

LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA, TICS E A LINGÜÍSTICA CRÍTICA

Ricardo Santos Dantas¹
Rodrigo Camargo Aragão²

RESUMO: Este artigo tem como objetivo traçar um perfil da Língua de Sinais Brasileira – LSB – nas escolas a partir da Linguística Aplicada Crítica, bem como do ensino de língua pelo olhar das tecnologias da informação e comunicação em que a multimodalidade e os múltiplos letramentos estão presentes na contemporaneidade. Nesta linha, através da desconstrução do ideário patológico da surdez, reconhecemos a importância do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua ao estudante surdo em um ideário de uma escola bilíngue.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Brasileira de Sinais, Linguística Aplicada Crítica, TICS

ABSTRACT: This paper aims at designing a profile of Brazilian Sign Language in schools having as theoretical bases Critical Applied Linguistics as well as language teaching through information and communication technologies where multiliteracies and multimodality are present. By grounding our argument in this line of thought we aim at deconstructing the pathological representation of deafness and we recognize the importance of the teaching of Portuguese as a Second Language to deaf students and by promoting the ideal of a bilingual school.

KEYWORDS: Brazilian Sign Language; Critical Applied Linguistics; ICTs

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa nas escolas exige que os estudantes aprendam normas da língua culta, sejam eles ouvintes ou surdos. Porém, a ideia não é simplesmente “uma transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda língua, mas um processo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados (QUADROS, 2006, p. 24).

São regras que deveriam ser seguidas, apreendidas e usadas conforme a funcionalidade da língua e seus usos nas diversas modalidades textuais, conforme reza nos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, que dizem sobre “os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que

¹ Mestrando em Letras – PROFLETRAS- UESC. Professor de Língua Portuguesa da rede estadual da Bahia na cidade de Itabuna. E-mail: ricardo7dantas@hotmail.com

² Doutor em Linguística. Professor no Programa de Pós-Graduação em Letras, no PROFLETRAS e na Licenciatura em Letras da UESC onde coordena o grupo FORTE – Formação, Linguagens e Tecnologias. E-mail: aragaorc@gmail.com

possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente”. (BRASIL, 1997, p. 25). Assim como nas OCEMs – Orientações Curriculares para o Ensino Médio que priorizam o ensino de Língua Portuguesa sob a ótica de “levar o aluno à construção gradativa de saberes sobre os textos que circulam socialmente, recorrendo a diferentes universos semióticos [...]” (BRASIL, 2006, p. 18).

Contudo, ao se tratar do ensino de Língua Portuguesa para alunos Surdos, essas regras são tratadas pelo viés da hegemonia da língua oficial, pois a LSB “muitas vezes apresenta uma escrita que não atende aos padrões da norma culta da língua” (ALBRES, 2010, p. 43) mediante a estrutura da Língua de Sinais Brasileira - LSB, língua primeira (L1), que possui estrutura própria e é realizada em uma modalidade gesto-visual, “que é o meio e o fim da interação social, cultural e científica da comunidade surda brasileira” (QUADROS, 2006, p. 15). O fato é que, nas escolas públicas, torna-se difícil o acesso à Língua Portuguesa (doravante L2) para alunos surdos, mediante a falta de formação para professores sob uma perspectiva do uso e funcionalidade da LSB enquanto língua, bem como ausência de intérpretes, além de políticas públicas³ diversas e efetivas de inclusão da Língua de Sinais nas escolas do país.

O ensino de Língua Portuguesa nas escolas centra-se na Constituição Federal como sendo a língua oficial do Brasil, sendo, portanto, “língua cartorial em que se registram os compromissos, os bens, a identificação das pessoas e o próprio ensino” (Idem, p. 19), o que dificulta as possibilidades de ensino de Língua de Sinais, que embora reconhecida pela lei 10.436/2006, incita todos os envolvidos na educação a discussões que pautam a prática escolar. De fato, para os ouvintes, a LSB (doravante L1) é uma língua nova, diferente, que requer estudo semelhante à língua inglesa, francesa, espanhola, etc. Todavia, o que faz a diferença entre a L1 – a língua dos surdos – e uma língua estrangeira, é o fato de o surdo ser nativo em um contexto que traz a língua oral como privilegiada. Os surdos “são cidadãos brasileiros” e “têm o direito de utilizar e aprender esta língua oficial que é tão importante para o exercício da sua cidadania” (Ibdem, 17), abrindo espaço para a prática do bilinguismo⁴.

³ Políticas linguísticas para surdez: ações consideradas imprescindíveis para que se reconheça, de fato, a língua brasileira de sinais enquanto língua nacional. (QUADROS, 2006, p. 16).

⁴ Bilinguismo é o acesso a educação por meio da língua de sinais e o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua. (QUADROS, 2006, p. 17).

A proposta bilíngue sugere-nos, então, mudanças que se mostram necessárias, sendo a mais importante delas o respeito à língua de sinais como língua natural⁵ e de direito dos surdos (GESUELI, 2006, p. 279).

Além disso, as leis dão segurança e obrigam que as escolas recebam alunos surdos em seu contexto escolar, como também a formação de professores em cursos de Língua de Sinais, além da contratação de intérpretes de Libras para as salas de aula. Entretanto, embora tenhamos as leis, a prática não tem sido essa (GESUELI, 2006).

O que trazemos como proposta é que haja uma quebra de paradigmas referente à estrutura da L1 utilizada pelos surdos como sendo uma língua que não permite a compreensão, o entendimento ou o seu uso social, o que é um grande equívoco, pois os alunos surdos vivem e convivem naturalmente no universo oralizado, mesmo sem ouvir, a partir da criação de associações e comunidades de surdos, do convívio com seus pares em igreja, escolas, teatros e da construção permanente de uma identidade também surda, que “se constrói dentro de uma cultura visual” (GESUELI, 2006, p. 284).

Há um letramento multimodal inerente aqui mediante sua visão e seus contatos com o *outro* assim como a partir das informações que circulam em propagandas de *outdoors*, em placas de sinalizações, livros didáticos e paradidáticos etc., e ainda a partir do multiletramento, principalmente o letramento digital fazendo o uso da L2 em “seu cotidiano por meio de diferentes tipos de produção textual, em especial, destaca-se a comunicação escrita através de celulares, de chats e e-mails” (Idem, p. 23). Ainda os surdos produzem textos diversos, diariamente, pelas redes sociais na internet, e assim se comunicam e são compreendidos no mundo externo da escola, e esses recursos tecnológicos

têm a cada dia servido para dar suporte ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com ou sem deficiência. Essa nova alternativa de comunicabilidade tem proporcionado ao aluno surdo maior independência e autonomia comunicacional e, com isso, maiores condições de estudo. (SILVA et al., 2010, p. 4).

⁵ [...] com características próprias de uma língua natural qualquer e não no sentido de inato ou de língua universal (GESUELI, 2006, p. 279).

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA NA ESCOLA

A questão que temos é que a escola ainda se concebe no século XVIII, desatualizada, receosa quanto ao uso das tecnologias e prioriza tão somente a oralidade, equivocando-se quando examina e avalia os surdos comparando-os aos ouvintes. São dois universos diferentes convivendo em um mesmo espaço sócio-educativo e à escola, urge uma transgressão linguística, ou seja, faz-se urgente a prática da “necessidade crucial de as fronteiras do pensamento e da política como epistemológicos para transgredir as fronteiras do pensamento e da política tradicionais”. (PENNYCOOK, 2006, p. 82).

Um fator importante é que os professores de Língua Portuguesa a compreendem como uma forma engessada, generalizada linguisticamente como sendo apenas uma língua oficial, sem reconhecer sua variação, mantendo-a em constante estado de hibernação, o que é um equívoco, pois a língua se transforma a todo instante. Entendê-la, por exemplo, a partir do uso das TICs é comprovar o que de fato é uma língua: mudança conforme os tempos, as gerações, o contexto e os recursos. Imagens, emoticons, abreviações, textos curtos e longos são alguns dos recursos que os surdos usam em seu dia a dia em um contexto social da língua, abrindo-se para “os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida [...], nos hipertextos na imprensa ou na internet, por vídeos e filmes, etc.” (Brasil, 2006, p. 29), corroborando o papel da escola em sua prática inclusiva, que venha “possibilitar letramentos múltiplos” (Ibidem, p. 28), como um lugar de todos.

Neste contexto, a Linguística Aplicada Crítica e a pedagogia dos multiletramentos (BRASIL, 2006; BORBA e ARAGÃO, 2012) possibilitam novas compreensões a respeito do uso da língua e de seu ensino, pois, através dela, é possível “reconhecer no discurso algo além de como a gramática de uma língua é exemplificada dentro desse discurso” (SOUZA, 1995, p. 1, apud HARRIS, 1952). Desta forma, segundo Pennycook (2006, p. 67), faz-se necessário entender a “LAC como uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos, em vez de como um método, uma série de técnicas, ou um corpo fixo de conhecimento [...]”, ou seja, “compreendê-la como uma forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo, como um modo de pensar e fazer problematizador”. E

o papel do linguista aplicado é comprometer-se “com a transformação social” (OLIVEIRA, 2009, p. 93).

O que faz a escola tradicionalmente é essencialmente o oposto. Mantém-se presa a dogmas gramaticais apesar de haver formação, inovação e novas propostas de ensino da língua portuguesa. Ainda mantém-se as disciplinas de maneira isolada entendendo inclusive que as práticas de letramento são responsabilidade apenas de professores de línguas, o que a pedagogia dos multiletramentos problematiza (BORBA; ARAGÃO, 2012; ROJO, 2012). Esse ensino é transmitido aos alunos surdos sem qualquer oportunidade de análise, questionamento, embora as novas avaliações escolares – externas e internas – troquem em miúdos os novos olhares sobre o ensino e o fazer educação, porque também, a LAC “gera algo que é muito mais dinâmico” (PENNYCOOK, 2006, p. 1).

Além disso, é urgente reconhecer a LSB como um sistema linguístico próprio composto por sinais e que os alunos surdos também utilizam a L2 para se comunicar. Quando eles utilizam a L2 o fazem conforme a estrutura em L1. Há, portanto, sentido quando, por exemplo, um/a estudante surdo/a escrevem utilizando a L2 numa rede social, porque “a língua não toma forma através de palavras e frases soltas, mas através de discurso associado [...]” (SOUZA, 1995, p. 3, apud HARRIS, 1952), e os surdos sabem disso, têm conhecimento disso porque estudaram em escolas oralizadas. A estrutura poderá não seguir à risca da L2, mas tem sentido conforme o contexto, e a LAC reitera esta afirmação, pois ela, a LAC

possibilita todo um novo conjunto de questões e interesses, tópicos tais como identidade, sexualidade, acesso, ética, desigualdade, desejo ou reprodução de alteridade, que até então não tinham sido considerados como de interesse em LA (PENNYCOOK, 2006, p. 68).

Ou seja, a escola é o lugar para o novo e assim se permitirá a construção do novo. Para isso, é necessário descortinar práticas veladas e desenvolver, de fato, o sentimento de alteridade, de possibilidades diante de tanta diversidade que por ali circula entre os jovens estudantes, a gestão, o corpo docente e a vida em suas nuances entre a língua e o sujeito pertencente dela. Faz-se necessário, portanto, enxergar uma autonomia pedagógica escolar, que, segundo Pennycook (1997, p. 39) funciona, para o fazer pedagógico, como “esforço de se tornar autor do próprio mundo, de ser capaz de criar nossos próprios significados, de perseguir alternativas

culturais dentre as políticas culturais de nossa vida diária”. (apud, BARCELOS, 2004, p. 136).

Urge a acessibilidade no contexto linguístico e nas suas variadas manifestações dentro e fora da escola, a desconstruir a hipocrisia (PENNYCOOK, 2006) requer formação, geração de novas oportunidades, conhecimento das diferenças e práticas que efetivamente signifiquem acessibilidade. Aqui vivemos uma sociedade com múltiplas construções de sentido a partir de modalidades semióticas e culturais diversas. Reconhecendo tais características do sujeito e no sujeito, reforçam as possibilidades de reconhecimento dos surdos em sua maneira específica de escrever e de se comunicar. Com o uso das TICs, enfocando, é possível vivenciar características comunicacionais vigentes em seu modo peculiar de estar em um universo oralizado e, apesar de toda a contextualidade histórica de negação deles, perceber que se fazem tão vivos e atuantes quanto qualquer falante de uma língua. A escola e a sociedade, por sua vez, criaram subterfúgios covardes para negar este sujeito por ele ser diferente, bem como as novas tecnologias. Além disso, o uso da expressão *patologia* veio desenfreadamente possibilitar a exclusão. Porém,

atualmente faz parte do cenário político e educacional a problematização do tema inclusão/exclusão social com vistas, entre outras coisas, a se propor uma escola que possa convocar e acolher a todos em suas singularidades, sejam elas psicológicas, sociais, históricas e/ou políticas (SOUZA e CARDOSO, p.33, 2001).

E há, de fato, “formas de sofrimento e manifestações de resistência diante da inclusão que refletem a história vivida pelos surdos em épocas que não se respeitava o direito linguístico, o direito ao uso e ensino de libras” (QUADROS, 2006, p.14). Por trás desta prática, há o silenciamento linguístico, a negação de uma identidade e cultura surdas⁶ e o ensino de gramática da língua portuguesa sob a ótica de uma cultura superior. E, assim, argumentamos que equivoca-se a escola e sua proposta pedagógica de ensino. Os surdos são sujeitos letrados e participam de um amplo espaço de multimodalidade comunicacional. Ainda, enquanto demandas de afirmação de sua identidade, estão imersos em letramentos críticos, pois se

⁶ Identidade/culturas surdas – entende-se como identidades culturais de grupos de surdos que se definem enquanto grupos diferentes de outros grupos. (QUADROS, 2006, p. 14).

emancipam a todo instante no uso social da língua e trazem em seu universo cultural. Aí está a função da linguística crítica quando a mesma

insiste que todas as representações são mediadas, moldadas por sistemas de valores que estão impregnados no meio (neste caso, a linguagem) usado para a representação; a linguística crítica desafia o senso comum mostrando que algo poderia ter sido representado de outra forma, com um significado muito diferente.

Mas a escola, espaço de formação e também de informação, distancia-se da linguagem e sua diversidade e privilegia, tão somente, o senso comum que destrói, aliena, exclui, e se apresenta desconectada da realidade multicultural que ali permeia. Assim,

a crítica [...] torna transparente o que previamente estava oculto, e ao fazer isso, inicia um processo de reflexão própria, nos indivíduos ou em grupos, destinado a romper com a dominação de limitações passadas. (CONNERTON, 1976, p. 20, apud FOWLER, 1996, p. 209).

Pensar uma sociedade crítica é pensar a linguagem manifestada como estratégia de interação, comunicação e acesso. Para além do ensino, há uma construção social e diversificada na escola, uma linguagem em uso e com seu papel funcional, intenso e social e o ser é sempre “interpretado como diferente (ou como deficiente), dependendo da posição ou do lugar que ocupa quem define essa diferença e da posição ou do lugar que ocupa aquele que está sendo definido (PERLIN, 2000, apud QUADROS, 2006, p. 14)”.

O EU SURDO E OS OUTROS OUVINTES: O DISCURSO DA INVISIBILIDADE

Conscientes do seu estado de surdez, os estudantes sempre demonstraram em suas explicações, com as mãos ou através da escrita, que esse estado de ser é uma doença, discurso internalizado através da família e da sociedade, onde, “ao longo do tempo, os surdos foram vistos pela sociedade como seres ‘incompletos’ e falhos – um problema, geralmente, descrito nos discursos da Medicina” (ALBERES, 2010, p. 46) além de serem classificados como deficientes, o que “leva a uma visão de improdutividade que precisa, necessariamente, de

correção” (Idem, 47). Esse discurso vem sendo incutido nesses sujeitos desde a tenra idade. Os surdos se comunicam e se manifestam em sua identidade de língua. É através dos sinais – a LSB - que os surdos se significam e significam o mundo através de sua língua, pois, “discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1999, p. 10).

Há, na LSB, sinais, gestos, contextos, próprios de quem utiliza as mãos para se comunicar, dizer de si e manifestar-se culturalmente – o que os identifica. O olhar de fora acusa e repudia, denomina e critica, pretendo a dominar, agindo de maneira impensada, irracional, porque

as diferentes línguas, quando comparadas, mostram que as palavras nunca alcançam a verdade, nem a expressão adequada; se fosse assim, não haveria um número tão grande de línguas. (NIETZSCHE, (1873), op. cit. SOBRINHO, 2001, p. 11).

A verdade do outro são metáforas, “são ilusões das quais se esqueceu que são, metáforas gastas que perderam a sua força sensível[...]” (Idem, p. 13), criadas a partir de si sobre o outro, descumprindo o princípio e a política da alteridade, uma ação interdependente, um estado do que é o outro e o ser diferente, uma relação simultânea entre o eu e o outro. Dizer que o surdo é doente é materializá-lo na ideologia do silenciamento, da negação do outro diferente e da necessidade de defini-lo sob o jugo da inferioridade. De fato, tal discurso facilita a isenção da *mea culpa* e determina a culpabilidade no próprio sujeito: ele é assim, o problema é dele e está com ele. Se é diferente é doente, *gauche*, e deve viver à margem da sociedade. Além disso, a escola se diz inclusiva e diversa. Cria propostas pedagógicas de acessibilidade, mas “só temos falado da obrigação de mentir segundo uma convenção estabelecida, mentir como rebanho e num estilo obrigatório para todos” [...] e “o homem esquece que é assim que se passam as coisas. Ele mente portanto inconscientemente” (Ibidem, p. 13).

A negação deste empoderamento, do ser complexo em sentidos e histórias significativas traz como consequência a baixa escolaridade e a exclusão por linguística, visto que não há interesse por parte da família, primeiramente, em colocar seus filhos na escola, como também da própria escola que se recusa a

recebê-los, ou, quando os recebe, não apresenta nenhum tipo de prática ou formação de professores referente à LSB. Além disso,

a história da educação de surdos é uma história repleta de controvérsias e descontinuidades. Como qualquer outro grupo minoritário, os surdos constituíram-se objeto de discriminação em relação à maioria ouvinte. (BRASIL, 2006, p. 67).

Para nessa construção do preconceito o discurso hegemônico que privilegia uma cultura educacional eurofônica⁷, ou seja, valorizando e privilegiando o ensino através da oralidade em uma sala heterogênea. O que se sabe é que

a linguagem permite ao homem estruturar seu pensamento, traduzir o que sente, registrar o que conhece e comunicar-se com outros homens. Ela marca o ingresso do homem na cultura, construindo-o como sujeito capaz de produzir transformações nunca antes imaginadas. (Idem, 2006, p.32).

No entanto, não é bem dessa maneira que as escolas se apresentam, velando mais e mais o discurso que exclui, massacra e determina o poderio educacional, o que não é surpresa quando há um reporte histórico que viola tal direito a outras minorias culturais. E o que isso tem gerado na história individual e coletiva dos surdos é esse olhar introspecto de que ser surdo é ser doente. Ser doente, por sua vez, é não ser capaz de agir naturalmente durante a vida em lugares saudáveis. Nessa trajetória, “[...] a opressão a que os surdos foram submetidos, proibidos de utilizar sua língua e obrigados a comportarem-se como os ouvintes, trouxe uma série de consequências negativas (Ibdem, p. 67)”.

Ao lado desses fatores históricos, o discurso e o imaginário perpetuaram o sentimento de inferioridade, de exclusão entre o “eu surdo” mediante o convívio com “os outros”, onde, até mesmo a família, também se viu contaminada, buscando o recurso da aposentadoria prematura, safando sua responsabilidade, bem como a responsabilidade do sistema ideológico. Conforme Orlandi (2002, p. 15), “o discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”, embora se perpetue o silenciamento dos surdos e

⁷ Expressão utilizada para representar a supervalorização da fala, da oralidade, o que prejudica a aprendizagem dos alunos surdos que utilizam das mãos, numa estrutura gesto-visual, característica da Língua de Sinais.

das políticas referentes aos mesmos. Porém, se o discurso é hegemônico e se há uma ideologia do silenciamento, torna-se complexa qualquer possibilidade de manifestação entre o poder e o mais fraco, o subordinador e o subordinado, criando uma “noção de memória discursiva na problemática da análise do discurso político” (COURTINE, 2009, p. 104).

Retomando o olhar do “eu surdo e os outros ouvintes”, nota-se que a invisibilidade é essencialmente política, cujas representações sociais são criadas e recriadas no bojo da sociedade, o que se pode comprovar em Brasil (2006, p. 70), quando afirma que

mais de um século desse modelo, como prática hegemônica na educação de surdos, acarretou no seguinte resultado: uma parcela mínima de surdos conseguiu desenvolver uma forma de comunicação sistematizada, seja oral, escrita ou sinalizada, e a maioria foi excluída do processo educacional ou perpetuou-se em escolas ou classes especiais, baseadas no modelo clínico-terapêutico. Isso provocou o surgimento de uma geração de pessoas que não apenas fracassou em seu processo de domínio da língua oral, como também, generalizadamente, em seu desenvolvimento linguístico, emocional, acadêmico e social.

Há uma negação da verdade, uma desconstrução dos direitos e das leis, a apropriação do direito pelo ato “senhorial de dar nomes” que

vai tão longe, que nos permitiríamos conceber a própria origem da linguagem como expressão de poder dos senhores: eles dizem “isto é isto”, marcam cada coisa e acontecimento com um som, como que apropriando-se assim das coisas (NIETZSCHE, 1877, op. cit. GHIRALDELLI, 2014, p. 6).

Negando, por sua vez, a visão do aprendiz através do discurso político dos anos 90 (BARCELOS, 2004, p. 126) que afirma:

o aprendiz passa a ser visto como possuidor de uma dimensão política. A linguagem passa a ser concebida como instrumento de poder. Também se percebe a influência da pedagogia crítica de Paulo Freire, em teorias de ensino de línguas.

Apesar disso, no cotidiano escolar, o discurso senhorial percorre os corredores e a salas de aula, o pensamento cristalizado de professores e gestores, e

isso, naturalmente é passado para os alunos surdos que, muitas vezes leigos dos seus direitos, perpetuam novamente a estima da inferioridade e da doença. Ressaltamos que essa doença é a verdade do “homem do rebanho” (NIETZSCHE, (1873), op. cit. SOBRINHO, 2001, p. 6), e a mentira da realidade dos surdos, pois “a verdade e a mentira são construções que decorrem da vida no rebanho e da linguagem correspondente” (Idem, p. 6).

Por exemplo,

é preciso ter cuidado para não tirar conclusões apressadas e infundadas, no cotidiano escolar, atribuindo apenas ao aluno a culpa por seu ‘fracasso escolar’. É muito comum afirmar-se que os surdos não apresentam forma alguma de comunicação ou linguagem desenvolvida; que seu pensamento é concreto ou primitivo, porque não se expressam por meio da linguagem oral. Geralmente, atribuem-se à sua condição de ‘deficiente’, todos os comportamentos que destoam daquilo que é considerado normal pela sociedade. (BRASIL, 1996, p. 72).

O ser surdo é estar inserido na práxis do cotidiano e para que essa prática se revele empoderamento, sentimento de pertença no mundo local e global – escola, sociedade e mundo –, que pensamos numa prática pedagógica, cujo objetivo é instigar, através dos novos olhares, da questão da identidade surda, da prática da autonomia, de uma educação bilíngue e do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, propostas de troca de experiências a partir da criação de uma rede social – Facebook – para fins de novas vivências com outros surdos e, também, ouvintes, para a produção textual em Língua Portuguesa na estrutura da LSB, para a leitura de textos dos pares e, também, textos em L2 produzidos por ouvintes, porque

[...] recursos tecnológicos (vídeo/TV, retroprojeto, computador, slides, entre outros) – constituem instrumentos ricos e atuais para se trabalhar com novos códigos e linguagens em sala de aula. A preferência deve ser por filmes legendados, pois isto facilita o acompanhamento pelos surdos. No entanto, é sempre bom estar discutindo, previamente, a temática a ser desenvolvida, o enredo, os personagens envolvidos, pois caso a legenda não seja totalmente compreendida, por conta do desconhecimento de algumas palavras pelos alunos surdos, não haverá prejuízo quanto à interiorização do conteúdo tratado. (Idem, p.77).

E também, perceber

que os surdos têm utilizado esses aplicativos em suas pesquisas, dentro e fora da escola. Eles divulgam nas redes sociais, demonstrando que estão atentos aos avanços dessas tecnologias e fazendo uso do suporte de suas necessidades, sejam elas educacionais, sejam sociais e outros. (SILVA et al., 2010, p.16).

Nosso maior propósito aqui neste argumento é analisar os discursos propostos pela sociedade que cerceiam o universo das pessoas especiais, para desconstruir, ou pelos menos, repensar o imaginário internalizado por *homens do rebanho*, utilizando o olhar como veículo de visibilidade das diferenças, das especificidades do outro sobre o eu, sobrepondo as políticas da equidade.

Para isso, deixamos claro que

[...], é importante que os sistemas educacionais estejam preparados para lidar com as diferentes demandas socioculturais presentes nas escolas, planejando-se e implementando propostas pedagógicas que estejam, desde a sua concepção, comprometidas com a diversificação e flexibilização curricular, a fim de que o convívio entre as diferenças possa ser, de fato, um exercício cotidiano, no qual ritmos e estilos de aprendizagem sejam respeitados e a prática da avaliação seja concebida numa perspectiva dialógica. Isso significa envolver a coparticipação de aluno e professor, em relação ao conhecimento que se deseja incorporar (Ibdem, p. 96).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estas discussões trazem à tona o que deve ser a escola e sua construção de identidades. Não basta o seu olhar sob uma única e unilateral ótica. Para além do ensino da língua, a escola precisa pensar a diversidade como condição *sine qua non* de inclusão. Do contrário, perpetuará o ato da invisibilidade dos grupos considerados minorias, sob a perspectiva da negação de direitos adquiridos a partir das lutas sócias que resgatam a identidade de gênero, étnica, religiosa, linguística. Em um momento que a sociedade vive práticas textuais mais variadas em suportes digitais diversos, temos que considerar os multiletramentos e a multimodalidade como características da contemporaneidade.

À LAC esta visão transita naturalmente, visto que a língua, por sua natureza, não se basta ao que está posto, mas a contextos e variações culturais de usos, a histórias pessoais, a prática da alteridade e o reconhecimento do outro enquanto outros que caminham entre tempos e espaços. A partir desse viés, a LAC possibilita a ascensão da identidade dos alunos surdos e sua inserção no mundo da linguagem de maneira fluida e fixa (PENNYCOOK, 2006), natural e participativa, pois demonstrar a identidade surda é demonstrar a convivência entre si e entre as variedades linguísticas dos outros, compondo-se parte integrante no mundo oral, mesmo quando suas competências linguísticas se manifestem a partir de gesto, do olhar e dos sinais, como prática de sua performatividade, que “abre vários modos significativos de repensar a linguagem e a identidade” (Idem, p. 80)

Concomitante ao uso da linguagem cabe refletir sobre a identidade surda para além de concepções patológica, “desestabilizando ideias preconcebidas sobre a chamada normalidade” (GESUELI, 2006, p. 279), nomenclatura originada a partir de um discurso hegemônico e do caráter, linguisticamente expressando, da homogenia da língua enquanto sistema de uma concepção oralista (Idem, p. 278). Estes questionamentos levam-nos a refletir sobre a verdade de que “a linguagem terá papel fundamental, como mediadora das interações e da significação do mundo” (GESUELI, 2006, p. 280) e, na perspectiva da surdez, além das mãos, o corpo todo representa a língua de sinais e se manifesta pelo outro, com o outro, nas diversas modalidades semióticas, nas diversas linguagens, mas, de fato, “o interlocutor privilegiado da criança surda é o próprio surdo” (Idem, p. 277).

REFERÊNCIAS

- BARCELOS, Ana Maria F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas. In: **Linguagem & Ensino**, Vol. 7, No. 1, 2004 (123-156).
- BORBA, Marília dos Santos & ARAGÃO, R.C. Multiletramentos: novos desafios e práticas de linguagem na formação do professor de inglês. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v.19, n.25, p.223-240, jan./jul., 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997.
- BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1).

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC.- Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do Discurso Político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. Edusfscar, São Carlos, 2009.

DAMIANOVIC, Maria Cristina. O linguista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. In: **Linguagem & Ensino**, Vol. 8, No. 2, 2005 (181-196), São Paulo.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. Edições Loyola. São Paulo, 1999.

FOWLER, Roger. Sobre a lingüística crítica. In: **Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, v. 4, n.esp, p. 207-222, 2004.

GESULEI, Zilda Maria. Língua(gem) e Identidade: a surdez em questão. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol.27, n. 94, p. 277-292, jan./abr. 2006.

LODI, Ana Claudia Balieiro et all. **Letramento de surdos**: práticas sociais de linguagem entre duas línguas. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 131-149, Ago./Dez. 2014.

NIETZSCHE, F. **Verdade e Mentira no sentido extramoral**. In. Noeli Correia de Melo Sobrinho. Comum – Rico de Janeiro – v. 6 – nº 17 – p. 05 a 23 – jul./dez. 2001.

NIETZSCHE, F. **Para a genealogia da moral**: uma polêmica (1877). Disponível em: In. <<http://ghiraldelli.pro.br/wp-content/uploads/genealogia-da-moral.pdf>>. Acesso em 02/12/2014.

OLIVEIRA, Maria do Carmo Leite de. Por uma Linguística Aplicada mais inclusiva. In: **Calidoscópio**. Vol. 7, n. 2, p. 93-96, mai/ago 2009. Unisinos.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e práticas. - Campinas, SP: Pontes. 4. Ed., 2002.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi et all. Campinas: Ed, da Unicamp, 1988.

PENNYCOOK, Alastair. **Uma linguística aplicada transgressiva**. In: Por uma linguística aplicada INdisciplinar. Organizador Luiz Paulo da Moita Lopes. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**/ Ronice Müller de Quadros, Magali L. P. Schmiedt. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

Resenha sobre os principais conceitos de Georges Canguilhem. Disponível em: <<http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Resenha-Sobre-Os-Principais-Conceitos-De/108889.html>> Acesso em 04/12/14.

ROJO, Roxane Helena; MOURA, Eduardo [orgs.]. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, Reinaldo de Jesus da et al. **Dispositivos móveis dentro da escola:** possibilidades de aprendizagem que se abrem também para alunos surdos. In: 5º Simpósio Hipertexto e Tecnologia na Educação. 1º Colóquio Internacional de Educação com tecnologia. Aprendizagem dentro e fora da escola. Anais Eletrônicos, 2010.

SOUZA, S. A. Freire de (tradução). Análise do Discurso. Apud HARRIS, Zelling. In. **Languages** 28, 1952. Universidade da Pennsylvania.

SOUZA, R.M de. CARDOSO, S. H.B. Inclusão escolar e linguagem revisitando os PCNs. In. **Pro-posições**. v. 12. n. 2-3 (35-36). jul.-nov. 2001, 33

Recebido em 29 de abril de 2015 | Aprovado em 09 de junho de 2015

