLOS-GOMES, Geam; SILVA, Ana Maria dos Santos Honorato da Multiletramentos na escola: uma entrevista com Roxane Rojo. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus (AM), v. 8, 199822, 2022. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1998>. Acesso em: 2 set. 2023.

ROSA. Aássia dos Anjos Santos. **Formação continuada de professores de espanhol em contexto sergipano: contribuições dos letramentos críticos**. 2018, 268p. Tese (doutorado)–Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SANTOS. Elaine Maria. **O ensino remoto emergencial e o uso de recursos digitais em aulas de língua inglesa**. Ilha Desterro [Internet]. 2021, Sep;74(3):145–60. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2021.e80751>.

SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Linguística Aplicada e o SULear: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. **Revista interdisciplinar Sulear**. Ano 2, No 2, Editora UEMG, Minas Gerais, Setembro, 2019.



“À bela pátria angolana”: a poeticidade e o legado histórico de Agostinho Neto*

“To the beautiful Angolan homeland”: the poeticity and historical legacy of Agostinho Neto

Daynara Lorena Aragão Côrtes¹

Resumo: O presente artigo tem como base os poemas “Criar” e “Havemos de voltar”, publicados em *Sagrada esperança* (1974), do angolano Agostinho Neto. Às margens dos cinquenta anos comemorativos da Independência Política de Angola, trazer as contribuições artístico-literárias e históricas do autor faz-se necessário não só para enriquecer o repertório de referências internacionais, mas, também, para compreender a convocação contínua existente em sua produção. Esse chamado surge do desejo de emergir na raiz da nação, buscando atender à necessidade de criar um novo sujeito aliado aos interesses locais. Como marco teórico, baseamo-nos nas contribuições de Tânia Macêdo (2008), Russell Hamilton (1981) e Manuel Ferreira (1987).

Palavras-chave: Agostinho Neto. “Criar”. “Havemos de voltar”. Literatura Angolana.

Abstract: This article is based on the poems “Criar” and “Havemos de volta”, published in *Sagrada Esperança* (1974), by the angolan Agostinho Neto. On the margins of the fifty years commemorating the Political Independence of Angola, bringing the artistic, literary and historical contributions of the author is necessary not only to enrich the repertoire of international references, but also to understand the continuous call that exists in his production. This call arises from the desire to emerge at the root of the nation, seeking to meet the need to create a new subject allied to local interests. As a theoretical framework, we base ourselves on the contributions of Tânia Macêdo (2008), Russell Hamilton (1981) and Manuel Ferreira (1987).

Keywords: Agostinho Neto. “Criar”. “Havemos de voltar”. Angolan Literature.

¹ Doutoranda em Letras pelo (PPGL/UFS). Bolsista Capes. E-mail: cortesdaynara1995@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1632-6059>.

* Artigo recebido em 02 de maio de 2023. Aceito para publicação em 22 de agosto de 2023.

Considerações iniciais

Numeroso volume de trabalhos, como artigos, resenhas críticas, dissertações e teses, está sendo publicado nos últimos anos no Brasil acerca da produção angolana, sobretudo, da geração pertencente à década de 1950, ao que poderíamos nomear de “cânone à revelia”. A constituição do Movimento dos novos Intelectuais de Angola, com a ação cultural e política “Vamos descobrir Angola”, trouxe ao panorama nacional um grupo de intelectuais que tanto assumiu uma posição de referência quanto evidenciou a luta anticolonialista, também, por via das artes.

Segundo Carlos Everdosa, essa geração buscou “estudar a terra que lhes fora berço, a terra que eles tanto amavam e tão mal conheciam” (1979, p. 27), pois a maior parte era composta por estudantes formados em Portugal, cujo conhecimento abarcava a Europa, seus “rios, todas as serras, todas as estações e apeadeiros das linhas férreas [...] mas que mal sabiam os afluentes do Cuanza que corria ao seu lado, as suas serras de picos altaneiros, os seus povos de hábitos e línguas tão diversas” (1979, p. 27). Julgou-se necessário um mergulho nas referências culturais, étnicas, históricas e geográficas, entre outros aspectos, para que uma nova identidade nacional surgisse a partir das necessidades do período.

Essa mesma fase, marcada pelo acirramento entre o imperialismo português, ainda sob comando de António de Oliveira Salazar (1889-1970), e a força independentista, aponta para construção da autonomia discursiva, cujo primeiro canal de veiculação das novas ideias foi a imprensa. Nesse contexto, a Literatura Angolana nasce alicerçada no campo das Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa. Esta, por sua vez, contrasta com a perspectiva da Literatura Colonial que justifica a exploração e edifica a imagem do colonizador.

No texto da literatura colonial, por décadas exaltada, o homem negro aparece como que por acidente, por vezes visto paternalisticamente, o que, quando acontece, já é um avanço, porque a norma é a sua marginalização ou coisificação. O branco é elevado à categoria de herói mítico, de desbravador das terras inóspitas, o portador de uma cultura superior. Ele é [...] o habitante privilegiado e soberano, o prolongamento da pátria e o mítico privilegiado e soberano, o prolongamento da pátria e o mítico semeador de utopias (FERREIRA, 1987, p. 11).

Na contramão dessa posição discursiva, localizamos António Agostinho Neto que nasceu em Angola, na aldeia Kaxicane, na região de Icolo e Bengo no ano de 1922, e ficou conhecido como um dos principais nomes das lutas independentistas *lusó* africanas. Seu legado atravessou o Atlântico, formando-se no curso de Medicina em Coimbra, ainda residente da Casa dos Estudantes do Império. Soma-se aos fatos marcantes da sua trajetória, a perseguição, resultando em diversos encarceramentos pela Polícia Internacional de Defesa do Estado (PIDE), tam-

bém, apreendido em Cabo Verde. Evidentemente, Agostinho Neto representava uma força política de oposição ao domínio português, cujo almejo era a completa emancipação de Angola.

Assim, seu objetivo maior era “reestruturar a ordem vigente imposta pelo opressor por meio da conquista da liberdade nacional. [...] Agostinho Neto busca em diferentes âmbitos de sua vida – enquanto político, poeta, intelectual e homem do povo – lutar contra a condição social vigente” (RAMOS, 2016, p. 24-25).

Nota-se a importância da vida política e produção para compreender o projeto empreendido pelo autor e de quais formas isso é levado para a produção poética, pois, tal como afirma Russell G. Hamilton, a metade do século passado foi de grande efervescência, especialmente, no continente africano que “captava o interesse do mundo por causa dos eventos no Congo, a vitória da guerra de independência argelina e a sucessiva independência de dezenas de antigas colônias” (1981, p. 15-16). Na visão do crítico, no entanto, Angola precisava ajustar os ponteiros do relógio frente aos demais países.

Agostinho Neto foge à régua da análise e, já em 1957, contribui de forma significativa na fundação do Movimento Anticolonialista (MAC), filiando-se e sendo eleito em 1960 como Presidente Honorário do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), cuja participação na criação do movimento revolucionário foi impedida por estar cerceado da liberdade. Destarte, veremos nas reflexões a seguir como o empenho político é estendido para o domínio do uso da palavra poética e como a literatura, nesse caso a literatura engajada angolana, certificou uma das suas inúmeras funções: servir como laço social (COMPAGNON, 2009, p. 35).

Em busca de uma *angolanidade*: algumas reflexões sobre literatura e nação

Com apoio na defesa que toda literatura nacional surge inserida na disputa de poder e narrativas, os discursos que dela fazem parte se inserem em uma teia de contradiscursos. A institucionalização da história literária reforça valores, saberes, posições sociais e padronizações de (auto)representação. Por muitas vezes, embora compreendamos que cada período histórico fornece o tom das emergências locais, o perigo recai sobre a linha tênue essencialista que pode resultar na criação ou reforço de estereótipos.

No intento coletivo de reconstruir uma nação, política e socialmente, uma série de outras áreas se soma à difícil tarefa de unir esforços. Nesse contexto, a literatura ocupa um lugar *sui generis*, pois toca diretamente no imaginário coletivo, buscando formar um programa que não somente apresente autonomia estética como também nacional que toque nos temas sensíveis às subjetividades. Ao utilizar inicialmente a expressão “cânone à revelia”, ao referir-se à **Geração de**

1950/1960 de Angola, comprovamos que o grupo que compõe o circuito dos mais conhecidos nomes da historiografia literária de Angola, o qual Agostino Neto faz parte, atende a esse chamado da *angolanidade*.

Nesse sentido, atesta-nos Luiz Eduardo Oliveira, que a legitimidade da literatura nacional, cujo reconhecimento é parte integrante do viés político, conforme aconteceu no Brasil com o Romantismo e Modernismo (2009, p. 108), estrutura-se pela língua, território, religião, etnia e cultura.

Em busca da nacionalidade literária, como se vê, só pode realizar-se em confronto com as outras nações, por meio de relações de poder e estranhamento. [...] a legitimação das identidades nacionais. Estas, como já se afirmou, constituem-se discursivamente, em confrontos com uma alteridade, que pode ser representada pelo colonizador ou pelas nações concorrentes, em relação às quais, ou em decorrências das quais, suas narrativas foram sendo produzidas. Nesse sentido, o processo de institucionalização da história literária, seja como instância legitimadora do estado-nação, seja como disciplina escolar e acadêmica, encontra-se indissoluvelmente associado ao da configuração dos primeiros estudos de literatura comparada (OLIVEIRA, 2009, p. 112-114).

A oposição das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa frente à Literatura Colonial, referida através do conceito detalhado por Manuel Ferreira, corrobora com as observações presentes no excerto trazido acima. As perspectivas se chocam e trazem defesas antagônicas, as quais delineiam a complexidade da estruturação de subjugação da colonização em seus diversos âmbitos, inclusive, ideológico.

Frantz Fanon entende que esse jogo antagônico é parte da sistêmica violência instaurada no “mundo colonial” que destitui qualquer traço humano existente no sujeito colonizado. Este, encontrando-se em permanente situação de perseguição, enclausurado nas “malhas apertadas do colonialismo”. (1968, p. 40). Logo, compreendem-se quais intenções permeavam o grupo de escritores e escritoras, os quais muitos foram guerrilheiros e lutaram diretamente na Guerra de Independência de Angola (1961-1974), sobretudo, do Agostinho Neto, nomeado primeiro presidente de Angola no contexto de pós-emancipação.

Em 11 de novembro de 1975, no comando do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), já reestruturado como partido político, Agostinho Neto anuncia alguns desses objetivos na chamada “República Popular de Angola”:

Angola é um país subdesenvolvido. Devemos ter uma profunda consciência do significado e consequências deste fato. [...] A luta pela independência econômica será, conseqüentemente, uma constante da nossa estratégia. [...] De Cabinda ao Cunene, unidos pelo sentimento comum de Pátria, cimentado pelo sangue vertido pela liberdade, honramos os heróis tombados na longa resistência de cinco séculos e seremos dignos do seu exemplo. Respeitando as características de

cada região, de cada núcleo populacional do nosso país, porque todos de igual modo oferecemos à Pátria o sacrifício que ela exige para que viva (AGOSTINHO NETO, 2019, p. 310-316).

Essa convocação a fim de buscar a edificação dos símbolos nacionais, além do pedido de sacrifício coletivo para reconstrução do país, reforça a tese que a luta pela independência persistiu mesmo após o ano de 1975. Isso aconteceu devido ao diagnóstico do contexto nomeado (neo)colonialismo, o qual ainda mantinha a posição de subjugação das camadas populares a uma elite local, mas também pela intervenção do capital estrangeiro persistente na exploração dos recursos locais.

Vale destacar que Angola vivenciou ainda longos e tortuosos vinte e sete anos de Guerra Civil, cuja batalha entre as três principais forças – União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA), Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA) e o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) – somente cessou fogo com o Acordo de Paz em 2002.

Ainda no tocante ao chamado, ele é, também, realizado na seara produtiva artística, quando em 8 de janeiro de 1979, Agostinho Neto discursa no ato de posse de novos membros na União dos Escritores Angolanos (UEA). Consolida-se, portanto, o empenho de criação de uma nova nação no campo literário de Angola, nomeado por ele como período de prospecção e produção.

A direção da nossa União tem-se esforçado por dinamizar a produção literária, num período em que se confundem ainda, no conteúdo, um futuro angolano, africano e universal da literatura, com a necessidade política de nacionalismo; ou o da realização política do escritor com a própria política. [...] Há que recorrer de novo à nossa realidade, sem chauvinismos e sem renunciarmos à nossa vocação universalista. [...] Desenvolver a cultura não significa submetê-la a outras. A cultura angolana é africana, é, sobretudo, angolana, e por isso sempre consideramos ultrajante a maneira como o nosso povo foi tratado por intelectuais portugueses. [...] espero que as condições criadas possam ajudar à formação de uma literatura angolana, abraçando as circunstâncias políticas e, principalmente, a própria vida do povo (AGOSTINHO NETO, 2019, p. 318-323).

A formação de um novo sistema produtivo artístico reforça o projeto de descolonização intelectual e do imaginário coletivo acerca das (auto)representações. Isso, no entanto, encaminha-nos à reflexão sobre as armadilhas da consciência nacional. Conforme sabemos, toda seleção pressupõe exclusão.

No horizonte dessa afirmação, “a conscientização nacional em vez de ser a cristalização coordenada das aspirações mais íntimas da totalidade do povo, em vez de ser o produto imediato mais palpável da mobilização popular, não será em todo o caso senão uma forma sem conteúdo, frágil, grosseira.” (FANON, 1968, p. 123-124).

Decerto, Frantz Fanon não trata nesse quesito da produção artística, mas do comportamento de um grupo economicamente privilegiado (burguesia) dos países recém-libertos. E é inquestionável aqui a qualidade e importância desses escritos. Todavia, a nossa discussão se estende para o plano das táticas de edificação do quadro literário nacional e como Agostinho Neto, especialmente, engendra em sua literatura a tônica de criação de uma nova nação através da retomada dos símbolos angolanos. Ou, como afirma Tania Macêdo, “trata-se [...] da *evocação* de um tempo mais feliz e não necessariamente de um sentimento saudosista, simplesmente. Trata-se de uma quase convocação do passado para acusar as carências do presente.” (MACÊDO, 2008, p. 117).

“Criar” e “Havemos de voltar”: a palavra como escape das forças de opressão

Os poemas “Criar” e “Havemos de voltar” encontram-se na obra *Sagrada esperança*, publicada antes da oficial independência de Angola. Ou seja, o livro é de 1974, do Agostinho Neto, o qual Tania Macêdo interpreta pela contribuição da ação conjunta e sistematizada no empenho de edificar positivamente a nação e a população local na literatura.

Ao tratar das denúncias e da busca pela liberdade, a estudiosa das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa pontua que nos fins dos anos de 1950 e início dos anos de 1960 “verifica-se o esforço efetivo e coletivo dos escritores no sentido de dar forma artística a um projeto nacionalista que iniciava a sua organização política e ao qual aqueles autores, como militantes ou simpatizantes, estavam ligados.” (MACÊDO, 2008, p. 114).

O ato de criar um novo cenário nas artes, diferente da perspectiva colonialista aludida na Literatura Colonial, emerge do passado e, em certa medida, do presente da publicação ainda marcado pelo selo da colonização, da escravização de corpos africanos e da terra. O eu lírico em “Criar” reforça a ação não somente a partir da repetição do vocábulo, que assume, embora no modo infinitivo, um tom imperativo, mas também pelo resgate da história aliada às riquezas e particularidades de Angola, como vemos nos versos a seguir.

Criar

Criar criar
criar no espírito criar no músculo criar no nervo
criar no homem criar na massa
criar
criar com os olhos secos

Criar criar
sobre a profanação da floresta
sobre a fortaleza impúdica do chicote
criar sobre o perfume dos troncos serrados
criar
criar com os olhos secos

(AGOSTINHO NETO, 1995, p. 30).

O associativismo entre o corpo, forma individualizante, e a terra, espaço que abrange o coletivo, guia-nos para as defesas do poeta, enquanto empenho de “tentar libertar os artistas das cargas do passado e torná-los aptos para uma alta atitude compreensiva de todo este nosso processo de reconstrução de uma cultura.” (AGOSTINHO NETO, 2019, p. 322). Logo, os “olhos secos” simbolizam a mirada objetiva daquilo que pretende ser atingido, quiçá, resgatado a fim de buscar nesses recursos uma maneira de enaltecimento da própria história. A criação literária, portanto, transforma as dores “impudicas do chicote” em poesia. Isso humaniza os fatos que, pela história oficial, encontram-se descritos sem nenhuma carga emotiva. De tal forma, corrobora com a “utopia da construção de um país mais justo” (MACÊDO, 2008, p. 121), capaz de fornecer o tom da fabulação ao próprio texto.

No tocante ao poder da poesia e a sua intrínseca relação com a camada social, Alfredo Bosi, em *O ser e o tempo da poesia*, aborda essa resistência da palavra escrita frente à brutalidade das relações de poder e da desumanização, resultado das injustiças sociais. Ele enuncia: “A poesia resiste à falsa ordem, que é, a rigor, barbárie [...] Resiste ao contínuo “harmonioso” pelo descontínuo gritante; resiste ao descontínuo gritante pelo contínuo harmonioso.” (BOSI, 1977, p. 146). Esse desajuste da ordem instaurada suporta, até mesmo, a “memória do passado; e resiste imaginando uma nova ordem que se recorta no horizonte da utopia.” (BOSI, 1977, p. 146).

Essa tentativa de ir às **vísceras ou nas camadas menos aparentes, como nos** “músculos” e no “nervo”, retrata o que existe de mais íntimo do ser. O mergulho na raiz das coisas atinge a representação do contradiscurso do poeta. A perspectiva africana de valorização da terra segue contra a violação dos valores locais, assegurados e reeditados na memória coletiva. A poesia é sinestésica, pois recorre ao cruzamento das sensações inerentes ao interlocutor. Nesse caso, ao público leitor que é convocado a criar uma nova imagem de África. No caso específico da literatura de Agostinho Neto, de Angola.

O poema, em seus próximos versos, explora a incitação da necessária firmeza para sustentar a utopia de um futuro liberto das amarras coloniais.

Criar criar
gargalhadas sobre o escárnio da palmatória
coragem nas pontas das botas do roceiro
força no esfrangalhado das portas violentadas
firmeza no vermelho sangue da insegurança

[...]

Criar criar
estrelas sobre o camartelo guerreiro
paz sobre o choro das crianças
paz sobre o suor sobre a lágrima do contrato
paz sobre o ódio
criar
criar paz com os olhos secos.

(AGOSTINHO NETO, 1995, p. 30-31).

A memória da dor e do silenciamento, causados pelo “escárnio da palmatória” e das “portas violentadas” revelam a razão dos choros infantis e o suor dos que foram humilhados, aludidos pelo uso das “botas do roceiro”. Vê-se a literatura pela ótica africana como uma resposta ao passado banhado em sangue, cuja cor vermelha é parte significativa não somente da poética angolana, mas da bandeira erguida após a independência do país. Existe uma sequência de ações que sobrepõe à realidade encontrada e vivida. Ou seja, ação que substitui outra ação. Isso explica a tentativa de atingir a utópica paz por cima do “choro das crianças”, da “lágrima do contrato” e do “ódio”.

Diante disso, a recorrência da citação às crianças e à Mãe África é uma tônica na poesia de Agostinho Neto. Tania Macêdo prossegue suas observações apontando essa característica marcante na voz lírica do angolano, além de outros traços.

Aliado à homenagem à mãe, encontramos também no texto de Agostinho Neto o tema da diáspora focalizado a partir da fraternidade propiciada pela Mãe África que acolhe seus “filhos” carentes (com “sede”, “vergonha”), africanos de todo o mundo. Sem dúvidas, estamos aqui também frente a uma temática cara à poesia da Negritude (MACÊDO, 2008, p. 124).

Vale-nos, diante das reflexões de Macêdo, convocar as palavras de Aimé Césaire² ao forjar o conceito de *negritude* junto à contribuição de Léopold Sédar Senghor³. Como uma das formas históricas da condição humana, a *negritude*

² Conhecido como “pai da negritude”, Aimé Césaire nasceu em 1913, cercado pelo oceano Atlântico, na Martinica, território pertencente ao império francês. Na juventude, ao estudar no Liceu Louis Le Grand, em Paris, conhece Léopold Sédar Senghor, ao qual menciona durante todo o seu trabalho. Além de uma referência para as diásporas nas Américas, Césaire é um recorrente nome citado nas organizações intelectuais e políticas do continente africano.

³ Léopold Sédar Senghor, trazido pelo discurso do Aimé Césaire em 1987 em Miami, nasceu no Senegal em 1906. So-ma-se a sua biografia uma série de estudos, obras poéticas, cargos políticos ocupados, como da presidência da nova república do Senegal, e de intensa atividade intelectual. Aqui, consideramos o seu estreitamento ideológico com o autor referido, nascido na Martinica, no tocante à “negritude”.

reflete a tomada de consciência que afirma sua singularidade, todavia, expande-se horizontalmente ao atingir os grupos que a ela pertencem. A discussão sobre identidade, em Césaire, reconhece a contradição e recebe o contorno do apoderar-se, afirmando seu/seus lugar/res contra as diversas formas de aculturação. Não há espaço para a escorregadia afirmação de uma ancestralidade intocada e de um passado ausente de conflitos. Contrariamente, o martinicano pensa “uma identidade não arcaizante, devoradora do mundo, isto é: apoderando-se do presente, para melhor reavaliar o passado e, mais ainda, para preparar o futuro.” (CÉSAIRE, 2010, p. 113).

Visualizando as transformações que ocorriam no mundo, sobretudo, no continente africano, Agostinho Neto, tal como Aimé Césaire, anseia e luta pela autoafirmação que encaminha à liberdade. A *Black Renaissance* [Renascença Negra] simboliza o levante conjunto de enfrentamento à condição cultural imposta por via das colonizações e suas consequências. Desse modo, o ato de emergir na *negritude* é traduzida para a língua portuguesa como “re-enraizamento”, assim definida: “a apropriação do nosso passado por nós mesmos e, por meio da poesia, por meio do imaginário, por meio do romance, por meio das obras de arte, a fulguração intermitente do nosso possível devir.” (CÉSAIRE, 2010, p. 110).

O poeta angolano, então, corrobora com esse mergulho permitido pela *negritude*, trazendo à luz da ação de criar a conquista da liberdade ou, como defende Césaire, da mais ampla fraternidade.

Criar criar
criar liberdade nas estradas escravas
algemas de amor nos caminhos paganizados do amor
sons festivos sobre balanceio dos corpos em forcas simuladas

criar
criar amor com os olhos secos.

(AGOSTINHO NETO, 1995, p. 31)

No entanto, o empenho de criar um novo futuro dialoga diretamente com o passado. E, para isso, o poeta angolano imperativamente escreve em 1960, ainda encarcerado em Portugal na Cadeia do Aljube, “Havemos de voltar”, cuja enunciação do eu lírico encaminha-nos para o retorno das tradições com vistas na autoafirmação das particularidades étnicas e culturais de Angola. Os versos apresentam-se, também, como uma reverência aos elementos que compõem a nação com tom saudosista. O cotidiano, o cenário paisagístico, a natureza, os artefatos culturais, como instrumento musical, e a ação de preparar a terra para o plantio e colheita são citados pela memória provocativa que incita a retomada desejada pelo poeta.

Como um apaixonado pela terra, o eu lírico representa uma Angola sem conflitos, não pela inexistência desses, mas pelo desejo de erguer uma pátria que valorize aquilo que a particulariza das demais localidades no mundo. Nas quatro primeiras estrofes, do poema “Havemos de voltar”, vemos:

Havemos de voltar

Às casas, às nossas lavras
às praias, aos nossos campos
havemos de voltar

Às nossas terras
vermelhas do café
brancas do algodão
verdes dos milharais
havemos de voltar

Às nossas minas de diamantes
ouro, cobre, de petróleo
havemos de voltar

Aos nossos rios, nossos lagos
às montanhas, às florestas
havemos de voltar

(AGOSTINHO NETO, 1995, p. 32)

Nota-se a guinada para o futuro sem deixar de lado o passado. Com isso, as linhas gerais de continuidade da produção literária angolana nos anos que avizinhavam a independência e depois do seu logro em 1975 foram marcadas por muitas tensões, as quais não as veem expressas nos versos trazidos. Russell G. Hamilton (1981, p. 165-167) afirma que, desde a sistematização do grupo de escritores que compunha o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), houve uma alta valorização do ofício literário, pois entendia a sua importante participação nos processos pertencentes à construção nacional. Isso gerou uma mobilização intensa artística, porém deixou às margens alternativas temáticas que não trouxessem como tema central o anseio da liberdade política das amarras de Portugal. Desse modo, a literatura arraigada ao tratado patriótico, comprometido com a independência, foi mantida sistematicamente desde a década de 1950, com o lançamento da *Revista Mensagem* e da *Revista Cultura*, passando para o período de pós-emanipação com *Resistência e Participação – cultura é convívio*.

Essa composição tanto é parte fundamental da atuação de Agostinho Neto quanto direciona a aceitabilidade e os reflexos da sua produção para as gerações futuras. Portanto, a convocação feita pelo poeta dialoga com esse desejo de instaurar um projeto político e orgânico que oferecesse reconhecimento nacional e interna-

cional à *angolanidade*. Isso denota a estreita relação, por exemplo, com a Literatura Brasileira, sobretudo, com as orientações ideológicas e estéticas da Semana de Arte Moderna (1922).

Para os jovens do Movimento que iria definir os rumos da literatura angolana, a leitura de autores do Modernismo brasileiro abriu caminhos, apresentando propostas estéticas e respostas a questões que eles próprios se colocavam. [...] A leitura do modernismo brasileiro que se realizou na África de língua portuguesa foi estética, sem dúvida; mas, sobretudo, ideológica (MACÊDO, 2005, p. 41-42).

Em termos estéticos, a menção à “mulemba” (árvore frutífera africana), “marimba” e “quissange” (instrumentos musicais africanos) endossa o fazer literário e político de Agostinho Neto. Os vocábulos locais reforçam a atualização da língua portuguesa (língua do colonizador) com elementos pertencentes à *angolanidade*. Nesse sentido, já não há mais a discussão de uma literatura essencialmente africana somente legitimada se escrita nas línguas locais. Considera-se, entretanto, a cosmovisão, ou seja, a perspectiva adotada pelo(a) escritor(a), corroborando nas denúncias contra a ótica colonialista, visto que, o “texto africano nega a legitimidade do colonialismo e faz, da revelação e da valorização do universo africano, a raiz primordial.” (FERREIRA, 1987, p. 14).

Agostinho Neto prossegue indicando o passado como caminho para fortalecer a luta do presente. A sua poética revela-se como inventário cultural angolano em um contexto de renascença ou, como Carlos Everdosa metaforiza, ela surge “tal como o imbondeiro secular que, findos os anos de seca, se prepara, em plena floração, para dar as suas mais belas e saborosas múkuas.” (1979, p. 155). Na ótica do poeta, havemos de voltar:

**À frescura da mulemba
às nossas tradições**
aos ritos e às fogueiras
havemos de voltar

À marimba de ao quissange
ao nosso carnaval
havemos de voltar

À bela pátria angolana
nossa terra, nossa mãe
havemos de voltar

Havemos de voltar
à Angola libertada
Angola independente

(AGOSTINHO NETO, 1995, p. 33).

Embebida nas influências ideológicas e políticas da esquerda marxista internacional, a geração independentista angolana, a qual o poeta em destaque compôs, defendeu o poder das artes como laço social. Por esse viés, a literatura e (é) a política marcharam lado a lado, expondo seus avanços, limites e paradoxos. Essa postura advém, também, da herança deixada pelo período conhecido como “Século das Luzes”, pois, como afirma Antoine Compagnon, durante as reivindicações ocorridas no contexto de desenvolvimento das ciências no século XVIII com a ascensão do Iluminismo, a literatura passou a não ser vista tão somente pelo deleite, mas pelo poder de libertar “o indivíduo de sua sujeição às autoridades, pensavam os filósofos; ela o cura, em particular, do obscurantismo religioso.” (2009, p. 33).

Considerações finais

Sobre as franjas da contemporaneidade, a literatura angolana abre o leque temático e incita revisões sobre a nação. O “cânone à revelia” permanece ocupando um lugar central de influências no trabalho da nova geração. Se a literatura entre 1950 e 1970 organizava-se no entorno do projeto independentista, atualmente, deparamo-nos com uma literatura submersa nos fluxos da memória que dialoga com o Atlântico e com os novos desafios da linguagem.

O sonho de construção da nação permanece enunciado pela heterogeneidade das vozes angolanas que atravessam os diversos gêneros literários: a poesia, romance, cartas, entre outros. Por exemplo, a atuação de mulheres como Ana Paula Tavares, Isabel Ferreira e Yara Nakahanda Monteiro, atualiza as perspectivas, evidenciando as transformações do imaginário sociopolítico de Angola. Decerto, não somente como reflexo do trabalho erguido por Agostinho Neto, com todas as suas contradições, como também de suas contemporâneas, a citar a Maria Eugénia Neto e Alda Lara. Vale-nos, contudo, afirmar que o tratado de amor à pátria que simboliza do conjunto da obra do poeta, aliado ao seu legado histórico, é leitura indispensável para quem busca entender as lições que Angola tem para o mundo.

Referências

AGOSTINHO NETO. Discurso na proclamação da independência de Angola. In: **Revolução africana: uma antologia do pensamento marxista**. Org. Jones Manoel. Gabriel Fazzio. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

AGOSTINHO NETO. Angola tem uma característica cultural própria, resultante da sua história. In: **Revolução africana: uma antologia do pensamento marxista**. Org. Jones Manoel. Gabriel Fazzio. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

AGOSTINHO NETO. "Criar". In: **50 poetas africanos: Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe**. Org. Manuel Ferreira. Lisboa: Plátano Editora, 1995.

AGOSTINHO NETO. "Havemos de voltar". In: **50 poetas africanos: Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe**. Org. Manuel Ferreira. Lisboa: Plátano Editora, 1995.

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Cultrix, 1977.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre a Negritude**. Trad. Ana Maria Gini Madeira. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

EVERDOSA, Carlos. **Roteiro da literatura angolana**. Luanda: União dos Escritores Angolanos, 1979.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FERREIRA, Manuel. **Literaturas Africanas de expressão portuguesa**. São Paulo: Ática, 1987.

HAMILTON, Russell. **Literatura necessária, I – Angola**. Capa de Alceu Saldanha Coutinho. Biblioteca de Estudos Africanos, nº 3. Tradução do autor. Lisboa: Edições 70, 1981.

MACÊDO, Tania. **Luanda, cidade, literatura**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

MACEDO, Tania. O modernismo brasileiro e as literaturas africanas de língua portuguesa. **Revista ECOS**, [S. l.], v. 3, n. 2, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/1024>. Acesso em: 31 ago. 2023.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo. Nações em confronto: as histórias literárias e as literaturas comparadas no século XIX. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, v. 14, p. 99-116, 2009.

RAMOS, Celiomar Porfirio. **Enveredando pela poesia de resistência de Agostinho Neto: a palavra enquanto arma**. Dissertação. (Mestrado em Estudos de Linguagem). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Linguagem. Cuiabá, MT., p. 147. 2016.



A implementação da Lei 10.639/2003 e os impactos na educação de Vitória da Conquista-BA*

The implementation of Law 10.639/2003 and the impacts on education in Vitória da Conquista-BA

Leonardo Lacerda Campos¹
Gabriela Guarnieri de Campos Tebet²

Resumo: O artigo tem como objetivo compreender os caminhos trilhados para a implementação da Lei Federal 10.639/03 na Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista-BA. Diante desse contexto, o propósito central da pesquisa é analisar o processo de implementação da Lei Federal 10.639/03 a fim de verificar a maneira pela qual os conteúdos que envolvem a História da África e da Cultura Afro-Brasileira estão sendo ou não materializados e em que medida tem contribuído para a promoção da igualdade racial, a elevação da autoestima e do respeito pelas diferenças. Para o alcance dos objetivos, realizamos uma pesquisa bibliográfica acerca da temática e acionamos alguns documentos que versam acerca da implementação da Lei supracitada. Diante do esforço dessa escrita, pudemos constatar que entre 2005 e 2006 ocorreu à mobilização pela implementação da Lei 10.639/2003, que estabeleceu a criação do Núcleo de Diversidade Étnico-Racial, assim como da disciplina específica História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Diante das narrativas das/os entrevistadas/dos, ficou nítido que nos primeiros anos da implementação ocorreram uma série de formação continuada, contudo em 2017, ano da realização das entrevistas que suportam esse artigo, constatamos que a maioria das escolas não ofertava a disciplina específica e o próprio Núcleo de Diversidade estava inoperante.

Palavras-chave: Afro-brasileiros. Educação. Lei Federal 10.639/03. Relações Étnico-Raciais.

Abstract: The article aims to understand the paths taken for the implementation of Federal Law 10.639/03 in the Municipal Education Network of Vitória da Conquista-BA. Given this context, the central purpose of the research is to analyze the process of implementation of Federal Law 10.639/03 in order to verify the way in which the contents involving the History of Africa and Afro-Brazilian Culture are being materialized or not and to what extent it has contributed to the promotion of racial equality, the elevation of self-esteem and respect for differences. To achieve the objectives, we conducted a bibliographic research on the subject and activated some documents that deal with the implementation of the aforementioned Law. Given the effort of this writing, we could see that between 2005 and 2006 there was a mobilization for the implementation of Law 10.639/2003, which established the creation of the Center for Ethnic-Racial Diversity, as well as the specific discipline African and Afro-Brazilian History and Culture. Given the narratives of the interviewees, it was clear that in the first years of implementation there was a series of continuing education, but in 2017, the year of the interviews that support this article, we found that most schools did not offer the specific discipline and the Diversity Center itself was inoperative.

Keywords: Afro-Brazilians. Education. Federal Law 10.639/03. Ethnic-Racial Relations.

¹ Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação de UNICAMP; Membro do grupo de pesquisa INDDHU - Infâncias, Diferenças e Direitos Humanos - UNICAMP. Professor Efetivo de História da Rede Municipal de Educação de Porto Seguro-BA. E-mail: leo.lacerda.campos@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5541-2307>.

² Professora livre-docente da Faculdade de Educação da UNICAMP. Vice-líder do grupo de pesquisa INDDHU - Infâncias, Diferenças e Direitos Humanos e colaboradora do Ceape da UNICAMP. Pós-doutorando pela USP de Ribeirão Preto com supervisão da professora Katia Amorim (CINDEDI). E-mail: gabigt@unicamp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2786-5907>.

* Artigo recebido em 30 de maio de 2023. Aceito para publicação em 15 de agosto de 2023.

Notas Introdutórias

Com a implantação da Lei nº 10.639/2003³ e suas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ocorreu uma significativa transformação nos debates voltados para os diversos privilégios secularmente mantidos, sobretudo no campo envolvendo o racismo e o patriarcalismo. Desse modo, os debates acerca das questões étnico-raciais na sociedade e na educação escolar repercutiram nacionalmente. Assim sendo, a Lei 10.639/2003 é uma conquista significativa, principalmente no que concerne o protagonismo do Movimento Negro por nos possibilitar ações e/ou mecanismos para a luta e o combate ao racismo estrutural e institucional brasileiro que conforme Nilma Lino Gomes (2017, p. 18) o Movimento Negro é educador. A pesquisadora destaca ainda que este “movimento social foi e tem sido o principal protagonista para que as ações afirmativas se transformassem em questão social, política, acadêmica e jurídica em nossa sociedade”.

O ambiente escolar se configura como palco das multirrelações, por isso, é local adequado para se estabelecer discussões de uma educação e sociedade antirracista. Todavia, estudos realizados no país apontam contradições vivenciadas no contexto escolar, levando em consideração a maneira pela qual a escola tem se constituído como um espaço de homogeneização, de negação da diferença e de institucionalização de experiências de discriminação e preconceito racial, desde os primeiros níveis da educação básica, como bem destaca Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010, p. 86) ao tratar do preconceito e da discriminação no contexto escolar “ainda que de forma escamoteada, são muito presentes na escola e essa instituição, apesar de utilizar o discurso da igualdade, não respeita as diferenças, de modo que as crianças negras, para obterem um possível sucesso escolar, precisam branquear-se”.

Frente a este paradoxo percebe-se uma resistência de muitos grupos à democratização da escola e da construção do conhecimento ou em relação a aceitação das narrativas envolvendo as diferenças presentes no contexto escolar. Além disso, é importante falarmos acerca da resistência dos/as professores/as, direção, coordenação, alunos/as, pais, mães, que somado a ausência de formação continuada dos/as docentes tem dificultado a materialização de uma pedagogia antirracista, o que nos faz entender que é preciso viabilizar e potencializar professores/as para terem domínio nos conteúdos que trata das questões étnico-raciais, e que essas ações possam reverberar por meio de um giro epistemológico que proporcione uma discussão inclusiva, desacompanhada de estereótipos, inclusive, apresentando o negro enquanto protagonista da sua própria história e não enquanto coadjuvante.

³ O PARECER CP/CNE Nº: 3/2004 (*), APROVADO EM: 10/3/2004 visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 06/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10639 de 09 de janeiro de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

Pensando na perspectiva da implementação da Lei 10.639/2003 na Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista, podemos afirmar que a partir de 2006 o que se viu foi um empenho por parte da Secretaria de Educação para proporcionar aos docentes formação continuada, como bem destaca Durah⁴ “logo no início sim, teve discussão, teve alguns cursos de formação, mas depois acabou não tendo mais, na época de 2006 eu ainda não estava no município, mas nesse momento ocorreram cursos de formação” (CAMPOS, 2018, p. 239).

A professora Aishe destaca que: “participei de várias formações, todo ano que eles ofertavam eu participava, era uma vez por mês, era muito dinâmico o curso”, contudo em 2017, ano em que a pesquisa foi realizada, a professora fez a seguinte ressalva “hoje não tem acontecido mais, acabou”(Ibidem, 2018, p. 233).

Nesse mesmo contexto, destaca Aliya⁵ ao dizer que existiu uma proposta da Rede Municipal de Educação por meio da formação continuada, “porém ao longo dos anos, é como se tivesse perdido nos últimos anos, é como se a matéria, a disciplina não tivesse mais interesse ou mesmo a importância para qual ela foi criada, como se estivesse se perdido mesmo”. (Ibidem, 2018, p. 237). Segundo a professora Eshe “O Município deu, mas foi muito pouco, de forma bem superficial, mas não foi adiante” (Ibidem, 2018, p. 249).

As falas se inter cruzam na medida que essas professoras destacam a existência da disciplina, mesmo que no momento da pesquisa havia pouco apoio da Secretaria de Educação, Durah enfatiza que “Sempre trocamos ideias com os colegas que atuam com a disciplina [...] aqui a gente procura trabalhar em parceria, geralmente trabalhamos sim, em consonância, abordando o mesmo tema, claro que cada uma com a sua metodologia.” (Ibidem, 2018, p. 240), já a professora Aliya “somos nós que desenvolvemos o nosso trabalho, as vezes a Secretaria de Educação ajuda com materiais, mas no mais, somos nós que desenvolvemos ações”. Já a professora Eshe⁶ enfatiza a importância do trabalho realizado na unidade escolar, trabalho este “desenvolvido a partir das nossas ações, com o apoio do diretor da escola que ele é muito ligado a essas questões e nos dá todo o suporte, leva a gente a pesquisar, falar e montar esse projeto em cima dessa temática” (Ibidem, 2018, p. 250).

Vejam que durante o processo de implementação da Lei 10.639/2003 houve uma preocupação com a formação continuada da Rede, entretanto com o passar dos anos as ações do Núcleo de Diversidade para as Relações Étnico-Raciais

⁴ Entrevista concedida por Durah. **Entrevista 3**. [abr.2017]. Entrevistador: Leonardo Lacerda Campos. Vitória da Conquista, 2017.1 arquivo.mp3 (9min.).

⁵ Entrevista concedida por Aliya. **Entrevista 2**. [abr. 2017]. Entrevistador: Leonardo Lacerda Campos. Vitória da Conquista, 2017.1 arquivo. mp3 (11min.).

⁶ Entrevista concedida por Aisha. **Entrevista 1**. [abr.2017]. Entrevistador: Leonardo Lacerda Campos. Vitória da Conquista, 2017.1 arquivo.mp3(14min.).

da Secretaria de Educação apresentou descontinuidades, impactando diretamente na manutenção da disciplina específica de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, que em 2017 identificamos apenas uma unidade escolar dos Anos Finais do Ensino Fundamental que ainda mantinha em sua grade curricular essa disciplina, inclusive as professoras entrevistadas, apontaram que a manutenção da disciplina estava condicionada a localização da escola, uma vez que, a escola fica próxima de um território quilombola e atende os/as estudantes da comunidade.

Diante do exposto, podemos dizer que o racismo presente na sala de aula, as descontinuidades no processo de formação continuada, a limitação enfrentada pelo Núcleo de Diversidade das Relações Étnico-Raciais da Secretaria de Educação, a retirada da disciplina História e Cultura Africana e Afro-Brasileira da maioria das unidades escolares do município têm dificultado a aplicabilidade, bem como a materialização dos princípios estabelecidos através da Lei nº 10.639/2003, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, que nos apresenta uma série de informações acerca da consciência política e histórica da diversidade, do respeito à igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos, à compreensão da formação da sociedade através de pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história e a sua importância na formação do povo brasileiro, galgando um caminho que possibilite à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que negros/as, os povos indígenas e as classes populares às quais negros/as, no geral, pertencem, são comumente tratados de forma inferiorizada.

Em consonância com tal reflexão, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais destacam a importância das,

pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. (BRASIL, 2004, p. 18-19).

A pesquisa desenvolvida que subsidiou a escrita desse artigo, buscou compreender as questões que envolvem as Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira, tendo em vista que a criação da Lei nº 10.639/2003 que completou em janeiro de 2023 vinte anos, ainda exige a realização de estudos que nos apresentem os avanços e as possibilidades da sua aplicabilidade.

Pesquisamos em Vitória da Conquista/BA duas unidades escolares, sendo uma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e outra dos Anos Finais do Ensino Fundamental. As entrevistas foram realizadas entre os meses de Abril e Maio de 2017 e foram gravadas, transcritas e tiveram seus conteúdos analisados e categorizados, constituindo a base do material empírico que sustenta este artigo, vale lembrar que temos autorizações para utilizar as entrevistas. Presamos por manter o anonimato dos nomes, tanto das unidades escolares, quanto dos/as sujeitos/as por meio de nomes fictícios⁷.

As escolas receberam nomes de países africanos e os/as entrevistados/as foram nomeados com palavras utilizadas em várias partes do Continente Africano, que exprimem significados diversos, como guerreiros, glória, inteligência. Desse modo, foram entrevistados/as três professores/as em cada Unidade de Ensino.

Tabela 1: Escolas/sujeitos/as pesquisados/as em Vitória da Conquista/BA

Escola "Moçambique"- Anos Iniciais do Ensino Fundamental				
Entrevistada/o	Área de atuação	Formação	Cor/Raça	Sexo
Emefa	Professora Polivalente	Ciências Biológicas	Preta	F
Eshe	Professora Polivalente	Pedagogia	Parda	F
Abiodun	Professor Polivalente	Pedagogia	Preta	M
Escola "Angola"- Anos Finais do Ensino Fundamental				
Entrevistada/o	Área de atuação	Formação	Cor/Raça	Sexo
Aisha	História da África e Cultura Afro-brasileira	História	Parda	F
AliYa	História da África e da Cultura Afro-brasileira	Letras	Branca	F
Durah	História da África e da Cultura Afro-brasileira	História	Parda	F

Fonte: Leonardo Lacerda Campos, 2018.

Analisamos ainda, documentos oficiais⁸, para compreendermos a maneira pela qual ocorreu a implementação da Lei Federal nº10.639/2003 no município de Vitória da Conquista-BA. Dessa forma, buscamos contrapor tais documentos na tentativa de constataremos se estavam em consonância com os princípios que regem a referida Lei.

⁷ Os nomes fictícios das unidades escolares pesquisadas e dos docentes e representantes da Secretariade Educação dos Municípios, encontram-se em uma tabela no decorrer do texto.

⁸ Analisamos as Leis, Diretrizes municipais, projetos, pareceres que nos dessem embasamentos teórico-jurídicos para compreendermos as ações que culminou na implementação da Lei nº 10.639/2003.

O contexto de Vitória da Conquista/BA

O Arraial da Conquista foi fundado pelo sertanista João Gonçalves da Costa, e o Mestre de Campo João da Silva Guimarães, líder da Bandeira responsável pela ocupação territorial do sertão, iniciada em 1752. Em Dezembro de 1943, através da Lei Estadual N.º 141, o nome do Município é modificado para Vitória da Conquista, nome este que se remete a batalha ocorrida em 1782 quando os povos indígenas⁹ que ali habitavam foram atacados pelos bandeirantes. Nesse conflito, muitos indígenas foram mortos e os sobreviventes fugiram¹⁰.

Vitória da Conquista está localizada na Região Sudoeste do Estado da Bahia (**Figura 1**). Tem uma altitude média de 923 metros, chegando a 1.100 metros nas partes mais altas, o que favorece o plantio do café, sendo a maior produtora do Nordeste. É, também, o terceiro maior município em população da Bahia e a quinta do interior do nordeste com 370.868 habitantes¹¹.

Figura 1: Localização de Vitória da Conquista/BA



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Microrregião_de_Vitória_da_Conquista.

Podemos destacar a importância da educação, que ocupa um dos principais eixos de desenvolvimento da cidade. Em 1969 foi criada a Faculdade de Formação de Professores, visando atender principalmente a demanda regional. A partir da década de 1990, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) multiplicou o número de cursos ofertados. Também nessa década, surgiram três Instituições Privadas de Ensino Superior. Atualmente, a cidade conta com uma Extensão da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e o Instituto Federal de Ensino da Bahia (IFBA).

⁹ Povos indígenas que habitavam a região: Mongoiós, subgrupo Camacãs, Ymborés (ou Aimorés) e em menor escala os Pataxós.

¹⁰ Algumas referências que tratam da História Local de Vitória da Conquista/BA e que serviram como base teórica para essa apresentação: Disponível em: <http://www.achetudoeregiao.com.br/ba/vitoria-da-conquista/historia.htm>. Acesso 15/05/2018. Além do livro "Crônicas de uma Cidade", lançado em 1991 pelo escritor, professor e memorialista, Mozart Tanajura.

¹¹ Disponível em: <https://agenciasertao.com/2023/06/28/populacao-de-vitoria-da-conquista-cresceu-mais-de-20-segundo-o-censo-2022>.

O que podemos perceber é que mesmo diante de uma construção social na qual as pessoas apontam Vitória da Conquista como uma cidade de brancos, os dados demográficos refutam essa narrativa, já que a população negra do município corresponde a 66,9%, somando-se as categorias, preta e parda. Essa população, entretanto, em sua grande maioria se encontra guetificada nas periferias da cidade.

A população de Vitória da Conquista de acordo com o Censo de 2022 é de 370.868, porém os dados apresentados acerca da população por cor/raça equivalem ao recenseamento de 2010, quando o número de habitantes era de 306.866 e estava dividida da seguinte maneira: declaravam-se brancos 99.595, pretos 31.082, amarelos 1.397, pardos 174.436, Indígena 354 e sem declaração 2¹².

As políticas educativas para as relações étnico-raciais em Vitória da Conquista

Com o advento dos debates relacionados a implementação da Lei nº 10.639/2003 que instituiu a obrigatoriedade do Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira nas Escolas Públicas e Privadas do país. A Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista/BA, passou a articular elementos que possibilitassem tal implementação. A cidade é considerada referência no Estado da Bahia, uma vez que, a Secretaria Municipal de Educação entre 2005 e 2006 criou o Núcleo de Diversidade Étnico-Racial, que tinha como objetivo articular os meios necessários para o processo de formação inicial e continuada dos/as docentes que iriam atuar frente a disciplina específica: História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

Durante o período apontado, podemos destacar ainda a mobilização dos Movimentos Sociais do próprio município que buscaram por meio de palestras, seminários e fóruns estabelecer diálogos com pesquisadores/as de outras regiões acerca das relações étnico-raciais. Esses grupos sociais, estabeleceram uma comissão para dialogar com o executivo municipal a fim de tornar possível a implementação da Lei.

Frente aos diálogos acerca da implementação da Lei 10.639/2003, a maior preocupação estava condicionada a formação inicial dos/as professores/as que compunham a Rede Municipal, uma vez que, muitos/as não dominavam e, por vezes, desconheciam a História da África e da Cultura Afro-brasileira em uma perspectiva decolonial. Sendo assim, como poderiam trabalhar nas escolas com essa temática? De acordo com Oliveira, Campos e Novato (2007), a partir deste levantamento, a prefeitura passou a investir em cursos de formação continuada voltados para sua equipe docente.

¹² Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. Dados Estatísticos. Disponível em: <http://www.pmvc.ba.gov.br/dados-estatisticos/>. Acesso em: 12/05/2018.

Nesse sentido, podemos destacar que a maioria dos/as entrevistados/as pontuaram que tiveram contato com discussões acerca do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, segundo Durah “logo no início sim, teve discussão, teve alguns cursos de formação”.

Solidificando essa afirmativa do papel do executivo na promoção de ações para a viabilidade da implementação da Lei 10.639/2003, Abiodun¹³ reforça a narrativa de Durah “tivemos debates, palestras, nas jornadas pedagógicas, nos Congressos de Educação, realizado pelo próprio Município”.

No ano 2006, contudo, com a efetivação do Núcleo de Diversidade da Secretaria de Educação, foi possível estabelecer interlocuções que ocasionaram nas bases para a implementação da Lei nº 10.639/2003. Em pesquisa realizada frente a Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista, Oliveira, Campos e Novato afirmam que:

O Núcleo para a Diversidade do município foi realmente fundado em 2006, sendo a Lei 10.639 o principal pressuposto para a criação deste. Inicialmente, os esforços de implantação do núcleo se deram no ano de 2005, a partir de alguns professores interessados na causa negra e na importância das Diretrizes para a Educação Étnico-racial. Assim, de forma progressiva, o núcleo tomou corpo, e, ajudado primeiramente por verba provinda do Governo Federal (conseguida a partir do envio de um projeto), hoje este é sustentado com recursos do próprio município (OLIVEIRA; CAMPOS; NOVATO, 2007, p. 153).

Nessa mesma perspectiva, o trabalho realizado por José Valdir Jesus de Santana e Marcos Alves Moreira pontua que “no ano de 2006, foi criado o Núcleo de Educação para a Diversidade, na Secretaria Municipal de Educação (SMED), que passou a investir na formação dos profissionais da Rede Pública Municipal” (SANTANA; MOREIRA, 2014, p. 5). A professora Lucinéia Gomes de Jesus, em seus estudos acerca da implementação da Lei 10.639/2003 no município de Vitória da Conquista-BA, destaca que “no ano de 2008 foi aprovado o Parecer nº 008/2006¹⁴, o qual regia sobre a criação da disciplina História e Cultura Africana e Afro-brasileira” (JESUS, 2012, p. 3), e, após três anos do início dos diálogos, as escolas municipais de Vitória da Conquista adotaram uma disciplina específica para atender as demandas da Lei nº 10.639/2003, sendo que deveriam assumir a disciplina específicaos/as professores/as de História, Letras (Literatura) e Educação Artística.

¹³ Entrevista concedida por Abiodun. *Entrevista 6*. [mai. 2017]. Entrevistador: Leonardo Lacerda Campos. Vitória da Conquista, 2017.1 arquivo.mp3 (43min.).

¹⁴ a) Aprove a criação da disciplina História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, para compor a parte diversificada do currículo escolar, das séries finais do ensino fundamental; b) aprove as demais alternativas pedagógicas para a rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, nas demais classes e modalidades.

Podemos destacar que o trabalho realizado por um grupo de pesquisadoras/as acerca das relações étnico-raciais teve como resultado a elaboração de um relatório para o Conselho Municipal de Educação (Processo CME 2005009-MC-02, datado de 30/10/2006).

Este relatório foi instituído por meio de vários documentos que versam e orientam a implementação da Lei 10.639/2003, a saber: 1) Ofício nº. 340/2006, oriundo do Núcleo Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação; 2) Documento do Núcleo Pedagógico – Educação para a Diversidade, que apresenta a disciplina História e Cultura Africana e Afro-brasileira, com os seus objetivos, ementa, justificativa e propostas de conteúdos que atendiam da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental (Atualmente os Anos Finais do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano); 3) Um segundo documento do Núcleo Pedagógico, que apresenta a disciplina Literatura e Cultura Afro-brasileira, contendo objetivos, ementa, conteúdos, avaliação e metodologia; e, 4) Relatório das atividades realizadas pelo Núcleo de Educação para a Diversidade durante os anos de 2005 e 2006, de autoria das professoras Adriana Bispo e Aldinei Cândido e do professor Flávio Passos.

Nesse sentido, a Secretaria de Educação adotou dois procedimentos para implementar a Lei nº 10.639/2003. O primeiro se deu pela adoção da disciplina História e Cultura Africana e Afro-brasileira, para compor a parte diversificada do Currículo Escolar nos Anos Finais do Ensino Fundamental. O segundo procedimento, foi estabelecer a abordagem da temática também nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) por meio de atividades integradas aos conteúdos escolares que tinham como objetivo a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Esse conjunto de ações tornou o município de Vitória da Conquista referência no Estado da Bahia no processo de implementação da Lei 10.639/2003, por ter sido um dos primeiros municípios a instituir uma disciplina específica para tratar as questões raciais. Vale salientar, que no período compreendido entre 2006 e 2009, a Secretaria de Educação por meio do Núcleo de Educação para Diversidade estabeleceu encontros mensais reservados às atividades complementares (Acs)¹⁵ principalmente dos/as professores/as da disciplina específica.

Uma das principais angústias apresentadas pelos/as docentes da Rede Municipal de Vitória da Conquista esteve associado a necessidade de compreender melhor os princípios norteadores da Lei, para que dessa forma pudessem desmistificar estereótipos produzidos ao longo da história do negro no Brasil, além de proporcionar dispositivos capazes de orientar o combate do racismo no contexto escolar.

¹⁵ São horários fora de sala de aula, destinados a realização de toda e qualquer atividade que esteja relacionada ao fazer pedagógico do/a professor/a.

Em 2008, a gestão municipal ofertou um curso de formação para professores/as e coordenadores/as do Ensino Fundamental II (Anos Finais do Ensino Fundamental), intitulado “Brasil de Todas as Áfricas”. Contou-se para isso com o financiamento do governo do Estado da Bahia por meio da Secretaria de Promoção da Igualdade (SEPROMI). Segundo José Valdir Jesus de Santana e Marcos Alves Moreira,

ocorreu a formação dos professores da rede municipal de ensino, com a realização do II, III e IV Encontros de Formação “Brasil de Todas as Áfricas”, paralela à formação dos coordenadores do Núcleo, que participaram neste período de cursos de extensão e pós-graduação e de grupos de pesquisa com recortes teóricos voltados para a temática da educação étnicorracial (SANTANA; MOREIRA, 2014, p. 5).

De acordo com a professora entrevistada, Aisha¹⁶, “houve várias formações oferecidas pelo município aos seus docentes em um primeiro momento(...) tivemos o curso ‘Brasil de todas as Áfricas’, mas não só foi esse. Tivemos outros cursos também. Esse curso se destacou por que foi o primeiro”. A partir desse panorama atrelado aos relatos dos/as entrevistados/as, podemos afirmar como elementos importantes das políticas educativas promovidas por Vitória da Conquista, no que diz respeito à implementação da Lei nº 10.639, a criação do Núcleo de Educação para Diversidade em 2006, a oferta de cursos de formação continuada, oferta de materiais específicos para subsidiar o trabalho docente e a criação da disciplina História da África e Cultura Afro-Brasileira (eletiva para o Ensino Fundamental Anos Finais). Conforme já mencionamos, as entrevistadas apontaram, todavia, que essas ações diminuíram ao longo do tempo.

Sobre o papel do Núcleo de Educação para Diversidade, Aisha faz uma avaliação muito positiva acerca do apoio pedagógico voltado para a educação das relações étnico-raciais, contudo a professora afirma que nos últimos anos o Núcleo perdeu espaço e hoje está praticamente inoperante. Aliya pactua do mesmo sentimento de Aisha e indica a pouca atividade do Núcleo nos últimos anos. Emefa, ao abordar a implementação da Lei no município, se remete a um conjunto de ações pessoais e afirma não identificar “nada relacionado à Secretaria de Educação”.

Podemos notabilizar que o processo da implementação da Lei 10.639/2003 em Vitória da Conquista apresentou momentos de avanços, tendo em vista a criação de uma disciplina específica, do Núcleo de Educação para Diversidade, curso de formação continuada em parceria com a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, materiais didáticos que suportavam os princípios suleadores da Lei. Entretanto, em 2017 ano em que foi realizado a pesquisa que suporta esse artigo,

¹⁶ Entrevista concedida por Emefa. **Entrevista 4**. [mai. 2017]. Entrevistador: Leonardo Lacerda Campos. Vitória da Conquista, 2017.1 arquivo.mp3 (31min.).

verificamos pouca atuação da Secretaria de Educação no sentido de subsidiar a manutenção das ações que viabilizavam a materialização dos princípios suleadores da Lei, como bem destaca Abiodun¹⁷ ao tecer reflexões sobre o papel do Núcleo de Educação para Diversidade e de outras ações da prefeitura:

Na Rede Municipal nós tivemos debates, palestras, nas jornadas pedagógicas, nos Congressos de Educação, realizado pelo próprio Município, tivemos discussões importantes na proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino, onde se discutiu muito essa questão envolvendo a implantação da Lei (...) atualmente a gente não está tendo. Houve uma mudança na equipe gestora do Município, e havia anteriormente o Núcleo dessa área, mas mesmo assim, mesmo na gestão anterior também não se deu efetividade, não se deu assim uma continuidade das discussões, no sentido de tornar as discussões uma proposta prática, uma proposta clara de implantação e nessa atual [gestão] não tivemos ainda uma discussão específica para esta questão. Não só acerca da implantação da Lei, mas também no sentido de criar as condições para que haja realmente à implantação (CAMPOS, 2018, p. 254).

A partir dos relatos das professoras e do professor até aqui, verificamos que o município de Vitória da Conquista, buscou de todo modo criar elementos capazes de oferecer um suporte para atuação dos/as docentes frente as demandas exigidas por meio do processo de implementação da Lei 10.639/2003, principalmente aquelas oriundas da necessidade de formação continuada e materiais para um melhor encaminhamento do trabalho docente.

O próprio relatório do processo de implementação da Lei 10.639/2003 (ano da homologação do parecer CME-Nº 4006007-00P) revela que desde agosto de 2005 até novembro de 2006, a Secretaria Municipal de Educação, por meio do Núcleo Pedagógico, “promoveu uma série de atividades de formação e informação junto aos professores/as da Rede para discutir e divulgar a temática, o que necessariamente, ajudou na organização e sistematização da presente proposta” (Relatório do Processo, 2006, p. 3).

Entretanto, a própria relatora pontuou no documento que apesar de todas as mobilizações por parte do Núcleo Pedagógico, naquele momento ainda não era suficiente para a concretização da aplicabilidade dos princípios suleadores da Lei nº 10.639/2003 nas escolas e evidenciou três itens necessários e urgentes que não estiveram presentes na composição do parecer:

Não apontam alternativas para as escolas que não incluam a disciplina História da África e Afro-Brasileira na sua parte diversificada, no curso dos quatro anos, dedicados as séries finais do ensino fundamental; Não detalha a forma como as escolas da rede municipal

¹⁷ Entrevista concedida por Abiodun. **Entrevista 6**. [mai. 2017]. Entrevistador: Leonardo Lacerda Campos. Vitória da Conquista, 2017.1 arquivo.mp3 (43min.).

deverão tratar da temática nas séries iniciais do ensino fundamental ou ciclo I e II; Não especifica a maneira como a legislação federal será cumprida pela educação infantil e Educação de jovens e adultos (Relatório do Processo, 2006, p. 3).

A ausência dos itens acima apontados, abriu precedentes para que várias unidades escolares substituíssem a disciplina História da África e Cultura Afro-Brasileira da parte diversificada, nessa mesma direção, no final de 2008, o Núcleo de Diversidade tornou-se inativo por cerca de seis meses, em virtude da demissão da coordenação. Logo, os debates e trabalhos realizados nas escolas durante este período, esteve prejudicado, no entanto as ações continuaram sendo desenvolvidas pelos próprios professores/as e coordenadores/as.

O Núcleo de Diversidade teve suas atividades retomadas em 2009, que por sua vez teve que enfrentar uma série de questionamentos sobre sua finalidade, sua importância e onde atuaria. Diante dos conflitos e angústias, o Núcleo voltou a ter uma atuação que visava o retorno das formações continuadas e a elaboração de materiais que pudessem servir como suporte pedagógico para aplicabilidade dos conteúdos. Segundo Lucinéia Gomes de Jesus,

Durante as primeiras reuniões realizamos um levantamento de todos os professores [...] com objetivo de propor uma formação que contemplassem tanto os professores efetivos com formação na área, como os professores que não tinham tido formação na área. [...] Durante esses encontros os professores recebiam as orientações preliminares: Discussão da Lei 10.639/2003, Discussão e Entrega dos Materiais que foram elaborados pelo núcleo anterior: roteiro de aulas, textos para estudo, sugestões de atividades, exibição de vídeos que pudessem contribuir no atendimento das individualidades dos alunos em sala de aula (JESUS, 2012, p. 6).

Todavia, a própria pesquisadora alerta que essas ações foram incipientes, tendo em vista o curto período para um possível aprofundamento das discussões e conteúdos envolvido as relações étnico-raciais e a educação, uma vez que, os debates eram realizados durante as atividades complementares (Ac)¹⁸. Além disso, a falta de recursos para serem investidos na formação continuada gerou uma descaracterização da disciplina específica. Frente a tal situação, as discussões propostas pelo Núcleo com os/as professores/as, coordenadores/as e diretores/as foi a transversalidade envolvendo a temática. Como relata Lucinéia de Jesus,

Assim foi proposta pelo núcleo o Projeto Tecendo Fios da Memória que consistiu na realização da roda de debates (curso livre fora da carga horária do professor), oficinas temáticas que contemplou as diferen-

¹⁸ São horários fora de sala de aula, destinados a realização de toda e qualquer atividade que esteja relacionada ao fazer pedagógico do/a professor/a.

tes áreas do conhecimento, a exibição de vídeos nas escolas e creches do município, bem como a distribuição de material didático da Cor da Cultura (Ministério da Cultura) a todas as escolas quilombolas, escolas que tinham em seu currículo a Disciplina e escolas que estivessem desenvolvendo projetos com essa temática (JESUS, 2012, p. 6).

Vale destacar ainda que o Núcleo de Educação para a Diversidade, em 2009, se fez presente em todas as etapas do curso de formação de gestores para a promoção da igualdade racial promovido pela Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SEPROMI) no período de 2009-2010, onde ocorreu a elaboração das ações que deveriam ser adotadas pelo gestor municipal.

Diante de todo esse movimento, foram encaminhadas propostas ao presidente do Conselho e ao secretário municipal de educação, sobretudo envolvendo maiores investimentos em formação continuada que versavam acerca da necessidade da ampliação das discussões envolvendo os princípios norteadores da Lei nº 10.639/2003, nas modalidades: Educação Infantil, Ciclo de Aprendizagem, Educação de Jovens e Adultos (Primeiro e Segundo Seguimento), Educação no Campo I e II e Educação Quilombola. Ficando o Núcleo responsável pela oferta da formação continuada das/os professoras/as que lecionavam a disciplina de História da África e Cultura Africana em horário especial. Contudo, essas demandas não foram atendidas, tendo como consequência uma diminuição da oferta da disciplina História da África e Cultura Afro-Brasileira, constatada durante a pesquisa realizada em 2017.

Diante do exposto, o nosso objetivo era ter contato com projetos bem-sucedidos no que diz respeito a aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003, tivemos acesso a escola municipal Moçambique¹⁹ que oferta os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Diante das observações constatamos que a temática tem sido introduzida em algumas escolas de maneira pontual quando o/a professor/a, por motivos pessoais, engajamento com os movimentos sociais e a militância ou ainda por ter afinidade com o debate, produz discussões envolvendo as temáticas propostas pela referida Lei.

Ao chegar na escola Moçambique tive acesso a uma sala ornamentada com diversas imagens de personalidades negras, e percebi o quão aquelas imagens eram potentes, rompia uma invisibilidade historicamente produzida, além de contrapor uma visão estereotipada e negativa construída e destinada aos negros e negras pela nossa sociedade. Segundo a professora Emefa “o que a gente observa e questiona sempre é que o índice de racismo entre eles, até entre negro com negro, de não aceitação da cor, de não aceitação da raça é muito grande, entre eles e aí vem a necessidade de está esclarecendo, fortalecendo, essa relação da aceitação” (CAMPOS, 2018, p. 243-244).

¹⁹ Nome fictício atendendo os requisitos do Conselho de Ética, cujo objetivo é a manutenção do anonimato dos/as entrevistados/as.

A professora evidenciou que a partir do momento que passou a trabalhar as questões raciais, o índice de racismo diminuiu e que faz questão de debater a temática ao longo do ano, contudo “em novembro realizamos as oficinas, temos as apresentações, para os alunos e para a comunidade” (Ibidem, 2018, 244), este momento é composto pelas apresentações das produções construídas em sala acerca da representatividade negra, além de palestras realizadas por pesquisadores convidados, o que para a professora é algo enriquecedor porque não envolve apenas os/as estudantes, mas toda a comunidade escolar.

Esse trabalho vem sendo realizado desde 2013 e segundo Emefa, é um trabalho potente na construção de uma identidade negra positiva, tendo em vista que “hoje podemos perceber que muitas alunas negras se aceitam, basta olharmos para os cabelos, pelas vestimentas, pelo jeito de ser assim, você observa a mudança” (Ibidem, 2018, 246), a professora destaca ainda que os debates envolvendo as relações étnico-raciais acontecem sempre que necessário a fim de combater o racismo em sala e fomentar o respeito pelas diferenças desde a infância.

As ações envolvendo o fomento da educação antirracista na Escola Municipal Moçambique, localizada em uma área periférica, tem um importante apoio da direção, este apoio foi verbalizado por toda a equipe, em virtude do seu comprometimento com a causa das relações étnico-raciais. A gestão da escola, busca realizar esse debate com todo corpo docente para aplicabilidade no dia-a-dia da sala de aula, a fim de conduzir acima de tudo o respeito pelas diferenças, a valorização da identidade negra, principalmente pela própria composição étnica dos/as estudantes, que segundo a direção, possui um maior número de estudantes negros/as e que sofrem todo tipo de preconceito no próprio ambiente familiar, na comunidade e na escola. Em relação as ações propostas pelo diretor, destaca Emefa:

Vim de uma escola que não trabalhava com essa temática, aí cheguei aqui me achei, porque eu percebi que o nosso diretor gostava de trabalhar com essas questões e com isso ele abre janelas, abre portas, traz informações, nos coloca em contato com outros profissionais que nos ajudam a tocar o projeto, então ele é uma ponte aqui para a gente, é ele que nos dá o suporte maior para a realização do nosso trabalho e do nosso projeto (CAMPOS, 2018, p. 248).

Diante do exposto, verificamos que muitas ações positivas e/ou exitosas no tocante a educação para as relações étnico-raciais, são frutos de projetos desenvolvidos por professoras/es que acreditam na possibilidade de uma sociedade melhor, diante de ações que provoquem nos/as estudantes a sensibilidade de conviver e respeitar todo tipo de diferença, tendo em vista a composição pluriétnica e multicultural que compõem os espaços escolares.

Considerações Finais

Os/as entrevistados/as de modo geral, reconheceram que diante do processo de implementação da Lei na Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista, muitas ações positivas foram realizadas, a exemplo podemos destacar as ações desenvolvidas pela unidade escolar Moçambique; Outro projeto importante foi “Pedrinhas mostre a sua cara” onde foi desenvolvido ações no tocante ao reconhecimento e valorização da cultura negra, não só com os/as estudantes, mas também abrangeu a família. Contudo, nos últimos anos, essas ações diminuíram bastante, uma vez que o próprio Núcleo de Diversidade perdeu espaço, a disciplina deixou de existir na maioria das escolas do município, os cursos de formação continuada foram na mesma direção, inclusive durante a imersão no campo da pesquisa, pude verificar o não funcionamento do Núcleo de Diversidade.

A pessoa responsável pelo Setor Pedagógico, entretanto, destacou a necessidade da reativação do Núcleo de Diversidade e que naquele momento, em virtude da mudança da gestão municipal, estavam ainda analisando todos os setores ligados a Secretaria de Educação. Segundo ela, mediante este levantamento, seriam estabelecidos metas e objetivos do novo governo frente a questão das relações raciais para educação municipal e que muito em breve o Núcleo retornaria as atividades.

Se faz necessário pontuar que a troca de governo também era fator determinante para a continuidade ou descontinuidade da formação continuada. Nosso objetivo aqui não é julgar os procedimentos dos governos, considerando o anterior melhor que o atual. Acreditamos que é necessário, todavia, tocar nessa seara, pois foi um dos fatores negativos pontuado pelos entrevistados. Porém, no município de Vitória da Conquista, o mesmo partido que implementou a Lei nº 10.639/2003 e que buscou naquela ocasião investir em formação, também foi responsável pelo movimento de retrocesso²⁰ que foi instaurado frente a continuidade da aplicabilidade da Lei.

Ainda em tempo, podemos destacar que há sempre diferentes percepções a respeito de um mesmo objeto, contexto ou ação. Logo, mobilizamos neste artigo, por um lado, documentos oficiais do município, que indicam uma perspectiva de se compreender as Políticas Públicas Municipais. Por outro lado, trouxemos para o diálogo, a percepção de um conjunto de docentes. Há que se destacar que nem uma das perspectivas traz uma realidade concreta que pode ser tomada como “a verdade dos fatos”, pensando no perigo da história única a partir da provocação da

²⁰ O termo retrocesso aqui é utilizado em uma perspectiva comparativa de como ocorreu o processo de implementação da Lei nº 10.639/2003 e como se encontra hoje, uma vez que o município de Vitória da Conquista financiou a formação continuada dos docentes, a criação da disciplina específica e do Núcleo de Relações Étnico-Raciais com objetivo de subsidiar o melhor encaminhamento dos conteúdos referentes à História da África e da Cultura Afro-Brasileira. Durante a pesquisa constatamos que atualmente são poucas as Unidades Escolares da Rede Municipal que ainda tem em sua grade curricular a disciplina específica e o próprio Núcleo de Diversidade estava inoperante.

intelectual africana Chimamanda Ngozi Adichie. É possível que outros docentes, ou outros atores sociais envolvidos nesse processo, nos oferecessem outras perspectivas ou informações sobre os mesmos fatos.

Frente às discussões, podemos dizer que ocorreram avanços na implementação da Lei nº 10.639/2003 por meio da materialização de sua proposta no município de Vitória da Conquista/BA. Mesmo que tenhamos investigado duas unidades escolares, são escolas que tem desenvolvido trabalhos/projetos ao longo do ano letivo com objetivo de construir novos paradigmas para compreender e potencializar ações no campo das diferenças multiculturais e pluriétnica que compõem a nossa educação.

Portanto, o que se espera da escola é o gerenciamento da formação intelectual dos sujeitos ali ingressos, capazes de estabelecer interlocuções dentro de um contexto escolar que garanta o respeito aos direitos legais e a valorização das diferenças e que, tanto os/as estudantes negros/as, quanto os/as não negros/as possam compreender a verdadeira contribuição dos africanos, afro-brasileiros, povos indígenas e dos portugueses na formação desse país. Dito isso, faz-se necessário alterações significativas na realidade vivenciada pela população negra alicerçada a uma imagem de marginalização, subserviência, silenciamentos que os acompanha desde a escravização, passando por uma abolição malsucedida, desprovida de base jurídica que possibilitassem aos escravizados o acesso a cidadania.

Nessa perspectiva, é preciso o estabelecimento de novos paradigmas educacionais, que orientem a práxis pedagógica dentro de uma percepção descolonializada, evidenciando a importância dos povos indígenas, dos africanos e afro-brasileiros, e que essas discussões trilhem um novo modelo de sociedade verdadeiramente justa e igualitária.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, F. de; RODRIGUES, T. C. A criança negra, uma criança negra. In: ABRAMOWICZ, A; GOMES, N. L. (Orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O Perigo de uma História Única**. 1º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**, Brasília, DF, out. 2004.

CAMPOS, Leonardo Lacerda. **Políticas Públicas de Ações Afirmativas: um estudo da implementação da Lei 10.639/2003 e as suas implicações nas Redes Municipais de Ensino de Porto Seguro-BA, Vitória da Conquista-BA e São Carlos-SP**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2018.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

JESUS, Lucinéia Gomes de. Caminhos e descaminhos na implantação da Lei 10.639/2003 na rede municipal de Vitória da Conquista. In: V Semana de Pedagogia, 2012, Jequié - BA. **Anais da V Semana de Pedagogia**. Jequié - BA, 2012. v. 1. p. 1-10.

OLIVEIRA, Cristiane Marques; CAMPOS, Leonardo Lacerda; NOVATO, Grazielle de Lourdes. Lei Federal 10.639/03: O Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira em Vitória da Conquista - BA. in: VII Colóquio do Museu Pedagógico, 2007. Vitória da Conquista - BA. **Anais do VII Colóquio do Museu Pedagógico**. Vitória da Conquista, 2007. p. 151-156.

SANTANA, José Valdir Jesus de; MOREIRA, Marcos Alves. A implementação da Lei 10.639/03 no município de Vitória da Conquista/BA: tensões, limites e possibilidades. In: XXII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste -EPENN -, 2014, Natal-RN. **Anais do XXII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste - EPENN**. Natal-RN: Editora da UFRN, 2014. p. 1-16.



Os letramentos sociais e a democratização da educação*

Social literacies and the democratization of education

Ueliton André dos Santos Silva¹

Resumo: O artigo exibi uma reflexão teórica acerca dos atravessamentos da educação na constituição humana e suas interconexões com o letramento. O trabalho foi elaborado por meio da metodologia de pesquisa bibliográfica de caráter descritivo e qualitativo. Partindo de uma perspectiva sociocultural, voltamos nosso olhar para o conceito de *Educação* apresentado por Vygotsky (1994) e Freire (2019; 1989) e o conceito de *Letramento* operacionalizado por Cruz (2021; 2012); Pereira (2014); Street (2014) e Rojo (2012). Os resultados apontam que a educação é um processo marcado por diferentes facetas. Assim, constata-se que a educação deve ser analisada e delineada no plural, ou seja, as educações. Posto que, é por meio das interações dos indivíduos com seus pares e com o meio sociocultural que os códigos, símbolos e valores são criados e transmitidos ao longo do tempo e do espaço.

Palavras-chave: Educação. Letramento. Leitura de mundo. Educação democrática.

Abstract: The article presents a theoretical reflection on the intersections of education in human constitution and its interconnections with literacy. The work was elaborated through the methodology of bibliographic research of descriptive and qualitative character. Starting from a sociocultural perspective, we turn our attention to the concept of Education presented by Vygotsky (1994) and Freire (2019; 1989) and the concept of Literacy operationalized by Cruz (2021; 2012); Pereira (2014); Street (2014) and Rojo (2012). The results indicate that education is a process marked by different facets. Thus, it is verified that education must be analyzed and delineated in the plural, that is, educations. Since it is through the interactions of individuals with their peers and with the sociocultural environment that codes, symbols and values are created and transmitted over time and space.

Keywords: Education. Literacy. World reading. Democratic education.

¹ Doutorando em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia. Mestre em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia. Integrante do Grupo de Estudos em Resiliência, Educação e Linguagens-GEREL/CNPq-UNEB. Graduado em Psicologia pelo Centro Universitário UNIRB. E-mail: ueliton_andre@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2595-7998>.

* Artigo recebido em 27 de maio de 2023. Aceito para publicação em 25 de agosto de 2023.

Introdução

O presente artigo se configura como a materialização de algumas inquietações acerca das diversas tentativas de desmonte da educação pública brasileira e como tais questões tem reverberado na educação básica. Em continuidade, buscamos pensar e articular caminhos possíveis para uma educação democrática e emancipatória. O interesse pela temática eclodiu em decorrência da detecção de resíduos históricos e sociais que se expressam atualmente em múltiplas facetas – preconceito, discriminação e exclusão –, cuja finalidade é regular, legislar e padronizar as formas de ser e estar no mundo dos indivíduos.

Mediante o objetivo do trabalho – apresentar uma reflexão teórica acerca dos atravessamentos do letramento na constituição humana em articulação com possíveis estratégias de trabalho sob uma perspectiva sociocultural –, optou-se por uma estruturação pautada em quatro seções, a saber: Educação ou escolarização?; Leituras do mundo e suas interconexões com a formação de si; Letramentos: uma perspectiva pluralista e Caminhos possíveis.

A primeira seção exibe uma articulação entre a educação e o desenvolvimento humano, na qual é buscado conceituá-la como um fenômeno plural (ANDRADE, 2014; SILVA, 2018.b). Na segunda seção, tecemos um diálogo entre o conceito de *educação* na perspectiva vygostkiana e freiriana, através da qual apontamos a potencialidade da educação enquanto caminho de transformação social. A terceira seção traz para o campo da discussão a proposição de caminhos que se alinhem a práticas pedagógicas diversificadas focadas nos diferentes letramentos e a importância de uma leitura sensível acerca das histórias e trajetórias de vida dos indivíduos. Na última seção, discorremos sobre a criação de *laboratórios em sala aula* como uma estratégia de leitura social engajada pautada em uma educação democrática e emancipadora.

Educação ou escolarização?

Ao longo da história, a educação tem assumido um lugar de destaque no processo constitutivo humano. De acordo com Andrade (2014, p. 127), a educação pode ser entendida como um elemento social e histórico que permeia os diferentes campos e contextos da formação humana. Assim, “a educação abrange processos formativos de crianças, adolescentes, jovens e adultos”. No entanto, à medida que a família e outras instituições sociais foram reestruturadas, novas configurações emergiram.

Nesse jogo reordenador, a Constituição Federal Brasileira de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, trouxe para o cenário do direito muitas pessoas que até então se encontravam em estado de invisibilidade social, como negros, indígenas e pobres (BRASIL, 1988). Assim, a educação passou a ser instituída como um direito humano universal. No entanto, a ampliação do acesso à educação em termos quantitativos não caminhou passo a passo com o desenvolvimento qualitativo. Conforme indicado por Andrade (2014, p. 130), “[...] o direito à educação foi convertido em dever de escolarização, assim introjetado e aceito por quase todos”. Esse ponto se torna ainda mais problemático quando o termo educação é associado exclusivamente à formação escolar. Vamos ver essa colocação de forma imagética.

Figura 1: Educação na Constituição Federal de 1988.



Fonte: Elaborado pelo autor com o auxílio do Software Orange Canvas na versão Orange3-3.34.0.

A figura 1 busca representar a Seção I do Capítulo III do Título VIII da Constituição Federal Brasileira de 1988, que trata especificamente da educação como um direito social. A nuvem de palavras elaborada com o auxílio do *software Orange Canvas* na versão Orange3-3.34.0, nos permite constatar que as palavras: fundamental, estados, públicas, distrito, ensino, recursos, educação, básica, federal, nacional e municípios assumem um caráter de destaque. Sabendo que o tamanho da palavra está relacionado à sua frequência no texto analisado, é possível constatar que as palavras que compõem o núcleo da figura remetem de forma objetiva à consolidação e descrição da educação escolar. Ao observarmos as palavras com menor frequência correlacionadas com o núcleo, a centralidade na educação escolar /formal se torna ainda mais evidente.

Figura 2: Educação na Lei de Diretrizes e Bases.



Fonte: Elaborado pelo autor com o auxílio do Software Orange Canvas na versão Orange3-3.34.0.

Semelhante ao que foi constatado na nuvem de palavras acerca da *Educação na Constituição Federal de 1988*, a figura 2, produzida com base no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, evidencia que ambos os documentos tratam de forma prioritária a educação escolar em detrimento das demais educações. Quando observamos as palavras em destaque, ou seja, as palavras em tamanho ampliado em decorrência de sua frequência no documento, fica nítido a operacionalização de termos que se vinculam de forma muito específica à educação formal, a saber: ensino, instituições, escolar, nacional, sistemas, superior, médio etc.

A partir das figuras 1 e 2, observa-se que, ao ser posta no campo do debate público, a educação é fortemente associada às práticas de cunho escolar/educação formal. Frente a essa evidência, Silva (2018b) apresenta uma concepção mais ampla acerca desse fenômeno ao desvelar as outras faces da educação – educação social, educação comunitária e educação popular – para além da educação escolar que se encontra devidamente institucionalizada pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e pela Constituição Federal Brasileira de 1988.

De modo a situar o leitor, segue uma breve definição acerca das demais educações aqui apresentadas. A educação social faz referência aos processos formativos que se consolidam ao longo do tempo e do espaço, posto que, todo e qualquer indivíduo pode assumir a posição de potencial educador ou educando. Por sua vez, a educação comunitária é a modalidade na qual o educador é um membro do próprio grupo, dito de outra forma, é a educação que se consolida entre as pessoas de uma mesma comunidade. Por último, a educação popular está fundamentada na utilização dos elementos da própria cultura dos educandos, ou seja, a cultura do próprio sujeito é base primordial do seu processo educativo (SILVA, 2018b).

Embora sejam apresentadas diferentes modalidades acerca da educação, a LDB de 1996 (Lei nº 9.394/1996), ao estabelecer as diretrizes e as bases da educação em âmbito nacional, em seu primeiro artigo define que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 8). Essa concepção apresenta uma visão holística acerca do fazer educacional. Contudo, no inciso primeiro desse mesmo artigo, essa perspectiva é posta em suspensão, pois essa Lei afirma que seus fundamentos visam disciplinar apenas a educação escolar em instituições próprias.

No contexto atual, com o interesse de instituir um certo *Neoeconomicismo*, a educação brasileira tem sido alvo de diferentes ataques e tentativas de desmonte (SIQUEIRA, 2020). Esse fator reforça a relevância de se pensar e articular o papel social e político da educação do contexto brasileiro. Dito isso, não se pode perder de vista que a educação é um direito humano irrevogável, contudo, a valorização e a construção de uma educação democrática e emancipatória passa por questões de ordem normativa, a exemplo dessa questão, é possível citar a BNCC e suas respectivas imposições (XIMENES; MELO, 2022).

Ao partir de uma concepção de capital humano, essas normativas tentam comprimir não apenas a educação, mas a própria formação à uma lógica capitalista. Em um cenário marcado por contradições e uma diversidade de discurso de ódio à educação brasileira,

por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica. O documento aprovado sofreu duras críticas e oposição dos educadores e das associações do setor educacional que historicamente lutam em defesa da educação pública e democrática, uma vez que não representa a concepção de Base Comum Nacional construída coletivamente pelo diálogo entre as entidades acadêmicas, científicas e sindicais da área educacional (XIMENES; MELO, 2022, p. 747).

Na tentativa de padronização do currículo e do trabalho docente sob a lógica do capital é inquestionável os impactos das políticas públicas educacionais nos processos formativos e no trabalho docente, assim quando direcionamos nosso olhar para a Base Nacional Curricular Comum-BNCC, é notório sua conexão com uma perspectiva alinhada aos desígnios ideológicos de ordem neoliberal. Sendo assim, constata-se a proposição de uma reestruturação educacional pautada na lógica produtiva do capital e dos modos de regulação social. Conforme indicado por Ximenes e Melo (2022), estamos diante de (des)caminhos que se distanciam completamente das transformações necessárias.

Não obstante, é válido ressaltar que a Educação se configura como um processo amplo e que se articula com diferentes campos, contextos e agentes sociais. Portanto, não deve reduzi-la ao ensino escolar de cunho capitalista. Tal consideração se mostra importante, posto que sua obrigatoriedade e universalidade estão atravessadas por uma ideia de escolarização hegemônica. Similarmente, essa concepção também é observada nas conversões, tratados e leis que se propõem a discutir metas para a consolidação da educação para todos – a esse respeito ver Unesco (2000; 2018) e Brasil (1996; 2017). Isso posto, verifica-se que determinadas políticas que se voltam para a salvaguarda desse direito colocam em destaque a educação escolar e lançam as outras educações ao campo da informalidade e marginalidade (SILVA, 2018b).

Leituras do mundo e suas interconexões com a formação de si

A sociedade é marcada por conjuntos de códigos símbolos e valores criados por meio das relações humanas. Nesse sentido, evidencia-se que a criação de cultura está diretamente relacionada à leitura de mundo, entretanto, determinados conjuntos ao assumir um lugar de universalidade criam uma malha de marginalização sobre outros. É importante ressaltar que essa produção não deve se reduzir a lógica ocidental hegemônica. “Portanto, além de identificar a cultura produzida pelo sujeito, dadas as suas condições materiais de existência é preciso também identificar os meios de que ele dispõe para fazer a comunicação de sua cultura” (SILVA, 2018a, p. 55).

O indivíduo assim constituído - como ser humano – produz certos conjuntos de códigos, símbolos e valores. Este conjunto só faz sentido enquanto Cultura produzida pelo sujeito se puder ser compartilhada com outros da mesma espécie, seja para a formação de alianças, para domínio territorial, para disputa por água e alimento ou para a reprodução, a Comunicação deste conjunto de códigos, símbolos e valores é marcada pela intencionalidade de modificar o pensamento, o comportamento e a ação do outro. Esta intencionalidade é o próprio ato de educar (SILVA, 2018a, p. 54).

A dominação que permeia os campos culturais, sociais, políticos, econômicos e existenciais do ser humano é configurada pela capacidade do padrão hegemônico de difundir seus códigos, símbolos e valores em detrimento de outras formas possíveis de pensar e estar no mundo. Nesse contexto, é possível observar que “[...] a cultura branca, cristã e ocidental se tornou hegemônica em relação às culturas antigas helênica grega, egípcia, judaica e romana, fazendo com que as outras desaparecessem e dando a impressão de ser a única cultura existente e possível” (SILVA, 2018a, p. 55). Devido a esse interesse, a educação tornou-se um dispositivo eficiente para modular e impor o padrão de cultura desejado.

Firmado em uma perspectiva marxista, Vygotski (1994), buscou delinear uma proposta materialista histórico-dialética para compreender o desenvolvimento e a aprendizagem humana. A partir de uma visão semântica e sistêmica, a teoria vygostkiana compreende que a personalidade consciente é um produto social diretamente vinculado aos processos de significação e generalização da realidade (TEIXEIRA, 2022). Frente a essas concepções, Vygostky (1994), compreende a educação como um ponto central para a criação de arranjos sociais justos e solidários. Nesse processo de transformação, “junto com a libertação de muitos milhões de seres humanos da opressão, virá a libertação da personalidade humana dos grilhões que restringem o seu desenvolvimento” [Tradução do autor] (VYGOTSKY, 1994, p. 181).

Frente aos pressupostos apresentados por Vygotsky (1994), a educação não deve ser assimilada como um meio de reduzir as pessoas aos desejos de um dado modelo social, mas antes, é função da educação articular um fazer que pense os educandos como um ser integral. Dessa maneira, o autor considera que a educação desempenha um o papel decisivo na transformação das relações humanas e do próprio ser humano, um caminhar rumo à construção de caminhos para à formação social consciente de novas gerações.

Para fornecer um exemplo do que está sendo aqui discutidos, será apresentado um trecho da fala de um dos participantes da pesquisa de mestrado de Silva (2022, p. 82).

É muito difícil viver numa sociedade onde você é sempre colocado pra baixo, o nego é quem mais sofre. Pra conseguir um emprego, muitas das vez não basta saber fazer o serviço, é preciso ter o papel pra provar. É preciso ter o papel com tudo escrito dizendo que você tá habilitado pra fazer aquele serviço. Mas, se você é nego, até com papel escrito na mão as coisa são difícil, porque você aprende a ler, mas num deixou de ser preto (João, Diário de campo, 2021).

A fala do participante nos permite refletir acerca da importância de uma educação escolar para além de um mero processo de transferência de informação ou normatização de corpos. Uma educação comprometida com a democracia e a emancipação dos educandos deve colocar em evidência as diferentes questões sociais – racismo, sexismo, machismo etc. – que atravessam e impactam na vida das pessoas que são alvos desses fenômenos. Assim como destacado por Vygotsky (1994), a educação deve ser pensada como um dispositivo de transformação social.

Partidário dessa concepção, assim como Vygotsky, Freire (2019; 1989), também irá partir de uma visão marxista para pensar a educação. Segundo Freire (2019), a educação deve ser encarada como um processo político que ao ser mobilizado como um caminho emancipatório, necessita olhar para a realidade dos

educandos de forma crítica, reflexiva e revolucionária. Esse engajamento transformativo se torna possível quando o sujeito se conscientiza de seu inacabamento e de que seu desenvolvimento é um fenômeno contínuo ao longo de toda sua existência. É essa consciência que abre precedentes para uma atuação do ser na realidade, ou seja, uma práxis renovadora. O conceito de “práxis” aqui evocado assume um sentido freiriano, em que a conscientização e a ação se articulam como elementos fundamentais para a consolidação de práticas transformadoras (FREIRE, 2019).

Desde os primeiros meses de vida, os indivíduos realizam leituras do meio em que estão inseridos, a partir dessas leituras, os indivíduos elaboram um refinamento das informações e as consolidam no âmbito do conhecimento, de modo a produzir uma concepção do mundo, do Eu e do Outro (CRUZ, 2012). Posto isso, torna-se possível o estabelecimento de modificações no mundo material através de ações dirigidas pelos planos inter e intrapsicológico. Advogamos acerca dessa questão uma vez que o mundo material e psicológico não é dissociado um do outro, ambos compõem o sujeito.

Com base nessa argumentação, é possível situar a escrita e a leitura como instrumentos que os indivíduos projetam a partir do reconhecimento de si, cujo princípio norteador é a operacionalização em prol de solucionar demandas pessoais e coletivas. Dessa forma, a leitura e a escrita não devem ser consideradas como processos neutros ou que se esgotam em si mesmos (PEREIRA, 2014). Tais fenômenos se concretizam no ato relacional, ou seja, tanto a escrita quanto a leitura se configuram como instrumentos pelos quais os indivíduos se utilizam para comunicar, organizar e operar sobre seu mundo (CERUTTI-RIZZATTI, ALMEIDA, 2013).

Para Freire (1989, p. 9), o ato de ler não se reduz à mera decodificação de palavras. Tal processo envolve as diferentes dimensões do sujeito – individual, social e histórica – que, ao se amalgamarem, permitem um envolvimento genuíno do ser com o espaço ao qual ele se encontra. Desse modo, o sujeito apreende seu mundo de forma crítica e consciente, desenvolvendo uma inteligência acerca do espaço que o envolve. Assim, verifica-se que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”.

O ato de ler, no sentido aqui adotado, se configura como um fenômeno plural que se faz presente nos mais variados cenários e contextos da vida humana. É através do ato de ler o mundo que o desenvolvimento e a aprendizagem se tornam possíveis. Além disso, é por meio desse mesmo ato que o indivíduo revive experiências e lhes atribui novos sentidos. O ato de ler é um componente constituidor da existência do ser no mundo e para o mundo (FREIRE, 1989). Essa questão pode ser verificada na fala de D.Vitória, uma das participantes da pesquisa de doutorado de Pereira (2014, p. 122).

Os documentos que tenho em casa e que sempre uso que orientam minha vida são a certidão de casamento que, pra mim, é o mais importante, porque era um documento que eu não pensava em ter na minha vida. Porque quando eu me via naquela vida sofrida de minha mãe, que eu era menina, mas lembro quando eu comecei a pensar em gostar de um rapaz, eu pedia a Deus: - Meu Deus não me deixe ficar sem essa bênção na minha vida, porque a vida que minha mãe levava era muito triste. Eu dizia: - Tenho fé em Deus de encontrar um companheiro que não seja bebedor de cachaça e nem ladrão. [...] E graças a Deus até hoje me sinto bem com meu casamento, com meu companheiro (D.Vitória-Entrevista episódica).

A partir da fala de D.Vitória, constata-se que tanto a leitura quanto a escrita, sob uma perspectiva sociocultural, se articulam como processos individuais e coletivos que propiciam um entendimento dos encontros entre o Eu, o Outro e o mundo. Assim, determinados processos que até um dado momento eram estranhos ou inexistentes ganham formas e contornos através das experiências que vão se consolidando frente às relações das pessoas com o seu meio social.

Letramentos: uma perspectiva pluralista

A formulação pluralista concebida sobre a educação também pode ser aplicada ao conceito de letramento. Como observado, Vygotsky (1994) e Freire (2019), são defensores de uma educação democrática e emancipatória, cujo fazer precisa passar e reconhecer o contexto social e cultural dos educandos. Ao se firmar nesses princípios, Street (2014), buscará compreender e problematizar aspectos importantes no campo do letramento.

Contudo, ao abordar o letramento hegemônico, Street (2014) apresenta a seguinte opinião: “Até mesmo Paulo Freire, o militante mais influente e radical do letramento, tendia a acreditar que pessoas sem o letramento do tipo ocidental são incapazes de ‘ler o mundo’ (STREET, 2014, p. 37). No entanto, essa afirmação é equivocada. De acordo com a perspectiva da Pedagogia Social, na qual Paulo Freire é um dos teóricos estudados, o ser humano é um produtor de cultura e essa produção possibilita ao indivíduo estabelecer comunicações a partir de suas experiências no mundo social, simbólico e cultural.

Para entender tal questão a partir dos pressupostos de Paulo Freire (1989), podemos recorrer ao seu livro *A importância do ato de ler*, no qual ele defende que a leitura da palavra não pode e não deve sobrepor a leitura de mundo. Ele descreve com detalhes pontos e cenas marcantes de sua infância como elementos cruciais em sua formação como ser humano, deixando nítido que essas primeiras experiências não estavam baseadas no letramento ocidental, mas sim em um letramento existencial a partir das suas experiências de vida.

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros - o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores - das rosas, dos jasmims -, no corpo das árvores, na casca dos frutos. Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos: o verde da manga-espada verde, o verde da manga-espada inchada; o amarelo esverdeado da mesma manga amadurecendo, as pintas negras da manga mais além de madura. A relação entre estas cores, o desenvolvimento do fruto, a sua resistência à nossa manipulação e o seu gosto. Foi nesse tempo, possivelmente, que eu, fazendo e vendo fazer, aprendi a significação da ação de amolegar (FREIRE, 1989, p. 9-10).

Ao tecer tal crítica ao trabalho de Freire, Street (2014), buscava tencionar o debate sobre o letramento e suas configurações. Em suas investigações, Street (2014), aponta que para o letramento autônomo, a escrita era apresentada como um elemento superior à oralidade. À medida que os estudos nessa vertente ganhavam força, houve uma supervalorização da escrita nos diferentes setores da sociedade. Essa questão cria um cenário complexo que serve de palco para a legitimação de determinadas formas de preconceito e discriminação ao categorizar as pessoas como letradas/iletradas e alfabetizadas/analfabetas. Nesse contexto, ao apresentar a escrita como um elemento superior à oralidade, surge uma suposta necessidade de apropriação da escrita por todos os indivíduos, independentemente da classe social, nível econômico, realidade educacional ou outros aspectos histórico-culturais que atravessam o processo constitutivo humano.

Com base nesses argumentos, é possível deduzir que a difusão de determinadas habilidades de letramento tinha como objetivo a configuração e estruturação do cidadão modelo, ou seja, a formação de um indivíduo preparado para a vida em sociedade e adaptado ao mercado de trabalho, visão que ainda circula na atualidade. Assim, as práticas de letramento que não estivessem baseadas na escrita consolidada principalmente no espaço escolar eram vistas como ações contrárias aos desígnios da sociedade. Portanto, os indivíduos que as utilizassem eram rotulados como pessoas com atrasos cognitivos e que precisavam da modernização civilizadora (STREET, 2014).

Diante dessa problemática, Street (2014), defende o reconhecimento do letramento como um fenômeno plural, já que a realidade é muito mais complexa do que os enquadramentos reducionistas que se impõem como prescritores de comportamentos e condutas. Esse novo entendimento se refere ao letramento ideológico.

Ao apresentar essa nova denominação de letramento, é proposta uma concepção de cunho social sobre esse fenômeno. Tal formulação, explica que o letramento se refere às diversas práticas sociais em que a leitura e a escrita se manifestam em uma dada sociedade. Assim, a produção de significados que se solidifica por meio do letramento é constituída a partir da socialização dos indivíduos nos mais diferentes espaços e instituições (PEREIRA, 2014; STREET, 2014). Nessa esteira, Pereira (2014) aponta a existência de um imaginário que concebe a escrita e a leitura como algo intrinsecamente ligado ao ambiente escolar. Esse arranjo tende a valorizar a aquisição dos atributos e papéis sociais prescritos pela ordem hegemônica e desqualificar as práticas que ocorrem em outros campos socioculturais.

Na sociedade brasileira percebemos os papéis de sujeitos “dominadores” e “dominados” a partir do saber letrado. Ou seja, os que têm domínio do letramento socialmente prestigiado determinam não só a língua e costumes, como também as formas pelas quais os sujeitos se organizam usando a palavra, as situações sociais da linguagem e a imposição dos discursos hegemônicos (PEREIRA, 2014, p. 93).

Nessa rede opressora, as categorias de sujeitos letrados e iletrados são postas em ação. Atualmente, as pessoas agrupadas na primeira categoria são vistas como sujeitos evoluídos que conseguem se articular na realidade de forma consciente e crítica. Enquanto isso, as pessoas que não dominam as práticas letradas são erroneamente compreendidas como sujeitos passivos e que não conseguiram elevar seu *status* de humanidade (STREET, 2014).

De modo a ampliar o debate, para além dos letramentos múltiplos, Rojo (2012, p. 13), destaca a questão dos multiletramentos. Enquanto o primeiro consiste em [...] “apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral. O segundo conceito, apresenta pontos específicos frente à multiplicidade presentes em dada sociedade, saber, “[...] a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”.

Embora tenham ocorrido mudanças significativas no campo do letramento e a teoria atual aponte que “[...] o letramento em si mesmo não promove o avanço cognitivo, a mobilidade social ou o progresso: práticas letradas são específicas ao contexto político e ideológico e suas consequências variam conforme a situação”, ainda é possível verificar fortes resquícios de concepções deterministas e fatalistas que buscam legitimar a imposição de um modelo único de letramento (STREET, 2014, p. 41).

Caminhos possíveis

A partir de uma concepção pluralista do letramento, Cruz (2012, p. 210), indica que “a leitura desponta junto com a própria existência humana, já que implica palavras em conexão com o universo que habitamos, significações, experiências, conhecimentos, relação com o outro e com a vida”. Assim, é possível afirmar que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas também por uma forma de escrevê-lo ou ‘reescrevê-lo, ou seja, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1989, p. 13).

É fundamental avançarmos nos estudos que se propõem (re)pensar o fazer educacional de modo a sair da simples crítica e apontar os caminhos possíveis de serem trilhados. Partindo dos pressupostos de Cruz (2021), concebemos a criação de *laboratórios em sala de aula* como uma estratégia frutífera, um espaço onde a alquimia educacional se daria a partir das experiências dos próprios alunos, a possibilidade de uma completa simbiose entre a esfera escolar e o sujeito multidimensional – corpo político, social, psicológico, biológico, histórico e cultural. Em outras palavras, os *laboratórios em sala de aula* possibilitariam uma educação emancipatória e engajada, na qual as pessoas se vejam como agentes constitutivos e transformadores de seu meio social. Se a educação é a porta, precisamos forjar as chaves.

Em ato contínuo, uma forma possível de contemplar os letramentos sociais e sua multiplicidade em uma perspectiva multidisciplinar seria por meio da inserção das cartografias sociais nos *laboratórios em sala de aula*. Conforme descrito por Deleuze e Guattari (1995), as cartografias sociais permite um mapeamento e compreensão das múltiplas realidades que compõem um dado território, ou seja, um mapeamento dos diferentes modos de vida, movimentos dos afetos e desejos. Isso posto, os estudantes seriam compreendidos como cartografantes da própria realidade e do seu espaço físico e social. Essa questão ganha ainda mais relevância quando pensamos os estudantes em situação de vulnerabilidade social e econômica.

A ideia de criação das cartografias sociais nos *laboratórios em sala de aula*, apresenta uma conexão íntima com a concepção dos multiletramentos apresentado por Rojo (2012), posto que esse fazer estaria diretamente associado a uma ação colaborativa entre os estudantes e os professores e professoras. Pensando especificamente uma aula de língua portuguesa, o material produzido no movimento cartográfico poderia ser mobilizado como componente central de “[...] atividades de leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos em enfoque multicultural” (ROJO, 2012, p. 8). Percebe-se assim que as cartografias produzidas pelos alunos poderiam ser conectadas com os mais diferentes conteúdos e disciplinas. Deste modo, as aulas não partiriam do vazio, mas teriam como vetor os temas emergentes da realidade dos estudantes. A multiplicidade não deve ser apenas apontada e olhada, mas também acolhida e valorizada.

Considerações Finais

O processo constitutivo humano se configura como um fenômeno histórico e contínuo ao longo de toda a vida. Durante o processo de socialização, os sujeitos assimilam o mundo mediante os significados sociais e elaboram sentidos singulares frente as leituras da realidade. Uma educação democrática e emancipatória deve olhar para essas leituras, uma vez que a realidade dos educandos é múltipla e com características singulares.

Como proposto por Silva (2022), uma educação democrática não se esgota em si mesma, ela é um modelo aberto e dialógico, onde as particularidades de cada realidade social são vistas como pontos para a transformação e a construção de novas conexões possíveis. Posto isso, pensar uma educação crítica e dialógica, “[...] pode abrir precedentes para que as leituras sociais que as pessoas apresentam em seu jogo narrativo sejam operacionalizadas como pontos de ressignificação e reconstrução de si, pois a liberdade não se dá com a negação do eu e a posterior assimilação do outro” (SILVA, 2022, p. 115).

Para a profusão de outras formas de se entender o processo constitutivo humano, é indispensável um olhar crítico sobre os modelos hegemônicos que buscam estabelecer ideias deterministas ou verdades absolutas. Atualmente, ainda é frequente a imposição de padrões ideológicos que visam manter o *status quo* de um grupo dominante e, com isso, operam na retroalimentação do preconceito, da discriminação e da exclusão de outros grupos humanos em seus múltiplos aspectos e dimensões – social, política, econômica, cultural e existencial.

Por fim, apresentamos *os laboratórios em sala de aula* e a inserção das cartografias sociais como um instrumento frutífero para possibilitar a compreensão e interconexão da sala de aula com a comunidade e o espaço físico e social dos estudantes. Esta incorporação possibilitaria a criação de um campo analítico e reflexivo sobre o lugar social, cultural, histórico e o lugar de fala dos educandos. Esta construção criaria um campo de reflexões sobre diferentes questões que permeiam a sociedade e repercute diretamente na vida dos sujeitos, a exemplo, é possível citar as questões afro-brasileiras, as feministas, as de gênero e as abordagens por uma educação dos povos indígenas. Se a educação é porta devemos ter um compromisso sincero com a elaboração das chaves.

Referências

ANDRADE, Édison Prado de. **A Educação Familiar Desescolarizada como Direito da Criança e do Adolescente: relevância, limites e possibilidades na ampliação do Direito à Educação.** 2014, 403f. Tese (Doutor em Educação) Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo:2014, p. 124-164.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em 31 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura- MEC, 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em 03 nov. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017**- Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 22 dez. 2017. Seção 1, p. 41. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 01 jul. 2023.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; ALMEIDA, Kamila Caetano. Identidade, subjetividade e alteridade nas relações entre universos global/local e letramentos dominantes/vernaculares. **Revista SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 49-72, 2013. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/P.2358-3428.2013v17n32p49>. Acesso em 20 out. 2022.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. Experiências leitoras de uma leitura literária subjetiva. **Revista Interdisciplinar**, São Cristóvão, v.35, p. 121-139, 2021. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/15693/11739>. Acesso em 30 jun. 2023.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. **Leitura literária na escola: desafios e perspectivas de um leitor**. Salvador: EDUNEB, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23ª edição. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2019.

PEREIRA, Áurea da Silva. **Tempo de plantar, tempo de colher: mulheres idosas, saberes de si e aprendizagens de letramento em Saquinho**. 2014, 197 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, Roberto da. **Didática no cárcere II: entender a natureza para entender o ser humano e seu mundo / -** São Paulo: Giostri Editora, 2018a.

SILVA, Roberto da. Outras educações possíveis. In: Moacir Gadotti; Martin Carnoy. (Org.). **Reinventando Paulo Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire**. 1ed. São Paulo: IPF/Lemann/Stanford Education, 2018b. p. 305-317.

SILVA, Ueliton André dos Santos. **Letramento social e as (re)invenções de si**: narrativas de moradores da Comunidade Imbé. Dissertação (Mestrado em Crítica Cultural) – Programa de pós-graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia, 2022.

SIQUEIRA, R. M. A política educacional e o discurso neoconservador: o que há de novo na velha agenda do mercado? In: DOURADO, L. F. PNE, **políticas e gestão da educação**: novas formas de organização e privatização. Brasília: Anpae, 2020. p. 52-67.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. A Educação em Vigotski: prática e caminho para a liberdade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e116921, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236116921vs01>. Acesso em 30 jun. 2023.

UNESCO. **Alfabetização e desenvolvimento de habilidades - Dia Internacional da Alfabetização**. Brasília, 2018. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/rio-20/single-view/news/literacy_and_skills_development_international_literacy_day/. Acesso em 6 jan. 2023.

UNESCO. **O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos**. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/declaracoes/6_Declaracao_Dakar.pdf. Acesso em 20 jan. 2023.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, Lev Seminovitch. The socialist alteration of man. In: VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **The Vygotsky Reader**. Edited by Rene van der Veer and Jaan Valsiner. Oxford; Cambridge, UK: Blackwell, 1994. P. 175-184.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva; MELO, Geovana Ferreira. BNC – Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 103, n. 265, p. 739-763, set./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.5112>. Acesso em 02 de jul. 2023.



Desarranjos familiares nas narrativas audiovisuais: O céu de Suely e Vou rifar meu coração*

Family derangements in audiovisual narratives: O céu de Suely e Vou rifar meu coração

Raquel Araújo Luna¹
Antonio de Pádua Dias da Silva²

Resumo: O artigo problematiza a função pai na cultura brasileira e o modo como a materialidade do sujeito desta função, ou a falta dele, (des)organiza a família: mulher e filhos. O objetivo é refletir sobre como ainda existe uma dependência geracional em razão da imagem do pai, mantida por uma tradição que nem sempre proporciona bem estar aos envolvidos. Metodologicamente, comparamos duas narrativas audiovisuais – o documentário *Vou rifar meu coração* (2011) e o filme *O céu de Suely* (2006) – em que a função paterna, via nome, elabora diversos desmantelamentos familiares. Usamos o conceito de pai da psicanálise (DOR, 1993) e do direito (FELISBINO, 2018); e de família, a partir de antropologia (MYLIUS, 2004) e da história (PRIORE, 2014). O pai funciona como um mito mudo que permanece.

Palavras-chave: Nome do pai. Família. Organização psíquica. Narrativas audiovisuais.

Abstract: The article problematizes the father role in Brazilian culture and the way in which the materiality of the subject of this role, or lack thereof, (dis)organizes the family: wife and children. The objectives is to reflect on how there is still a generational dependence due to the father, maintained by a tradition that does not always provide well-being for those involved. Methodologically, we compared two audiovisual narratives – the documentary *Vou rifar meu coração* (2011) and the film *O céu de Suely* (2006) – in which the paternal function, through name, elaborates several family dismantlings. We use the concept of the father of psychoanalysis (DOR, 1993) and law (FELISBINO, 2018); and family, based on anthropology (MYLIUS, 2004) and history (DL PRIORE, 2014). The father function as a silente myth that remains.

Keywords: Father's name. Family. Psychic organization. Audiovisual narratives.

¹ Professora da Educação Básica. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade (UEPB). E-mail: lunarachel77@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8787-8059>.

² Professor de literaturas da Universidade Estadual da Paraíba. Doutor em Letras (UFAL). Membro do Grupo de Pesquisa Estudos sobre a Literatura Brasileira Contemporânea (UFG). E-mail: docpadua@servidor.uepb.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6241-4466>.

* Artigo recebido em 27 de maio de 2023. Aceito para publicação em 25 de agosto de 2023.

Abertura

O verbo rifar nos traz à mente a ideia de sorte. Esta, por sua vez, acarreta a ideia de acaso. Esses termos são capciosos, imprecisos, aos quais não queremos nos apegar. Mas o nosso gostar ou o nosso querer não os torna inexistentes. Ao contrário, há quem sinta prazer em uma aposta, se permita brincar com a sorte, espere um presente do acaso. E assim, há os que não buscam se arriscar muito. Entretanto, mesmo no mais meticuloso planejamento das ações, outros são surpreendidos de diversas formas. Neste texto trazemos dois casos premiados pelas voltas surpreendentes da vida, contudo não ousamos dizer que o resultado da rifa seja satisfatório para os sorteados. O primeiro, trata-se do documentário *Vou rifar meu Coração* (2011), de Ana Rieper; o segundo, é o filme *O céu de Suely* (2006), dirigido pelo cineasta Karim Aïnouz. Essas narrativas audiovisuais, portanto, compõem o *corpus* de análise sobre o qual nos propomos a discorrer para entabular um debate acerca de como a imagem paterna interfere na vida das pessoas que orbitam no entorno desse sujeito função.

Em Rieper (2011), existem diversos relatos orais, depoimentos de pessoas que transitam da doçura da felicidade ao amargor da tristeza. Tendo em vista a extensão, a riqueza de detalhes e os discursos imbuídos nesta narrativa midiática (GOMES, 2017), fizemos o recorte de uma das estórias, que preferimos, inclusive, nomear como o caso Osmar.³ O que Rieper apresenta, neste caso específico, é um dilema real, vivenciado por um prefeito de uma pacata cidade nordestina, que se divide entre Maria Aparecida, sua esposa de “papel passado”, e sua amante, de identidade anônima. O triângulo amoroso é embalado por uma caótica sinfonia de inconformismo, protesto e reivindicações, principalmente, da esposa legítima, que atribui à rival a destruição do seu lar. Nesse **ínterim**, vê-se uma rede de parentesco que se desmembra por duas raízes genealógicas, os filhos de Aparecida e os filhos da outra, cujos destinos coincidem na origem com o patriarca Osmar Farias. Como em um jogo de rifa, as duas contempladas (as mulheres) arremataram o prêmio (o homem).

O filme *O Céu de Suely* (2006) tem como protagonista a jovem mãe Hermila, que retorna do Sudeste brasileiro para a cidade de Iguatu, localizada no Estado do Ceará. O drama ficcional decorre do descumprimento da promessa de Marcos, que viria, após a chegada do filho e da mãe à pacata cidade interiorana, sob a justificativa de que trabalharia mais tempo para acumular renda financeira e, posteriormente, viajaria ao encontro da família. No entanto, Marcos desaparece,

³ Ao longo do artigo abordaremos a questão temática a esse episódio como o caso Osmar: recorte do documentário centrado no nome e poder do pai Osmar, que impinge a seus filhos/as a marca patriarcal, unindo e desarranjando famílias através do nome dele replicado nos descendentes.

deixando subtendido para o espectador a possibilidade de estar na companhia de outra mulher. Essa sua ausência provoca em Hermila uma busca não comum pela sobrevivência física dela e do filho.

A narrativa é ambientada em um cenário de cidade interiorana, pouco desenvolvida, que não dispunha de outros aparatos tecnológicos, a não ser um telefone de uso público.⁴ Desse modo, o vácuo de notícias deixado por parte do parceiro é a motivação que encaminha a protagonista a trocar o prêmio da rifa de garrafas de *whisky* para uma noite no paraíso – eufemismo usado para significar uma relação sexual com o ganhador. A atitude da personagem, interpretada pelos moradores como um ato de prostituição, é uma forma de escape que Hermila encontra para obter renda, uma vez que dos outros trabalhos informais, pouco arrecadava para a sobrevivência dela e do filho.

Isso posto, de modo um tanto conciso, almejamos orquestrar considerações sobre a problemática dos afetos⁵ que sitiam as relações interpessoais, presentes em ambas as narrativas, vislumbrando o recorte aqui mencionado. Em vista disso, sustentamos a tese de que a repetição do nome paterno (ou parte dele), em ambas as narrativas, preserva, como um produto simbólico, a tradição familiar e patriarcal que demarca, de forma estratégica, os laços genéticos e a permanência da memória afetiva-familiar.

O texto, logo, sugere uma estrutura que o organiza para a lógica da tese defendida, ou seja, divide-se em duas trilhas discursivas: a) a dos (des)arranjos e (des)afetos familiares, em que ambas as narrativas estão situadas; b) a relação entre o nome do pai e dos/as filhos/as, nelas presente. Para isso, recorreremos a uma leitura em tom comparatista, embasando a reflexão por meio das contribuições teóricas oriundas do contexto legal, a partir de Felisbino (2018); da história, via Priore (2014) e Carneira (2006); da psicanálise (DOR, 1991); e da antropologia (MYLIUS, 2004). O enfoque teórico dado é interdisciplinar porque entendemos que discutir identidades envolve diferentes saberes de campos de conhecimento diversos. Explicar fenômenos e práticas culturais unicamente por um caminho, neste caso, parece não ser muito viável.

Nesse embalo, em que os ruídos da afetividade e da família figuram convidados e frequentes no baile da vida – a partir das discussões empreendidas, na junção entre a realidade, explorada por Ana Rieper, e a ficção, de Karim Aïnouz –, cremos ser possível discutir contrapontos acerca das relações humanas e de poder,

⁴ Em razão da extensão do texto, não é nosso intuito contextualizar o filme e o documentário em suas singularidades narrativas. Mas estamos cientes de que espacialidades em que as histórias são ambientadas carregam consigo marcadores importantes para a manutenção da ordem paterna e/u patriarcal da qual falaremos mais adiante, bem como são propícias para a manutenção da cultura e da tradição.

⁵ Ao longo da redação deste texto, preferimos adotar a palavra afeto, uma vez que a expressão amor é sempre motivo de extenso debate, com nuances muito particulares. Optamos por falar das relações interpessoais utilizando expressões como afeto, afetividade e desafetos.

que fazem seus ecos no cotidiano, bem como observar sob que condições os sons dos desafetos – e dos desarranjos – se refazem na contemporaneidade. As narrativas audiovisuais nos proporcionam refletir sobre como o nome do pai e a sua reiteração nos nomes dos/as filhos/as das famílias constituídas reverberam traços de identidades que marcam o pertencimento a um grupo particular, quase sempre consanguíneo, apesar de hoje esse dado ser revisitado quanto a esse valor.

Dois para lá, um cá ...

Desde as cantigas trovadorescas, em especial, as que compunham a chamada lírica amorosa, nota-se, no geral, o lamento do sujeito lírico por não ter consigo aquilo que deseja, o outro do seu desejo (MERÇON, 2014). Nesse contexto, situado na Idade Média europeia, os indivíduos estavam sob o ordenamento da Igreja que, fundamentada na escritura cristã, orquestrava normas de conduta e regulamentava a composição familiar. Dessa maneira, o casal ideal aos olhos do clero e da divindade era composto por um par heterossexual e monogâmico. Assim, essa ideia de família continuava sendo mantida e se expandia para as colônias do Novo Mundo: as que tinham como base a crença nas leis oriundas dos dogmas cristãos.

No entanto, na prática, os afetos se multiplicavam, se pluralizavam, saíam do ritmo imposto pelo clero (PRIORE, 2014). Assim, nesse descompasso da norma, a modernidade nos atesta a variação dos afetos, como no trecho do poema “Quadrilha”, de Drummond (2007), “João amava Teresa que amava Raimundo”. Há aqui uma tríade afetiva, três elementos desarmônicos, amores que se desencontram nessa quadrilha drummondiana, mas que representam a figura popularmente conhecida como triângulo amoroso, apesar dessa geometria dos afetos e rearranjos amorosos já ter sido objeto de crítica por Silveira (2020),⁶ que aponta a espiral como a melhor figura geométrica que define as relações de afeto que ultrapasse dois componentes.

Em *Vou rifar meu coração*, o caso Osmar é uma representação real do rompimento da tradicional família monogâmica. Osmar, homem de posses e de títulos, prefeito de uma cidade interiorana, desdobra-se para manter harmoniosa suas duas linhagens familiares: a construída com sua legítima esposa e a outra, com sua amante, com quem sustenta um romance extraconjugal há mais de trinta anos. O paralelo das relações fala, por si, das práticas de afeto e sexo em que as pessoas

⁶ A estudiosa adota a figura da espiral, advinda da geometria euclidiana, como metáfora para ilustrar as relações afetivas composta por mais de duas pessoas. Segundo a pesquisadora, o tradicional triângulo amoroso não é suficiente para simbolizar visualmente as diversas relações afetivo-sexuais. O próprio Drummond, no poema citado, aponta para relações afetivas em espiral. O nosso recorte foi apenas para visualizar o triângulo inicial dos nomes com que o poema se inicia, mas os versos subsequentes continuam em “Teresa que amava Raimundo/que amava Maria/que amava Joaquim”, ultrapassando os limites da forma triangular.

estão compondo aquilo que, ainda mesmo do ponto de vista legal, constitui uma sensibilidade disfórica do ponto de vista convencional (tradição) e legal.

No Código Civil Brasileiro, que deriva do Direito romano e, consequentemente, tem base no cânone cristão, a união legal entre cônjuges é monogâmica⁷, independente do casal configurar ou não um par heterossexual (FELISBINO, 2018). Porém, o desejo não é submisso à Constituição e, desse modo, os sujeitos rifam o coração, podendo premiar mais de um ganhador. Osmar Farias, o político que, em tese, deveria ser um exemplo civil, tem sua conduta posta em xeque pela comunidade eleitora tradicional, que conhece sua vida pessoal e seus (dois) afetos. A figura do prefeito, que deve ser compreendida como uma extensão da Lei e da Ordem, é julgada pela sua escolha pessoal, sendo caracterizada pelos seus vigilantes mais tradicionais como um desviante (FOUCAULT, 2021).

Como o próprio Osmar afirma, durante o documentário, não é fácil para o patriarca moderno dirigir duas famílias, porque o afeto dividido torna-se, então, incompleto. Há sempre quem reclame atenção. Esse fato traz à baila a instabilidade dos afetos, vez que nem sempre é possível acompanhar a coreografia do outro e ser aprovado pelo júri. Dois para lá, um para cá e vice-versa, um ritmo, por vezes, incompreendido pelas damas porque fora do ritmo. Um espetáculo de incompletudes, encontro de pares que se desencontram na ordem social.

No que diz respeito a *O Céu de Suely*, na verdade, temos uma narrativa midiática (GOMES, 2017) que decorre de um inferno pessoal vivenciado pela personagem: o abandono afetivo. A noite no paraíso é uma expressão eufemística que a protagonista utiliza para se referir a um encontro de sexo e prazer, planejado para dar certo em razão de uma série de necessidades: a comida do filho que está em falta, o não possuir um teto para morar, a dependência da ajuda de familiares para sobreviver numa cidade sem alternativa de trabalho, depois que chega do Sudeste com um bebê e fica à espera do companheiro que não vai ao encontro dela. Rifar o corpo é o que resta para Hermila, mesmo tentando outras funções de trabalho, como lavar carros e vender, a princípio, rifas de *whisky*, que pouco interessava aos moradores.

Diferentemente de Osmar, que rifa o coração, Hermila rifa o sexo. Para isso, ela adota o pseudônimo de Suely⁸, oferecendo o seu corpo como prêmio por uma noite, ainda que seja apontada como prostituta pelos (des)conhecidos e familiares. Sendo assim, é através do uso do próprio corpo que ela busca re-

⁷ Por esse viés normativo, a fidelidade conjugal deveria prevalecer, independente da composição do casal.

⁸ Priore comenta em *Histórias Íntimas* (2014), sobre a comum adoção de um nome fictício (nome profissional), para resguardar a identidade da prostituta fora dos domínios dos bordéis, uma vez ao realizarem uma consulta médica, por exemplo, correriam menos riscos de serem rechaçadas. Com o passar do tempo, popularizou-se o fato de escolher um segundo nome, independente da motivação. No documentário de Rieper (2011), vemos isso no depoimento da travesti Marquize, Marcos de batismo, que adota um “nome de guerra”.

cursos para sobreviver e dar sustento ao filho. Temos aqui uma distinção crucial entre as narrativas: a motivação. Uma é regida pelo desejo⁹, a outra, pela carência financeira, pelo abandono daquele que também deveria ser um provedor: o pai biológico da criança.

No tocante a essa questão, Priore (2014) alega que a prostituição, ao longo do tempo, foi encarada pelas sociedades e pela Igreja como uma das formas de perverter a ordem divina, uma vez que o sexo descompromissado do casamento e a venda do prazer eram uma prática de adultério, rejeitada pela moral cristã. Desse modo, a prostituta era vista como uma vilã, um instrumento diabólico capaz de desarranjar o leito conjugal. Entretanto, a estudiosa enfatiza que negociar o corpo não era uma atividade confortável: ser a outra, para uma sociedade conservadora, é não dançar conforme a música. No caso de Hermila, foi apontada como profissional do sexo sem o ser: apesar de ter se rendido à oferta do seu corpo por uma noite, em troca de dinheiro, o ato parece não qualificar o seu delito, pois a prostituição envolve toda uma dinâmica que não se caracteriza pelo uso do corpo apenas por uma noite.

Assim, Hermila – ou Suely, nome de guerra ou profissional¹⁰ da protagonista – não nos apresenta par fixo no baile da vida, é uma intrusa temporária, em movimento espiral, circulando com sua rifa, rodopiando, à espera de um “cavalheiro” que a chame para participar da coreografia dos corpos. Suely não é, necessariamente, uma prostituta, todos seu bailado se resume a um escape temporário de urgência financeira, assumindo uma fama em nome da sobrevivência material daquele dia (a prostituição se caracterizaria, em termos históricos, por uma prática reiterativa, constante, frequente, além de todo um *métier* específico para qualificar a personagem).

Entretanto, é válido salientar que *O Céu de Suely* traz à tona alguns dos demônios sociais que motivam uma mulher a vender o corpo. Trata-se de duas sessões do inferno na terra: a pobreza e o abandono. Essa valsa sem maestria tem como regentes as tais mazelas sociais (PRIORE, 2014) que atropelam aquelas personagens ou pessoas ainda não prontas de um todo para a dança do baile. O pisar o pé, o errar o passo, o dançar de forma desarmônica são resultados desse tipo de prática para quem ainda é inábil.

Na visão de Felisbino (2018), no Brasil é cada vez mais comum que a figura da mãe seja a responsável pela economia familiar, assim, como também tem sido

⁹ A noção de desejo, nesse contexto, é a proposta por Freud (2016), considerando o desejar como uma instância da vontade, que pode ser subjetivada ou materializada. No caso Osmar, temos a vontade do desejo materializada na relação extraconjugal.

¹⁰ Estamos atribuindo a expressão “nome de guerra” apenas para manter uma relação paralelística. Estamos conscientes de que a adoção de um pseudônimo por Hermila é mais por vergonha de ser reconhecida nas condições a que se submete (porque não é prostituta) do que por identificação com uma atividade profissional.

comum a não participação do pai na gestão financeira, afetiva e educacional dos filhos. A repartição destoante das obrigações socio parentais, produto da desigualdade de gênero, geralmente, esbarra na matriarca a ocupação de cuidar dos filhos de modo integral, até que esses atinjam a maioridade. O mito da maternidade mariana¹¹ se refaz na família hétero contemporânea, com um José exilado,¹² frequentemente, por escolha própria (PRIORE, 2014). Dessa forma, lares são montados e remontados com a ausência do pai e com a forte presença da mãe, ficando, muitas vezes, a sombra do pai (antes ordenador) que passa a figurar como desestruturador psíquico, por assim dizer.

Nesse íterim, a situação se agrava quando a mãe está inserida em estratos sociais de menor prestígio, menos privilegiados em quase todos os requisitos básicos de um cidadão, em que a figura materna busca sobreviver através do serviço doméstico, da negociação de produtos de modo autônomo (informal) ou da prostituição. A proteção da família, prescrita na Constituição de 1988, que institui direitos e deveres para os pais, na prática é disfuncional, porque é ornamentada por desafetos parentais, em que apenas a lei não é potencialmente operante. Então, “A família, base da sociedade”, se desequilibra, desse modo, pois, entre casos e casos, o pai se faz ausente na balança da justiça (FELISBINO, 2018, p. 21).

Novamente, dirigindo-nos ao caso Osmar, vemos um patriarca instável, despido na onipresença divina, ora bailando com a esposa, ora bailando com a amante. Nessa permuta de par, os filhos ficam confessadamente sob os cuidados maternos, fato atestado pelos relatos da mãe-esposa e da mãe-amante. Sempre Mães. Fatos que só confirmam a relativa presença paterna, o pai semipresente não está na Constituição, é uma modalidade no plano real. No entanto, no que se aplica ao caso de Hermila, o abandono é completo, o dever institucionalizado é desprezado pelo provedor do esperma. O provocador ou instaurador dos (des)arranjos e (des)afetos toca a vida, longe do filho e de Hermila.

Em tela, observa-se que na trama de Karim Aïnouz um personagem anônimo ganha a rifa, tem sua noite no paraíso, mas o maior prêmio quem ganha é a protagonista, como discutido anteriormente: ela se dispõe, por força das circunstâncias, a suprir as necessidades do pequeno filho, mesmo que, para isso, negocie o próprio corpo. Como num paradoxo, é sacrificando sua reputação que obtém a possibilidade de ter alimento para servir à mesa. Essa é a apresentação triunfal de uma mãe solo, demonstrada nessa narrativa midiática, fazendo-nos refletir sobre como a arte problematiza aspectos relacionados à dignidade humana.

¹¹ A historiadora à tona o pensamento enviesado na religiosidade cristã de que toda mulher teria, por atributo divino, a capacidade de gerar, cuidar, doar-se para o filho, não o renegando em momento algum (PRIORE 2014).

¹² Referência direta à imagem do José bíblico, pai posticho de Jesus. Por não ter sido pai biológico, transfere toda a carga socioemocional do cuidar do filho para a mãe.

Apesar das dissonâncias entre essas narrativas fílmicas, em que cada família traça passos diferentes, o caso Osmar e *O Céu de Suely* se afinam nos desafetos provocados pelo personagem patriarcal ou função paterna. Enquanto no documentário Osmar se intitula como o provedor, verifica-se as lacunas afetivas de um pai de duas famílias, dividido entre duas mulheres, numa situação inconciliável. Quanto ao filme de Aïnouz, vê-se uma jovem mulher que assume, forçosamente, o protagonismo financeiro, a fim de sustentar o filho. Nessa mescla, entre personagens vivos e fictícios, de forma metafórica, no embalo do Dó¹³, figura o som do lamento, executado na partitura que ressoa nas vidas representadas. Vejamos, agora, como essas relações de (des)arranjos e (des)afetos interferem diretamente no modo da cultura brasileira ainda tardiamente manter a tradição do nome do pai como ordenador do sujeito.

O ritmo contínuo, de pai para filho(s)

No mito bíblico de Adão, Deus destina a ele a tarefa de dar nomes aos demais seres, instituindo, dessa forma, um referente para cada elemento: “E, desse modo, o homem nomeou a todos os animais: os rebanhos domésticos, as aves do céu e a todas as feras” (GÊNESIS 2:20). Inclusive, nomeia o seu par oposto por Eva. Mais adiante, em Números, quarto livro do pentateuco judaico, o redator elenca a construção de uma genealogia patriarcal, que retoma o mito criacionista de Adão e sua descendência. As escrituras judaico-cristãs, principalmente o Velho Testamento, é um registro histórico repleto de genealogias, fundadas na ordem do pai, patriarca, provedor.

Por essa lógica, os críticos de hoje, ao retomarem o pensamento gestado na Grécia Antiga, reconhecem Sócrates com o epíteto de pai da filosofia. Na área das Letras, Ferdinand de Saussure é nomeado, pelos acadêmicos, como o pai da linguística. Tem-se em Freud o pai da psicanálise, em Santos Dummont, o pai da aviação. Esses exemplos, ainda que advindos de diferentes contextos e circunstâncias, apresentam um ponto em comum: a paternidade ligada ao nome do sujeito. A ideia de pai, inicialmente, está associada à criação e à ordenação.

A nomeação pai, teoricamente falando (DOR, 1991), se sustenta em duas bases semânticas: a primeira, comum entre nós e bastante presente nos dois textos midiáticos aqui analisados, se constrói na relação direta com o genitor ou o responsável pela prole. Trata-se do homem que assume a paternidade a partir de um relacionamento, caso ou casamento com uma mulher. A lógica dessa paternida-

¹³ Dó é uma das sete notas musicais. O alfabeto musical é composto pelo *Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá, Si*. O som gerado por essas notas faz variar o tom, de acordo do instrumento manobrado. No caso em uso, metaforizamos a nota musical em sua relação com um estado de lamento, piedade, tristeza, pena.

de biológica se estabelece na esteira dos pressupostos heterossexuais. A segunda, mais distante do pensamento comum, alude à função psíquica pai exercida sobre a prole, independentemente de coincidir ou não com a figura física do pai biológico: essa função pode ser exercida, do ponto de vista material, por uma mãe, uma avó, um tio, um padrasto. Nesse caso, o pai, em psicanálise, é primeiramente um significante simbólico a partir do qual se sustenta a metáfora do nome-do-pai,¹⁴ organizado em torno do símbolo falocêntrico.

De acordo com a nossa hipótese de leitura, os dois conceitos comparecem nos vídeos em análise para refletir essas duas instâncias instauradoras de simbolismo e realidade, vez que as duas mulheres do entorno dos dois homens sobre os quais elas orbitam foram ordenadas psiquicamente e, depois, reordenadas enquanto sujeitos de si que conseguem, de algum modo, sentir e cooperar com a aproximação dessa lógica ou com o distanciamento dela, mas sofrendo as interferências dela que são sintomatizadas nas regulações sociais que regem as pessoas. Por isso, Dor (1991, p. 14) afirma, em relação ao pai, que “trata-se menos de um ser encarnado que de uma entidade essencialmente simbólica que ordena uma função [...] É porque esse pai simbólico é universal [...] que nós não podemos deixar de ser tocados pela incidência de sua função [...] que nos estrutura enquanto sujeitos”.

Segundo pontua Cardeira (2006), no decurso da história, a ideia de paternidade permeia as civilizações, por mais distintas que essas possam parecer, e isso independentemente de questões de ordem da psique do sujeito. A estudiosa afirma que os patronímicos¹⁵ – conceito que pressupõe parentesco ou linhagem familiar – foram difundidos, sobretudo, pela colonização romana, e, logo, adentraram à tradição lusófona, a qual, em seguida, difundiu seus valores socioculturais pelo além-mar, como é o caso do Brasil. Entretanto, cabe ressaltar, o nome utilizado como referente era o paterno, devido a estrutura patriarcal, em que o homem era tido como o dono e o provedor, por isso, seus filhos recebiam como marca hereditária o nome do patriarca, ou parte dele¹⁶ (CARDEIRA, 2006, p. 56).

O nome ocupa a posição de sujeito ao qual costumamos atribuir predicções, pressupondo que identificamos tudo sobre determinado indivíduo, a partir do que sabemos sobre sua linhagem ou descendência explicitada através do nome. Dito isso, o nome é, portanto, uma das facetas que nos coloca como indivíduos

¹⁴ Em psicanálise, registra dessa forma o significante nome-do-pai. Usamos a expressão sem o hífen para que a interpretação não fique limitada ao campo da psicanálise, conforme já justificamos: a nossa visão é interdisciplinar. Logo, o nome do pai, sem hífen, traduz o conceito em diferentes áreas do conhecimento.

¹⁵ A referência ao patriarca poderia vir impressa no que, hoje, compreendemos como sobrenome. Para exemplificar, Cardeira (2006) elucida que Fernandes significava uma referência a Fernando (filho de Fernando), do mesmo modo, Martins apontava para Martin (filho de Martin). Dessa maneira, a genealogia era denunciada pelo emprego de partículas lexicais (sufixos) ao radical do nome próprio.

¹⁶ O radical do nome paterno poderia ser complementado com um sufixo para dar nome ao filho (a), como veremos no caso Osmar, mais à frente.

dentro da esfera social. Um sujeito sem registro, sem a prescrição de um referente pelo qual possa ser chamado não consegue reivindicar direitos civis, tampouco exercer a sua cidadania. A pátria¹⁷ indica que seus filhos sejam legitimados, para que usufruam de seus bens, tendo legalidade para utilizar as benesses do serviço público, bem como ter assegurado o direito à propriedade privada por herança (FELISBINO, 2018).

Para melhor ilustrar essas noções conceituais, acentuamos um ponto coincidente entre o caso Osmar, de *ou rifar meu coração* (2011), e o filme *O céu de Suely* (2006). A partir de então, toda a nossa discussão será numa perspectiva comparatista. Nesse primeiro momento, trataremos brevemente sobre os/as filhos/as de Osmar, o qual, como já mencionado, é estruturador rizomático de duas ramificações parentais: tem três filhos/as com a primeira mulher, Maria Aparecida, e três filhos/as com a segunda, comumente denominada por amante. Além dos laços sanguíneos, há uma marcação que aproxima toda esta prole: o prefixo Osma-,¹⁸ que precede os nomes dos filhos de Maria Aparecida e, também, os filhos e netos da amante, conforme demonstraremos mais adiante. Toda essa impressão do nome do pai no nome dos filhos traz à tona o fato de haver, sociologicamente falando, uma coincidência material entre aquilo que é simbólico (o significante ou função pai) com o que é real (o responsável material e direto pela prole).

Posto isso, de antemão, é interessante lembrar que o direito ao reconhecimento de filiação é validado constitucionalmente, isto é, ainda que o genitor tenha esposa e filhos, esse não é impedido de reconhecer a paternidade do filho (ou dos filhos) que obteve fora do ensejo matrimonial. Desse modo, teoricamente, se estabelece a igualdade jurídica entre os descendentes, confirmando a lógica da paternidade simbólica e real metaforizada não mais como significante psicanalítico, mas como realidade empírica mantida por uma tradição que reitera o poder simbólico em decorrência da coincidência da função na pessoa do ordenador material: o pai e o seu nome impingido aos filhos. Nesse viés, com base no direito da família, Felisbino (2018) pontua:

O Princípio da igualdade entre os filhos está consagrado no artigo 227, parágrafo 6º, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 em que “[...] os filhos, havidos ou não da relação de casamento, ou por adoção terão os mesmos direitos e qualificações, proibidas quaisquer designações discriminatórias relativas à filiação.” (BRASIL, 1988) [...] Assim, ficou consolidado a igualdade entre os filhos,

¹⁷ Mesmo que a palavra Pátria decorra do latinismo Pater, um indicador de pai, a conotação de maternidade é usualmente aplicada: Pátria mãe, considerando-se, com essa terminologia, a terra como mãe, por se tratar de um substantivo feminino e, logo, aderia melhor à noção da maternidade, da alimentação dos filhos.

¹⁸ O hífen, aqui, logo após o prefixo Osma-, funciona como um elemento diacrítico a partir do qual o prefixo assume outra conotação ou continuação, quando tem ligado a si partículas onomásticas, como as que formarão os nomes de todos/as os/as filhos/as biológicos/as de Osmar.

sejam eles socioafetivos, biológicos ou adotivos, superando todas as formas discriminatórias utilizadas anteriormente a promulgação da Constituição Federal/1988 (FELISBINO, 2018, p. 23).

O que o pesquisador nomeia como formas discriminatórias diz respeito ao trato sociocultural que um filho advindo de uma relação extramatrimonial sofre diante de um contexto social que partilha ideologicamente de um viés religioso, especialmente, das religiões de base monogâmica, em que o bastardismo¹⁹ revelava o adultério e a desordem da família nuclear, tornando menor e inferior a prole gerada fora das bases sacramentais da tradição. Tal rechaço fez com que o Legislativo intervisse por meio da seguinte norma, em contexto de Brasil:

Art. 1.609. O reconhecimento dos filhos havidos fora do casamento é irrevogável e será feito: I – no registro do nascimento; II – por escritura pública ou escrito particular, a ser arquivado em cartório; III – por testamento, ainda que incidentalmente manifestado; IV – por manifestação direta e expressa perante o juiz, ainda que o reconhecimento não haja sido o objeto único e principal do ato que o contém. Parágrafo único. O reconhecimento pode preceder o nascimento do filho ou ser posterior ao seu falecimento, se ele deixar descendentes (BRASIL, 2002).

Sem perder de vista o documentário de Rieper (2011), esses dados nos comunicam que os filhos de Osmar com a amante, interpretados à luz do que vimos apresentando, estão assegurados pela lei quanto à igualdade, inclusive, na repartição patrimonial dos bens. Portanto, no total, são seis indivíduos ligados pelo sangue e pelo prefixo, herdeiros diretos, reconhecidos e aproximados pelo nome do pai. Na linhagem de Osmar e Maria têm-se: *Osmailda*²⁰, *Osmailton* e *Osmair*; na linhagem de Osmar e sua amante: *Osmailson*, *Osmailza* e *Osmar Junior*. Ainda, são citados os nomes de dois netos, da linhagem de Osmar com a amante: *Osmar Neto* e *Osmaítala*. O que parece uma homenagem ou uma escolha casual funciona como uma marcação sociocultural que simboliza uma rede de relações que vão da memória afetiva ao direito à propriedade, como nos diz Roudinesco (2003):

O pai é aquele que toma posse do filho, primeiro porque seu sêmen marca o corpo deste, depois porque lhe dá seu nome. Transmite, portanto, ao filho um duplo patrimônio: o do sangue, que imprime uma semelhança, e o do nome – prenome e patronímico –, que confere uma identidade (ROUDINESCO, 2003, p. 14).

Com isso, percebe-se que a dualidade proposta por Roudinesco (2003) configura-se na instância física (biológica/ genética) e no signo, o sistema gráfico e morfo-

¹⁹ O termo costumava ser empregado com conotação pejorativa, negando ou ofuscando a gênese do indivíduo, fruto de uma relação extraconjugal, não reconhecida legal e moralmente.

²⁰ Os nomes foram escritos com base na verbalização oral dos participantes do documentário, por isso a grafia original poderia variar, caso tivéssemos os nomes grafados, não apenas pronunciados.

lógico, que é simbolizado através do nome. Além disso, a retomada do nome paternal também pode ocorrer através do acréscimo de Segundo, Filho, Neto, Junior, ao sobrenome. Historicamente, o filho de Pedro I (Primeiro) chamou-se Pedro II (Segundo), obedecendo a uma ordem geracional de descendentes. Retornando às famílias de Osmar (a linhagem, neste caso, é patriarcal), o parentesco é referendado com a adição de Junior, o nome do filho recebe essa desinência caso seja idêntico ao do pai, assim, podendo chamar-se Osmar Junior (ou Osmar Segundo). No documentário, no nome do neto ocorre uma marcação semelhante: *Osmar Neto*. O mesmo nome do avô aponta para o fato que há uma transmissão geracional do nome do pai aos filhos: não apenas o sobrenome, mas o nome próprio que replica em determinadas situações. Na perspectiva antropológica de Mylius (2004), ela afirma que:

A recorrência de algum nome em descendentes da família se dá ao fato de servirem não só como uma homenagem aos seus parentes, mas também como uma maneira de reafirmar o pertencimento ao grupo, na medida em que um determinado nome, considerando característico dos membros desta família é repetido em diferentes gerações (MYLIUS, 2004, p. 40).

No caso Osmar, em consonância com a ideia expressa no fragmento de Mylius (2004), pressupõe-se que há mais um estado de poder do que uma auto-homenagem do pai (Osmar) ao nomear os filhos, dado que, durante muito tempo, só quem poderia solicitar a emissão do registro de nascimento de uma criança era a figura paterna, embora nem sempre se tratasse do legítimo genitor, essa tarefa destinava-se ao sexo masculino (FELISBINO, 2018). Tal regimento dava autonomia para que o pai pudesse registrar o filho em desacordo com o nome pretendido pela mãe. Quanto aos nomes dos netos, esses sim, reverberam num indicativo de homenagem ao patriarca-avô.

Seguindo uma lógica semelhante, em o *Céu de Suely*, logo o espectador tem a revelação de que o filho recebeu o mesmo nome do pai, Marcos. Porém, é comum no cotidiano chamar o filho pelo diminutivo do nome, desse modo, Hermila refere-se à criança por Marquinhos. Nesse caso, o nome é o único patrimônio herdado por Marquinhos, uma vez que para requisitar qualquer tipo de assistência paternal, a mãe precisaria recorrer à justiça e aguardar que os órgãos responsáveis façam a mediação do conflito familiar (FELISBINO, 2018). Assim sendo, o legado maldito, deixado por Marcos, além do sonoro e assoviante nome, é o abandono afetivo. A partir disso, Hermila é inserida em uma situação de mãe solo. Acerca dessa circunstância maternal, Albuquerque (2006) elucidada:

A contemporaneidade coloca em xeque a imagem do pai. Quem consegue fazer frente a esse ideal? A figura tradicional de autoridade decaiu e o pai atual se mostra ausente, carente, humilhado, um “pai postiço”, muitas vezes desempregado, ou apenas um esperma de um banco de

doação. Nada que seja capaz de sustentar aquela figura idealizada, que ancorava o sujeito desamparado (ALBUQUERQUE, 2006, p. 62).

Como bem situa a estudiosa, no plano real, a idealização do pai-herói está em decadência, visto que a função de pai no mundo contemporâneo é questionada, uma vez que a ausência afetiva e parental reestrutura novas formas de (sobre)vivência. É cada vez mais comum ter uma mulher regendo um lar (FELISBINO, 2018): basta olhar para a ficção, como é o caso de o *Céu de Suelly*, ou imaginar como os filhos de Osmar são educados quando ele está ausente.

A manutenção de uma ordem que desarticula os componentes familiares (ordem do pai) é uma tradição que procura superar conflitos e interesses, mas não deixa de promover também prejuízos para os filhos cujos nomes parecem plasmar o nome do pai, seja enquanto função simbólica ou enquanto experiência real. Juridicamente, procura-se restaurar direitos aos filhos e responsabilização aos pais (ausentes), fato visto positivamente. Mas o resgate da dignidade do sujeito abandonado não é integral. A desestruturação psíquica já fora feita, a família já se encontra desmanchada; nessas situações, as mulheres-mães são obrigadas a fazer uso do corpo como objeto de mercadoria para poderem sobreviver junto aos filhos. Isso por causa do abandono e da não responsabilidade do pai.

A mãe guerreira, a sacrificada, a salvadora da família, a boa mariana está exausta, por se desdobrar preenchendo dois papéis, contudo tem ganhado notoriedade nas mídias, até mesmo, tendo seu fardo escancaradamente romantizado. Um glamour falseado, instigado pela falácia do discurso que aplicam a ela como sujeito capaz de superar tudo.

As mães não possuem, em nenhuma das duas narrativas, uma menção do seu nome replicado nos nomes dos filhos. O referente, aparentemente, selecionado por uma escolha afetiva, exalta a figura paterna. Portanto, o valor simbólico, empregado na nomeação dos filhos de Osmar e do filho de Hermila, traz à memória o laço genético, social e cultural, sobretudo, a validação da presença e da prevalência do patriarcado no contexto contemporâneo. O ritmo é contínuo, de pai para filho (os), o patronímico, ainda, prevalece.

Sobem os créditos e fecham-se as cortinas

Os assuntos sobre os quais refletimos não inauguram muitas novidades, a não ser pela (des)semelhanças dos objetos pelos quais nos debruçamos, um filme e um documentário, predominantemente, confessionais. No entanto, os dilemas humanos, no plano real ou das narrativas midiáticas, por vezes, nos enchem os olhos, seja por apreciação, seja por reflexão. Estórias são gatilhos, (re)mexem com a afetividade, com a curiosidade, com a vontade de saber, como diria Michel Foucault.

As problemáticas humanas retratadas, os (des)arranjos e (des)afetos amorosos-familiares e o abandono paterno são tramas antigas, repetem-se em nossa cultura e são transpostas de maneira artística ou ficcional para as telas ou outros suportes promovedores de debates críticos. Trocam-se os personagens, os espaços, o tempo, mas, de algum modo, a questão-problema permanece, é ressignificada: o nome do pai continua sendo um atraso na vida de pessoas impingidas por ele. A atenuante parece ser unicamente a questão moral da vergonha que o/a filho/a deixaria de ter, quando fosse acrescido aos seus documentos pessoais o nome do pai – este, antes inexistente, passa a figurar como uma espécie de fantasma ou espectro, mas ainda assim o nome impresso denuncia a função simbólica daquele se fez ausente, em muitos casos.

Dada as suas particularidades, há um diálogo entre as duas histórias; elas valseiam, porém, cada uma ao seu ritmo. Ora embaladas pela agitação, ora refreadas por uma sintonia desafetuosa. São os barulhos da vida que mudam de tom. E nessas mudanças, etapas são vencidas, vergonhas passadas, necessidades superadas por um momento. O pai, então, mesmo ao longe, continua ordenando, exercendo a sua função, como nos diz a psicanálise.

As rifas, quando aplicadas às referidas narrativas, nos parecem mais um produto de jogos de azar. Apesar da conotação dissidente que provoca em cada um dos gêneros, arriscamos dizer que Suely não é uma pessoa feliz. Osmar tem o patriarcado machista para perdoá-lo por seus deslizes de virilidade, assim como fez sua esposa, que direciona a culpa da traição para a amante. Já Suely – representante de muitas mulheres reais – não terá escape aos olhos dos moralistas, a Maria Madalena moderna sempre tem seus pecados lembrados, sem direito a justificativas, numa sociedade em que uma mesma ação praticada por gêneros diferentes tem conotações distintas. Nesse balanço tendencioso, Osmar é o disputado rei da festa (pela esposa e pela amante) e Suely ou Hermila, a debutante que se oferece ao submundo dos prazeres por uma noite.

Certamente, o nosso interlocutor curioso poderá criar uma nova leitura. Nossa análise não o impede de reaver as cenas e dar início a um novo baile de interpretações e palavreados. Talvez, esse texto seja um convite para o acesso, visto que não temos a pretensão de assumir a leitura feita como única e infalível. Mas ela é eficiente para uma abertura, por isso pro provocamos quem se proponha a reabrir as cortinas, depois de subidos os créditos.

Referências

ALBUQUERQUE, Judith Euchares Ricardo de. Declínio da autoridade: do nome-do-pai ao sinthoma. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho 3ª Região**. Belo Horizonte, v. 43, n. 73, p. 61-68, 2006. Disponível: <http://as1.trt3.jus.br/bdtrt3/handle/11103/27011>. Acesso em 20 de jan. de 2023.

ANDRADE, Carlos Drummond. **Alguma Poesia**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

BÍBLIA SAGRADA: Nova versão internacional. 12. ed. São Paulo: Bíblica, 2001.

BRASIL. **Código Civil de 2002**. Brasília: Senado Federal: 2002.

CARDEIRA, Esperança. **O essencial sobre a história do português**. Lisboa: Caminho, 2006.

DOR, Joël. **O pai e sua função em psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

FELISBINO, Cindy Cardoso. **Possibilidade de o filho adotivo receber herança do pai biológico sem o registro da dupla paternidade**. 2018. 73f – Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito). Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão: 2018.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Volume 1. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 11.ed. Paz e Terra: São Paulo, 2021.

FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade análise fragmentária de uma histeria (“O caso Dora”) e outros textos (1901/1905)**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

GOMES, Marcelo Bolshaw. A narrativa midiática: mediações dos acontecimentos. **Revista Triade**. Sorocaba, v. 5, n. 10, p. 230-246, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/triade/article/view/3032>. Acesso em 22 de jan. de 2023.

MERÇON, Marineis. A residualidade literária das cantigas trovadorescas na música popular brasileira: uma análise das músicas de Chico Buarque e Caetano Veloso. **Cadernos UNDB**. São Luís, v. 4., 2014. Disponível: http://sou.undb.edu.br/public/publicacoes/14_a_residualidade_literaria_das_cantigas_trovadorescas_na_musica_popular_brasileira.pdf. Acesso em 25 de jan. de 2023.

MYLIUS, Leandra. A imagem que permanece, a narrativa que interpreta: estudo antropológico da memória afetiva da guardiã dos retratos de família. **Iluminuras**. Porto Alegre, n. 5, v. 9, p. 1-46, 2004. Disponível: <https://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/9179/5274>. Acesso em 22 de janeiro de 2023.

O CÉU DE SUELY. Direção: Karim Ainouz. Produção: Walter Salles. Brasil: 2006. Netflix.

PRIORE, Mary Del. **Histórias Íntimas**. São Paulo: Planeta, 2014.

ROUDINESCO, Elisabeth. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

SILVEIRA, Micaela Sá da. **Espiraís de desejos: As relações de afeto na Literatura Brasileira**. 2020. 201f – Tese (Doutorado em Literatura e Interculturalidade- Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade. Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, 2020.

VOU RIFAR MEU CORAÇÃO. Documentário. Direção: Ana Rieper. **Vou rifar meu coração**. Youtube. 2011.1h e18mim. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=3OaOmfatCo>. Acesso em 12 de dez. de 2022.



Educação e comunicação: tal e qual*

Education and communication: such as

Eliana Sampaio Romão¹

Resumo: Esta reflexão nasceu de leituras e contribuições promovidas pela disciplina *Tecnologias Contemporâneas, Educação e Ensino*, por ocasião de sua oferta a autoria do texto, embora não carregue em seu título a categoria que tomou conta do palco no presente artigo – comunicação. O termo ganhou vulto a partir do apelo, a saber: “é preciso salvar a comunicação”. Provocação que em muito respinga na educação. Assim, indaga-se: qual o lugar da educação na salvação da comunicação? Sob os falares, em narrativas, dos/as alunos/as participantes da pesquisa por meio de entrevistas realizadas, constata-se que os gritos para salvar a comunicação se escuta também no campo da educação. Os resultados mostram que educação e comunicação se engendram e pensar em meios e métodos para salvá-la, se preciso for, nos remete trazer a educação para a mesa de discussão. Tem como marco teórico Wolton, Freire, Castells.

Palavras-chave: Educação. Comunicação. Tecnologias Educativas. Ensino.

Abstract: This reflection originated from readings and contributions promoted by the course “Contemporary Technologies, Education, and Teaching” when it was offered. Although the text’s title does not explicitly contain the category that takes center stage in this article – communication – the term gained prominence due to the call to action: “communication must be saved.” This call to action has significant implications for education. Thus, one might ask: what role does education play in the salvation of communication? Through interviews conducted with the participating students in the research, it is evident that the urgency to save communication is also echoed in the field of education. The results indicate that education and communication are intertwined, and when considering means and methods to rescue communication, if necessary, it leads us to bring education to the discussion table. The theoretical framework for this discussion includes the works of Wolton, Freire, Castells.

Keywords: Education. Communication. Educational Technologies. Teaching.

¹ Pedagogia-UFAL. Mestre e Doutora em Educação-UNICAMP. Pós-doutora com bolsa CAPES/Exterior – estágio sênior. Professora da Universidade Federal de Sergipe. Profa. Depto Educação. Pesquisadora na área Educação Infantil, Didática, EaD. Líder do Grupo de pesquisa CNPq: EduC-Me – Educação, Comunicação e Memória. E-mail: elianaromao@uol.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2380-4509>.

* Artigo recebido em 30 de maio de 2023. Aceito para publicação em 30 de agosto de 2023.

Introdução

A comunicação é como a vida. É levantar-se, olhar, falar, ligar o rádio, a televisão, o computador, ler, falar ao telefone(...) A comunicação parece tão natural que, sobre ela, não há a priori, nada a dizer (WOLTON, 2006, p. 11).

A comunicação de tão encarnada nos grupos sociais, e tão naturalizada, parece que não há mais nada a debulhar sobre o tema. Será? Nunca se falou tanto de comunicação, nunca tantos comunicados foram distorcidos, nunca tantos inimigos da comunicação apareceram, nunca a comunicação foi afetada com tantos desgastes. Nunca houve tanta necessidade de entendê-la em seus contornos, em seus enlaçamentos, em suas relações, em seus gritos. Wolton (2006), atento a isto, adverte: é preciso salvar a comunicação. Mas como salvá-la quando vista, muitas vezes, como avassaladora ou benevolente, divina ou diabólica, e até “tirânica”?

Se é certo afirmar que a comunicação, tal e qual a educação, está na vida, está em todos os meios sociais, é certo, igualmente, dizer que nem todos fazem valer a comunicação numa perspectiva antropológica e ontológica, e, com efeito, fazem prevalecer a condição humana nela imiscuída. Nem mesmo a penetrabilidade das tecnologias digitais, a Internet o telefone celular, protegem a comunicação de seus inimigos, suas ameaças, seus riscos, suas ilusões, suas tiranias.

Percebe-se, desde logo, que a comunicação é muito mais que “troca de informações”. Diz-se do compartilhamento de significados que só podem ser entendidos no contexto das relações sociais em que o movimento de informação e comunicação, potenciado pela tecnologia da comunicação, se faz. O caminho ganha seus contornos e é, assim, desenhado e definido “pela tecnologia da comunicação, pelas características dos emissores receptores da informação, por seus códigos culturais de referência e protocolos de comunicação e pela abrangência do processo comunicativo”, (CASTELLS 2007, p. 101), além de suas crenças, muitas das quais com cheiro de bolor.

O termo é de elevada abrangência, o que dificulta ainda mais seu entendimento. De que comunicação falamos aqui – comunicação interpessoal ou comunicação de massa? Importa distinguir, pois que cada uma tem propriedades próprias. A primeira prevalece a interatividade. A segunda a comunicação não é retroalimentada, é unilateral. A mensagem é enviada de um para muitos, como no caso dos livros, jornais, filmes, rádio e televisão. (CASTELLS, 2017). Aqui, privilegamos a comunicação interpessoal.

O presente artigo nasceu a partir das provocações de estudos realizados na disciplina Tecnologia Contemporânea, Educação e Ensino, amparada, sobretudo, pela provocação: É preciso salvar a comunicação (Wolton, 2006), título de sua obra

que leva o mesmo nome. Seus fundamentos nos instigam a inferir que a necessidade de salvar a comunicação equivale, em certa medida, a necessidade de salvar educação.

Ainda com o curso em marcha, foram realizadas entrevistas-narrativas com alunos motivada pela provocação que resultou na pergunta: Qual o lugar da educação frente a advertência em epígrafe? Educação e comunicação se fazem em partilha, na busca e escuta do outro que, na presencialidade ou distancialidade, retorna, responde, respeita e (com)partilha. Desde logo, desconfiamos que a salvação da comunicação, assim como os motivos que amparam este apelo respinga na educação. Plurívocas razões dão provas dessa relação, algumas das quais avultam no decorrer do presente artigo que segue a partir da aproximação refletida entre educação e comunicação.

Comunicação e Educação: aproximações e similaridades

Com a comunicação (...) devemos sobretudo olhar para cima, para aquilo que eleva os homens (WOLTON, 22).

A educação, tal e qual a comunicação, tem como propósitos olhar para cima, elevar a condição humana. Conhecer a si e ao mundo, conhecer para melhoria de sua existência e a realidade em que se insere. Conhecer para ser útil a humanidade. Assim, importa elevar os horizontes de todos aqueles que nasceram potenciados para humanização. Nada tão mais próximo da comunicação que a educação, pois que a experiência de comunicação autêntica, impulsiona o olhar para o alto e, com efeito, o melhoramento de suas relações. Educação e Comunicação se fazem em partilhas, na reciprocidade. Para Wolton (2006) no passado o homem era definido por sua identidade; hoje também é definido por suas relações. Mas sabemos que desde Sêneca, século IV, já advertira a seu amigo Lucilio, nas suas cartas, para ter cuidado com quem se relacionava, pois, os benefícios, assim como os malefícios são recíprocos.

Por isso, importa considerar que “se ninguém educa ninguém”, mas se educam em comunhão, sem que o outro lhe conceda e lhe permita juntar-se a si, formando um par de muitos, de muitas histórias alheias. “Ninguém liberta ninguém”, embora, ao mesmo tempo, as pessoas se libertam em comunhão. Por isso, ninguém se liberta sozinho, nem a libertação de uns, pode ser feita por outros, embora deles precise. (FREIRE, 1987). Importa fazer valer a educação como prática para libertação e a comunicação como canais privilegiados para esse desafio. Onde há gente há uma necessidade de educação, tal e qual, comunicação.

Há necessidade de se valer de recursos disponíveis e ou tantos mais avançados de modo a trazer o outro distante para perto. Quem és? Onde estás? Estas indagações indicam o começo de muitos contatos, mas nem sempre transformados

em laços, em comunicação, em educação. Nunca foi tão fácil “enviar mensagens e chegar de uma ponta a outra do mundo, mas simultaneamente a recepção é cada vez problemática devido à evidência crescente das diferenças culturais, políticas, sociais, religiosas. Diferentemente das técnicas o mundo é heterogêneo (WOLTON, 2006). Comunicação se insere no movimento de idas e vindas da palavra, seja falada, seja escrita, seja gestual, seja arteira entre os sujeitos comunicantes, mas não para por aí.

Não existe comunicação sem a presença de pessoas – estejam próximas ou distantes. Narrativas fruto da pesquisa mostram que frente a penetrabilidade das tecnologias de informação e comunicação, as pessoas são as mais importantes. É imperativo prepará-las de modo que estejam atentas às exigências de seu tempo em que os avanços das TICs se projetam. O problema, todavia, não é a tecnologia em si mesma, pois toda tecnologia “é tudo que veio depois do homem” para melhoramento de suas ações. O problema está no (des)cuidar de suas crenças e suas escolhas para entrar em ação. Mais que isso, suas crenças nunca revisitadas, seu despreparo, sua resistência, sua indisposição em buscar e entender o que ainda não domina também conta. Os humanos, em geral, agem egoisticamente “por natureza”, e algumas tecnologias, em certo grau, alimentam essa mentalidade que estimula a ação individualista.

A Comunicação: seus canais e seus complicadores

Se a comunicação remete as técnicas potenciadas pelo rádio, o computador, a televisão, o telemóvel consideremos também, que é preciso destacar o papel dos sujeitos de comunicação. Por mais avançadas que sejam, as TICs nunca vão substituir o humano. “(...) Elas podem ser suportes de apoio para o desenvolvimento da educação. Mas a comunicação “olho a olho”, isso nenhuma tecnologia pode substituir, o sentir do outro é coisa da alma... (narrativa 1). Mendes-Quintas vai além ao afirmar que o ser humano está naturalmente disposto para relações interpessoais e próximas, valendo-se, em grande escala, do rosto e das expressões faciais – o olhar, o sorriso, a voz, a entonação, além da postura do corpo que fala.

É o olhar entre as pessoas que produz momentos de intimidade, dado que não se pode olhar sem ao mesmo tempo estar “a dar”. Isto produz a mais completa reciprocidade de pessoa para pessoa: o olhar é atribuído e a confiança pode ser estabelecida e reproduzida tal como, aliás, a insinceridade ou a desconfiança, a agressividade ou o ódio. Mas, para além do olhar, há em conversação face a face muitos outros índices que regulam a interação entre os sujeitos. Além do que é dito, a voz do falante fornece múltiplas pistas (...) (MENDES-QUINTAS, 2010, p. 248).

De fato, nada melhor que a comunicação promovida por meio do encontro *face to face*, mas na impossibilidade da presença real, nada melhor do que se valer das tecnologias que permitam o encontro. Toda forma de comunicação tem propriedades nutritivas para fazer chegar à informação e fazer valer a comunicação. Informar não é comunicar. E a abundância de informação “mata a informação”, ou “retira-lhe sua legitimidade”. Mas a informação ganha abrangência na mesma velocidade em que os meios de comunicação se expandem. Para Bauman, (2016, p. 91).

Aqui estamos nós. A informação chega a nós, entra em nossos bolsos, nos *tablets*, damos uma espiada nela mil vezes por dia em todas as telas do computador, pois somos expostos a uma nuvem maravilhosamente nova e sem precedentes de poeira de informação. A informação se tornou o “brilho verde” que nos acompanha e envolve, dentro do qual estamos andando – a conexão é um direito humano.

Após enfatizar que todo ser humano deve ter acesso à Internet e sugerir a falta que a Internet faz, o autor justifica essa fascinação, por vezes, exacerbada que tomou conta de todas as faixas etárias – desde crianças muito pequenas aos até os mais vividos, parecem embaraçados quando se veem sem as facilidades da tecnologia digital. A dependência do ser humano é um risco que atinge todas as fases da vida. A nota é longa, mas digna de destaque.

E, de fato, ao pensar que não estamos conectados, nós nos sentimos completamente perdidos, no escuro, sem chaves para entrar em casa, ou mais precisamente, sem chaves para sair de casa. Mas devemos nos lembrar de que (...) por trás de toda conexão jaz uma encruzilhada, e por traz de uma encruzilhada jaz uma terra, e que essa terra tem uma paisagem, que essa paisagem tem uma história. Uma coisa é passar aos saltos por cima de tudo e resumi-lo num link, outra completamente diferente é conhecer a terra, a paisagem, a história, mesmo à velocidade desconcertante da nossa jornada. Quem estará mais bem informado no final? Antes de pensar numa resposta, nós devemos nos questionar sobre o significado do mundo. Há uma diferença entre olhar e observar, assim como entre saber e entender. Ser exposto à informação – mesmo que com frequência, em toda parte, e talvez de modo involuntário – não envolve automaticamente compreender a situação. Compreender o mundo, no sentido de tê-lo ao alcance da mão, on-line, domesticável ao clique de um mouse, é uma prerrogativa fantástica, mas não significa compreender, no sentido de decifrar o mundo, de “captá-lo” (...). O incremento da informação até níveis nunca antes testemunhados(...) é revolucionário em si mesmo, no sentido do acesso fácil, multiplicidade de fontes e pluralismo. Todavia, para entender os acontecimentos e conhecer os fenômenos, informação não basta (...) (BAUMAN, (2016, p. 91, 92).

Para o autor, se faz necessário “informação organizada”, capaz de promover conhecimento, jogando luz sobre os interesses legítimos e ilegítimos que dão vida à história, acrescentando, ainda, algo valioso: uma ideia. Assim, não basta

informação. Importa mostrar sua (in)completude identificando seus fragmentos desencadeadores “projetando-os sobre suas consequências”, acendendo, ou não, a luz que clareia o jogo obnubilado de interesses. É necessário atentar para necessidade de não cair na armadilha da velocidade de informação que se difunde por tecnologias encantatórias que correm como um “trem bala”. Informar não é o mesmo que comunicar. Informar é produzir e distribuir mensagens de forma mais “livremente possível”. Ao passo que a comunicação supõe um processo de apropriação, de disposição em entrar num movimento de escuta, respeito e responsabilidade pelo outro.

Nesse sentido, alguns aspectos devem ser considerados, quais sejam: a relação entre “o emissor e o receptor”, sem descuidar, todavia, da mensagem. Comunicar, então, é “estar atento às condições nas quais o receptor a recebe, aceita, recusa, remodela em função do seu horizonte cultural, político, filosófico e, por sua vez, lhe responde. (WOLTON, 2006, p. 13). Implica num encontro, com retorno, uma resposta. Transmitir, assim como não cabe no ensino, também não cabe na comunicação, nem tampouco na educação. Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção. Quando estou em aula devo estar aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, suas inibições; suas inquietações em face da tarefa a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE 1996).

Ensinar para educar e instigar o/a estudante para descobrir os recursos de que é capaz. Ensinar, *in-signare*, para marcar com sinal. Não qualquer sinal, todavia. Mas sinal que ajude a evoluir e se fazer humano. É essa didática que se impõe. Tanto mais humana, tanto mais amorosa, tanto mais partilhada. Nada de “aulas invertidas”, mas partilhadas, dialogadas, comunicantes. Ensinar para educar. Este/a professor/a dá lugar para a pausa, a escuta do silêncio entre os sujeitos. Este/a professor/a Ensina e Educa. Marca com boas lembranças. Mas, por vezes, é possível observar “comportamentos estranhos” nos quais parece haver uma separação entre uma coisa e outra. (FREIRE, 2011). É preciso aprender a se comunicar. Ação que se aprende, sobretudo, a escutar o som do silêncio que dormita na comunicação.

De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação (...). Uma das características da experiência existencial no mundo (...) é a capacidade que mulheres e homens criamos de entender o mundo sobre que e em que atuamos, o que se deu simultaneamente com a comunicabilidade do entendido. Não há inteligência da realidade sem a possibilidade de ser comunicada (FREIRE, 1996, p. 118).

Fazer valer a comunicação é fazer valer a compreensão do mundo. O/A professor/a/ que aprende a se comunicar escutando é interrompido pelo silêncio de quem, “falando, cala para escutar a quem silencioso, e não silenciado, fala (FREIRE, 2006, p. 117). Este professor, longe de ser autoritário, admite e reconhece a importância do outro, de dizer “eis-me aqui”, de, mais do que estabelecer contatos, comunicar-se.

Nenhuma profissão, seja qual for, está tão impregnada pelo comunicacional que a professoralidade. E o pior que pode ocorrer a um educador é ter problemas de comunicação, não suportar a relação com o outro, considerar sua tarefa cotidiana um castigo devido a necessidade permanente de interagir, de expor aos olhares, gestos, vozes julgamentos de dezenas seres que vão a ele relacionar-se (CASTILLO, 2006). Logo, “assinar nossa dependência em relação a ele e a certeza de ser compreendido por ele (WOLTON, 2006, p. 12). Não basta “ter algo a dizer” e usufruir do direito de dizê-lo, é necessário saber se o outro tem disposição em ouvir e se está interessado “naquilo que digo” e, ao lado disso, “se ele responde” e se, estarei disposto a escutá-lo. Nisso consiste o miolo da comunicação autêntica. Nela faz morada um triplo desafio: ter algo a dizer, interesse em ouvir, e responder. Fazer valer a relação entre o mensageiro e o outro. O que queremos dizer aproxima-se de Wolton, (2006, p. 12) ao dizer: “No fundo, “a comunicação coloca em questão da relação entre o indivíduo e o outro, entre o indivíduo e o mundo, o que a torna indissociável da sociedade aberta, da modernidade e da democracia”. E, acrescenta que embora as técnicas e (*tchné*)logia tenham lugar de destaque hoje, nunca devemos ficar a margem da “a perspectiva antropológica e ontológica da comunicação”.

Todos, estejam onde estiver, em que diversidade cultural esteja representado, querem ser respeitados. Não há informação, nem comunicação, nem educação, sem que “o respeito do outro” prevaleça. É por essa perspectiva que ao trazer para o centro do palco a comunicação, também vem junto a educação e, portanto, o respeito e a estima pelo outro num contexto de uma sociedade tanto mais aberta, democrática, humana e humanizadora. Há algo que mais necessite e precise valorizar o outro do que a educação? Valorização que se dá com confiança, com partilhas e a disposição de “ter-lhe estima”. Quem não tem estima por gente, não deve nem cuidar de animais porque até eles sentem quem deles não gosta. Na comunicação, tal e qual a educação, dormitam esses valores ao mesmo tempo que pede argumentação e tolerância. (WOLTON, 2006, FREIRE 1996, CASTELLS, 2017). A comunicação está lado a lado da educação, pois ambas se sustentam numa perspectiva antropológica e ontológica. Nesses universos, quando a manipulação toma lugar da conscientização, o secundário toma lugar do principal, o descuido e descaso tomam lugar do cuidado esses valores se invertem, a melhoria da relação humana se fragiliza.

Por essas razões, o respeito, a estima, a confiança, o cuidado com o outro são “palavras-chave” da sociedade da comunicação, que também é maquina, mas essencialmente humana. Acrescente-se que a comunicação não se reduz a “lantejoulas ou a manipulação”, tal como a democracia não se reduz a demagogia e o conhecimento ao pensamento, nem a informação ao escândalo, nem o humanitário a caridade – Wolton (2006), nem a educação a mera instrução. Comunicação, tal e qual a educação, não pode tudo, “é frágil”, é limitada, pois que há limites nela imiscuídos. Isso não é exclusividade da comunicação. Toda prática humana, conforme Freire (2001), é submetida a limites, que são históricos, políticos, ideológicos, culturais, econômicos, sociais; limites de competência do sujeito ou dos sujeitos, limites de sanidade do sujeito; limites que fazem parte da natureza da prática e limites que estão implícitos na natureza da prática. Mas se a comunicação não pode tudo, tal e qual a educação, “alguma coisa ela pode” e essa alguma coisa seguramente “não é coisa pouca”.

Talvez, por isso, o maior, senão o pior inimigo da comunicação, tal e qual a educação, “é o próprio homem”. O indivíduo é o “pior inimigo do cidadão” em contrapartida, aquele que tem o poder de salvá-la e é isso que há de prevalecer, pois que o homem não atingiu seu grau máximo de loucura. Acrescente-se, quando os meios comunicacionais não são usados para fazer valer esta função, cria-se uma contradição irreparável. Explica Wolton (2006), quando os meios veem de encontro a felicidade humana e seu bem-estar, torna-se “seu próprio inimigo”.

Os inimigos não param por aí. Há quem pense que trocar um maior número de mensagens “seria sinônimo de comunicação”. Só que não. Para o autor, as trocas de informação são eficazes, mas não impõe a comunicação e, tal e qual, a educação que tem seu lugar na leitura de forma “mais nítida” de todas ambiguidades e contradições dos sistemas de informação. Mas cria-se um novo inimigo quando muitos professores “eternos cépticos”, são facilmente compelidos a reconhecer “a superioridade didática” das chamadas “ferramentas informáticas”. Elas, por si só, muito pouco podem fazer para salvar a didática que o professor imprime e instigar o aluno/a para o conhecimento, nem salvar a comunicação.

Salvar a comunicação, mas como?

Como salvar a comunicação, quando cada um a acha tirânica e dominadora? (WOLTON, 2006, p. 19).

Salvar a comunicação é uma necessidade urgente, mas muitos não se deram conta. A tarefa não é fácil, nem simples, sobretudo quando cada um a vê como “tirânica e dominadora” e, mais que isso, quando muitos pensam que sabem o que é comunicação e, sabendo disso e de si, não percebem quando a comunicação está

em perigo. Pior, não percebem que eles próprios são parte dos riscos que giram no entorno da comunicação. Perguntar como salvar a comunicação de seus riscos ou inimigos equivale a perguntar como salvar a educação. E isso equivale a olhar de perto para as pessoas. Atualmente com as redes sociais, como a Internet móvel dos telefones celulares e computadores os usuários deixaram de ser consumidores de informações e passaram a produzir seu próprio aprendizado. Os usuários escrevem, fotografam, filmam, compõem textos com imagens, áudios e vídeos e compartilham suas produções sem uma prévia orientação. No mundo da informação como é o mundo de hoje o homem deve buscar aprender mais o que de fato é verdadeiro e serve como aprendizado. Para Romano, (2006, p. 29)

Quando ligamos o rádio ou o televisor, ou quando folheamos um jornal, ouvimos, vemos e lemos as notícias acerca dos acontecimentos locais, nacionais ou mundiais. Como não os vivemos diretamente, num primeiro momento, teremos simplesmente de acreditar no que nos dizem. Com frequência acrescentam uma opinião, um comentário. Também a isto se chama “informação”. Diz-se que a função dos jornalistas é informar”.

Para o autor, as informações vêm em quantidade imbarcável seja pelo rádio, televisão, entre outros meios de comunicações, mas é necessária autocrítica das informações para não formar “uma mente submissa” (ROMANO, 2006). Se é certo que quanto mais informados, abertos ao mundo, deixam-se enganar cada vez menos, (Wolton, 2006), é certo, igualmente, que não basta receber a informação, mesmo comentada. “Quando entra em discussão com os amigos e familiares, sempre constato que a ignorância, o desconhecimento das coisas, seja por vontade própria ou comodismo, é uma praga muito perigosa nesse movimento”. (narrativa 2). Esquecem-se, que as tecnologias não são outra coisa senão dispositivos que têm como função auxiliar processos de ensinagem e aprendizagem.

A tecnologia é todo tipo de criação humana, inventada como meio de sobrevivência e até revolução, a exemplo das novas culturas digitais. Para Sancho (1998), um dos aspectos considerados mais perigosos da chamada cultura tecnológica é a tendência para descontextualizar, a crer que somente aqueles dispositivos têm “solução técnica”, ignorando seu impacto na sociedade e no ambiente por eles afetados. A falta de conhecimento “sobre os aspectos sociais, políticos e econômicos da tecnologia e o fato de vivermos em sociedade cada vez mais dominadas pelo “artificial” confronta-nos dia a dia com inúmeros paradoxos” (SANCHO, 1998, p. 23).

A cultura tecnológica é um aspecto que deve ser debulhado para não ter tantos impactos nos indivíduos na sociedade que se aventuram a manejar esses dispositivos sem saber usar. Ao professor pede-se uma boa formação para saber lidar com as novidades e transformar a visão dos alunos por meio do uso destes aparelhos tecnológicos. Na esteira da autora, ainda, Sancho (1998), pessoas apaixonadas por discurs-

sões frente aos perigos da informática, mas usam todos os aparelhos, seja do carro ao telefone, passando pelos eletrodomésticos desde que possam tornar a sua vida mais confortável, sem, no entanto, suspeitar como “tais tecnologias modelam suas vidas”.

É mesmo preciso salvar a comunicação, mas como? Não é simples, mas fazer valer que nada é mais humano que comunicar-se e cuidar das relações humanas é um bom começo. Nessa linha Castillo assinala que “cuando nos relacionamos con alguien, cuando inteactuamos, cuando intercambiamos miradas, gestos, palabras, estamos insertos en un mundo humano y ponemos en acto esa nuestra condición. Nada hay más humano que comunicarse” (CASTILLO, 2006, p. 84). Se é certo que nada é mais humano que comunicar-se, é certo, igualmente, que comunicação e educação andam de mãos dadas. Nesse sentido o cuidado com o humano é fundamental. Esse cuidar pode sinalizar a salvação da comunicação, pois que sem o respeito ao outro nada ou muito pouco se há de fazer. Atualmente percebemos a solidão de pessoas que estão conectadas vinte e quatro horas por dia via internet e acham que estão presentes, só porque estão conectadas vias redes sociais. De acordo com relatos das narrativas: (...) para salvar a comunicação pela educação, é necessário, primeiramente ter uma incomunicação. (narrativa 1, 2018). Para Sancho (1998, p. 113) “[...] a incomunicação é muitas vezes o horizonte da comunicação”. A narrativa abaixo, complementa:

É importante, nós, professores, revisitar os conceitos de educação, comunicação, tecnologia, ensino, aprendizagem e demais conceitos que orbitam em volta da prática educativa. É preciso também aperfeiçoar a comunicação entre os envolvidos no processo educacional (...) para que seja possível entender com clareza qual o papel de cada ator na educação. (narrativa 3, 2018).

É preciso aperfeiçoar a comunicação. O que só é possível num esforço coletivo, na busca de caminhos alternativos, melhorando a si mesmo na pluralidade. Falar em comunicação é reconhecer o outro como seu primeiro e maior ensinamento. “Comunicar (...) é reconhecer a importância do outro, ir ao seu encontro (...) não há informação nem comunicação sem o respeito do outro, do receptor (SANCHO, 1998, p. 12 e 18), sem que seja promovido o encontro, embora, na atualidade, os encontros são cada vez mais raros e os encontros virtuais muitas vezes não passam de meros contatos. De acordo com o balanço das narrativas, a comunicação, em larga medida, se confunde com a educação no sentido de que quanto mais a comunicação se impõe, tanto mais aumenta as possibilidades de compreensão do conhecimento e conhecendo, amplia canais de educação. Mas “as novas tecnologias facilitam a troca de informações, mas não necessariamente melhora a comunicação. A melhora da comunicação é fruto de interações humanas conscientes e problematizadas”. (narrativa 4, 2018).

A educação, comunicação e conhecimento se aproximam, mas é preciso que os professores reconheçam e primem por esta aproximação o sentido de evitar seus riscos, seus perigos, suas tiranias. Outra narrativa mostra que para salvar a comunicação é preciso antes de tudo, “salvar o homem do individualismo preexistente na sua formação, e compreender que o outro tem o direito de ser parte integrante do processo de comunicação. E viabilizar momentos de interação” (narrativa 4). Fragmentos da “sociedade individual” é observada no dia a dia, seja no mundo do trabalho, na escola, na igreja, na praça, na Universidade, entre outros segmentos sociais. O individualismo sempre existiu e quebrar com esse problema não é tarefa fácil. Importa humanizar a sociedade e, tanto mais humanizada, melhora as relações humanas, retira do conforto o individualismo. Uma sociedade “individualista de massas” é, ao mesmo tempo “individualistas e comunitárias”, mas quase nada “coletivas e sociais.”

A sociedade atual é marcada por uma nova era. Era em que o conhecimento ultrapassa a barreira do tempo e espaço, afetando as formas de convivência, as diferentes forças sociais do trabalho, do lazer, da cultura, da comunicação, da formação e a(tua)ção de professores. (ROMÃO, 2020). Plurívocos campos e profissionais que por eles respondem as tecnologias pedem passagem, em particular no interior da escola. Assim, não passam despercebidas pelos professores desafiando-os diariamente. E quando bem utilizadas as TICs provocam mudanças, resultando ao melhoramento da docência. Acessá-las não basta. Importa seu domínio sem ser seduzido pelo seu fascínio, sem ser afetado pelo divino e tampouco o diabólico. É imperativo que o interesse pela tecnologia como um dispositivo educativo preva-leça. Os falares, em narrativas, destacam a importância de conhecer o manejo das TICs “ancorada na antropologia freiriana, visto que os educandos são concebidos como sujeitos ativos e partícipes de sua própria aprendizagem” (narrativa 5, 2018).

Na mesma linha, novas narrativas ressaltam que às TICs, quando utilizadas de modo a considerar o interesse e as necessidades dos educandos, são úteis ao processo didático. Assim, quando utilizadas em favor da interlocução dos estudantes de forma responsável “no processo de construção do conhecimento podem legitimar ao mesmo tempo os ideais da democracia nos contextos escolares. Fazem-se referência como forma de melhorar os processos de ensino e aprendizagem” (narrativa 6, 2018).

A comunicação está no centro das relações pessoais, familiares, sociais e políticas. No entanto, no atual momento que vivemos ela é constantemente desvalorizada, manipulada e comercializada. Salvar a comunicação, mais que ter consciência que não se reduz a omunicados, nem tampouco a informação, implica em cuidar do outro. Ter-lhe atenção, respeito, estima. Aprender a conviver com os outros que estão em mim. O que queremos dizer aproxima-se do poeta português

quando afirma: “cada um de nós é dois, e quando duas pessoas se encontram, se aproximam, se ligam, é raro que as quatro possam testar de acordo (...) Cada um de nós tende para si próprio com escala pelos outros (...) Toda aproximação é um conflito.” (PESSOA, 2013, p. 483). Se é certo que o outro é sempre gerador de conflitos, um obstáculo para quem procura seus préstimos, é certo, igualmente, que o outro ajuda também a resolvê-los, nos educa, potencia e amplia a comunicação. “A comunicação exige apostar no outro. Em tempos de globalização, em que o fim das distâncias físicas revela a incrível extensão das distâncias culturais, a comunicação é um valor essencial para evitar que os choques das culturas provoquem uma guerra entre as civilizações (narrativa 7, 2018).

A narrativa mostra que a comunicação está na base e no pico das relações pessoais, familiares, políticas e sociais. Mas é preciso salvar a comunicação e sua salvação passa pela qualidade das relações humanas. Os meios de comunicação ajudam, e, com efeito, nunca foi tão fácil entrar em contato com as pessoas e enviar mensagens “de uma ponta para outra do mundo, mas simultaneamente a recepção é cada vez mais problemática devido à evidência crescente das diferenças culturais, políticas, sociais, religiosas (...)”. (WOLTON, 2006, p. 15) Mais que isso, os limites da criação humana e de seu criador. Para Freire, nem sempre a tecnologia responde fundamentalmente ao progresso científico, aos interesses humanos, nem tampouco as necessidades de nossa existência. E assim sendo perdem sua significação.

A cada avanço tecnológico haveria de corresponder o empenho real da resposta imediata a qualquer desafio que pusesse em risco a alegria de viver dos homens e das mulheres. [...] Que não venha para transgredir a ética universal do ser humano (FREIRE, 1996). Se é certo que as tecnologias ameaçam as “organizações humanas”, é certo, igualmente, que nenhuma delas ultrapassa o humano, pois que nela o humano do homem encontra guarida. Cabe, todavia, refletir o lugar das tecnologias, sobretudo, na educação de modo que venha a favor da aproximação e comunicação, e, assim, sejam aliadas da elevação da condição humana. É preciso salvar a comunicação, de par com a educação. Salvando esta, aquela manterá seu sentido extraordinário para elevação da condição humana.

Considerações Finais

As discussões aqui arroladas tiveram como mote a salvação da comunicação, sem ficar à margem da educação. A provocação parece despropositada, pois que a salvação é um desejo inerente ao humano. Há, todavia, algo mais humano que a comunicação e a educação? Ademais, salvação tem similaridade com a “liberdade e felicidade”, (Castells 2017). Ainda mais num mundo em que a vida vivida pelas pessoas está repleta “de fardos e dores”, “tristeza e esperança” tudo de uma só vez.

O indivíduo, a partir do desassossego e desconstrução da “mentalidade submissa”, busca o melhoramento dos eus que se apoderam de si, na convivência buliçosa com o outro no respeito, na estima, na confiança, na escuta e na disposição de dizer “eis-me aqui”. E nisso se aninha o merecimento da comunicação em ter salvação. Educação, comunicação e salvação andam lado a lado, se misturando, se completando e se impondo movidas pelo encontro, pelo conhecimento entre e durante seus intervalos que se impõem entre o ser que é e está por ser. Estes intervalos são embalados pela consciência do que lhe falta. Há vazios. Há rachaduras. É necessário vê-las nos intervalos possíveis. Somos intervalos entre o que somos e o que não somos, entre o que sonhamos e o que a vida fez e faz de nós (PESSOA, 2013). Somos intervalos entre a informação e a comunicação. Sociedade da informação não é o mesmo que sociedade da comunicação. Demasiada informação não significa comunicação. O correio eletrônico e, mais que este canal, o *WhatsApp*, por exemplo, recebem avalanches de informações sem perceber que isso “mata a informação” e tanto mais alimenta os rumores frente a necessidade de salvar a comunicação.

De acordo com o balanço das narrativas é necessário prestigiar os meios e caminhos para lidar com a crise da comunicação, bem como seus canais de contatos de modo que não venhamos negligenciar a dinâmica de nosso bio-tempo. Em educação tudo é importante, mas as pessoas estão no começo do 1º. grupo da fila. Eu e o outro, o outro e eu – no singular que já não é mais – *solitário, nem singularus – único, individual*, mas plural – eu-tu-ele-nós-vós-eles-a gente na confusão da multiplicidade dos eus que estão nos outros e os outros que fazem morada em mim. “Nós não é o plural de Eu” (LEVINÁS, 2010, p. 58), mas plural de muitos Césares, muitas Marias...

Tenho sonhado muito. Estou cansado de ter sonhado, mas não cansado de sonhar. De sonhar ninguém se cansa. (...) Em sonhos consegui tudo. Também tenho despertado. Mas que importa? Quantos Césares fui! (...) Ó grandezas iguais às da minha alma (...)! Ó grandes homens de outro mundo! Quantos Césares fui, e sonho, todavia, ser. Quantos Césares fui, mas não dos reais. Fui verdadeiramente imperial quando sonhei, (...). Os meus exércitos foram derrotados, mas a derrota foi fofa, e ninguém morreu. Não perdi bandeiras. (...) Quantos Césares fui, aqui mesmo, na minha rua. E os Césares que fui, vivem ainda na minha imaginação. Mas os Césares que foram estão mortos (...) e a realidade não os pode conhecer(...). Ergo-me na cadeira e escuto. (...) Não há mais som, salvo da cidade inteira. (...) Tantos sem se entenderem e todos certos. (...) Quão pouco, no mundo real, forma o suporte das melhores meditações (...). Mas quantos Césares fui?” (PESSOA, 2014, p. 131).

Na mesma linha e tempo verbal utilizado pelo poeta, complemento. Quantos Césares me animam e elevam meus horizontes? Quantos Césares e Marias a fiaram os fios do tear de minha história. Quantas Marias estão comigo por onde ando. Quantas Marias me consolam e me animam. Quantas Marias me fizeram e nasceram de mim. Quantas Marias me abençoam e alumiam meu caminho. Quantas Marias deslizam seus dedos sobre o teclado enquanto escrevo. Quantas Marias potenciam a comunicação que eu preciso para existir? Quantas Marias fui e ainda desejo ser?

Assim, não é possível se isolar completamente, mesmo que desejemos. Vive-se na pluralidade de muitos Césares, muitas Marias, muitos eus e outros que dormitam em mim. Já não sou, nem estou no singular. Eu, somos vários, somos muitos, um outro de muitos eus, muitas vidas que se misturam. Sozinho, multidões nos seguem, (Pessoa, 2014). Assim, não temos como fugir. A feita humana se faz na alteridade, outramente, pois que ninguém se faz na sua individualidade, feito ególatra (Romão 2018). Na sociedade, mesmo individualizada, sempre necessitamos de alguém “que necessita de nós” em comunicação, em comunhão.

Educação e comunicação têm a mesma raiz que se move de modo a fazer valer seus desafios – cuidar do outro, ter-lhe estima, respeito, estabelecer trocas, ter prontidão para responder, estabelecer laços, ligas, ligações. Ligar-se para agir, desejar compreender e apreender o mundo. Quando educação e comunicação se encontram, nos ligamos na busca permanente para preencher os vazios, os pedaços que faltam. Educar-se, ligar-se, comunicar-se para estar junto, evoluir e não ser manipulado, cooptado. É imperativo considerar que os receptores da mensagem estão mais aparelhados onde predomina o indivíduo, (Wolton, 2006), pois a individualização tornou-se o destino de todo habitante da sociedade (Bauman, 2008). Inseguros e perdidos entre tantas informações seguem entre a tristeza e a esperança. Seguem, ao mesmo tempo, mais exigentes nas suas identidades, estilos, relações e propósitos.

A educação e a comunicação, tal e qual, correspondem “a mudança real”. Os seres humanos têm necessidade de evoluir e, portanto, necessidade de comunicação, de par com educação. Por sua liberdade. E quando são livres, os homens são confrontados com a comunicação. (WOLTON, 2006, p. 22). Assim, têm necessidade de comunicação, tal e qual, de educação considerando que cada vez mais estão a sós no seu trabalho e são confrontados com técnicas e tecnologias que se difundem como ferramentas duras e frias. Tecnologias se duras e frias, como as ferramentas, não contribuem para a humanização, nem comunicação. Importa identificar seus inimigos e salvar a comunicação, pois que salvando esta, aquela – a educação, sairá agraciada e agradecida. Tal e qual.

Referências

- BAUMAN, Zigmunt. **Confiança e medo na cidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BAUMAN, Zigmunt. Solitários interconectados. In: **Babel: entre a era da incerteza e a esperança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.
- CASTELLS, Manuel. A comunicação na era digital. In: **O poder da Comunicação**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- CASTILLO, Daniel. Presencia de la comunicación educativa. In: **Comunicación Educativa en la de la información**. Madrid: UNED, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia dos sonhos possíveis. Ana Maria Freire (org.) São Paulo: UNESP, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. e HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. Petrópolis, RJ: Ed Vozes, 2011.
- LEVINÁS, Emmanuel. **Ensaio sobre a alteridade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- MENDES-QUINTAS, António. Comunicação mediatizada por computador e educação online: da distância à proximidade. In: **Educação Online: cenário, formação e questões didático-metodológicas**. Rio de Janeiro: WAK, 2010.
- PESSOA, Fernando. **Livro do Desassossego**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- ROMÃO, Eliana. **A educação do educador na sociedade maquina: a ética e a estética da docência e do desejo de docender**. *Filos. e Educ.*, Campinas, SP, v.10, n.1, p. 58-89, jan./abr. 2018.
- ROMÃO, Eliana. **Educação de bocadinho em bocadinho**. Curitiba: CRV, 2020.
- ROMANO, Vicente. **A formação da mentalidade submissa**. Lisboa, Deriva, 2006.
- SANCHO, Juana Maria. **Para uma tecnologia educacional**/Juana M. Sancho; trad. Beatriz Affonso Neves. – Porto Alegre: Artmed, 1998.
- WOLTON, Dominique. **É preciso salvar a comunicação**. Portugal: Caleidoscópio, 2006.