



Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Letras - IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução - LET
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada- PPGLA

**Ensino de espanhol para surdos/as na perspectiva do letramento crítico: identidade,
inclusão social e questões pedagógicas**

Rayssa Oliveira Sousa

Brasília/DF

2017



Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Letras - IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução - LET
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada- PPGLA

Rayssa Oliveira Sousa

Ensino de espanhol para surdos/as na perspectiva do letramento crítico: identidade, inclusão social e questões pedagógicas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Práticas e Teorias no Ensino-Aprendizagem de Línguas. Linha de pesquisa: Processos Formativos de Professores e Aprendizes de Línguas.

Orientadora: Prof.^a Dra. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade

Brasília/DF

2017

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

OOL48e Oliveira Sousa, Rayssa
Ensino de espanhol para surdos/as na perspectiva do
letramento crítico: identidade, inclusão social e questões
pedagógicas / Rayssa Oliveira Sousa; orientador Mariana Rosa
Mastrella-de-Andrade. -- Brasília, 2017.
185 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada)
- Universidade de Brasília, 2017.

1. Letramento Crítico. 2. Identidade. 3. Educação Bilingue.
4. Língua Espanhola. I. Rosa Mastrella-de-Andrade, Mariana,
orient. II. Título.

Ensino de espanhol para surdos/as na perspectiva do letramento crítico: identidade, inclusão social e questões pedagógicas

RAYSSA OLIVEIRA SOUSA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Práticas e Teorias no Ensino-Aprendizagem de Línguas. Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores e Aprendizes de Línguas, defendida em 18 de dezembro de 2017, Banca Examinadora constituída pelos/as professores/as:

Prof.^a Dra. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade
Universidade de Brasília (UnB) – Presidente

Prof.^o Dr. Gláucio de Castro Júnior
Universidade de Brasília (UnB) – Membro efetivo interno

Prof.^a Dra. Sandra Patrícia de Faria do Nascimento
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) – Membro efetivo externo

Prof.^a Dra. Janaína Soares Alves
Universidade de Brasília (UnB) – Membro suplente interno

Aos/Às Surdos/as que me permitiram compor a comunidade Surda como amiga, professora e pesquisadora, além de tudo isso me apresentaram uma nova cultura e uma nova Língua que tanto amo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao Autor da vida, meu Deus, Amigo e Pai. No decorrer desse percurso, nada foi fácil, todo tempo estava cercada de muitos desafios, mas até aqui Ele me ajudou. Obrigada, Jesus! Sem o Seu poder para me fortalecer diante das minhas fraquezas, esta pesquisa não teria chegado ao fim.

À minha mãe, por tudo o que já fez por mim e pelo incentivo de sempre.

À minha família, especialmente minha tia Raimunda, por ter compreendido minha ausência nesse período.

À minha amiga Rosana Cipriano, por ser a “culpada” de tudo. Jamais vou me esquecer do dia em que você não sossegou enquanto eu não procurasse informações acerca da seleção do PGLA. Tive apenas cinco dias para escrever o projeto. Já comecei essa trajetória com muitas emoções e desafios.

Às minhas amigas Fatima, Dani, Val e Fani, por estarem sempre dispostas a me ouvir, encorajando-me a continuar firme mesmo nos dias maus. Obrigada, vocês vão longe!

À minha amiga Rosyenne, pelas horas e horas de conversas ao telefone em que ficávamos compartilhando angústias, discutindo teorias e desabafando.

À minha amiga Lauana, por ter compartilhado comigo seu desejo de aprender línguas estrangeiras e por me convidar para suas aulas de inglês, esta pesquisa começou a “nascer” lá.

À minha amiga Dânnia, por me ajudar a traduzir os vídeos (imensos). Como é bom ter amigos! Lembro-me que só tinha um computador para ver os vídeos e traduzir para o português escrito, depois de seu auxílio e do computador que o Lucas nos emprestou, foi muito mais rápido. Lucas, muito obrigada!

À minha tão excelente orientadora, que não mediu esforços e aceitou uma orientanda até então “desconhecida” e, mais do que isso, orientou, pela primeira vez, um trabalho relacionado à educação de surdos/as. Obrigada, por se interessar pela causa, por dar o seu melhor, inclusive por estar aprendendo Libras. Tenho certeza que sentirei falta desse tempo, nossa parceria foi muito melhor do que eu imaginava. Obrigada, obrigada, obrigada...

À professora Sandra Patrícia, por aceitar compor a banca examinadora deste trabalho e por ser excelente em tudo o que faz. Sinto-me honrada em ter você participando deste momento tão importante da minha vida acadêmica. É um privilégio poder contar com a contribuição de uma professora e pesquisadora como você, que é uma das pioneiras na área de educação de surdos/as do DF e do Brasil.

Ao professor Gláucio, por ter trazido muitas contribuições na banca de qualificação e por ser essa referência no país com sua pesquisa tão singular. Tive o privilégio de ser sua aluna e agora, novamente, tenho a satisfação de contar com sua participação nessa etapa final da pesquisa. Obrigada!

À professora Janaína Soares, por aceitar compor esta banca. Obrigada, pelo carinho!

À professora Heloísa Salles, pelas preciosas contribuições na banca de qualificação.

À professora Edeilce Buzar, por ser uma referência na área de educação de surdos e por ter me orientado na monografia da minha segunda graduação – Pedagogia. Muito obrigada por me ensinar tanto!

À professora Maria Luisa Ortíz Alvarez, por acreditar em mim mais do que eu mesma.

Aos/as professores/as do PGLA, por compartilharem tanto conhecimento.

À professora Aline Sousa, por ter compartilhado alguns materiais de estudo e por ser sempre tão atenciosa ao ler e responder os e-mails.

Ao professor Felipe Coura, por conversar comigo sobre sua experiência de ensinar inglês para os/as surdos/as sob a perspectiva do Letramento Crítico.

À equipe gestora da Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga por ter me acolhido com tanto carinho nesse tempo em que estive lá. Me senti em casa.

Aos/às estudantes que participaram desta pesquisa, por se disporem em participar e por terem contribuído tanto. Este trabalho é nosso!

Por último, não menos importante, agradeço à SEEDF, por ter me concedido o afastamento remunerado para estudos. Serei eternamente grata por isso, não consigo imaginar como seria escrever esta dissertação se estivesse trabalhando. Muito obrigada, aproveitei intensamente cada minuto dessa licença, agora espero retribuir.

Lamento oculto de um surdo

*Quantas vezes eu pedi uma Escola de Surdo e
você achou melhor uma escola de ouvinte?
Várias vezes eu sinalizei as minhas necessidades e
você as ignorou, colocando as suas ideias no lugar.
Quantas vezes levantei a mão para expor minhas ideias
e você não viu?
Só prevaleceram os seus objetivos ou
você tentava me influenciar com a história
de que a Lei agora é essa e
que a Escola de Surdo não pode existir
por estar no momento da “Inclusão”.
Eu fiquei esperando mais uma vez...
em meu pensamento...
Ser surdo de Direito é ser “ouvido”...
é quando levanto minha mão e
você me permite mostrar o melhor caminho
dentro de minhas necessidades.
Se você, Ouvinte, me representa,
leve os meus ensejos e as minhas solicitações
como eu almejo
e não que você pensa como deve ser.
No meu direito de escolha,
pulsando dentro de mim:
Vida, Língua, Educação, Cultura
e um Direito de ser Surdo.
Entenda somente isso!*

Shirley Vilhalva

RESUMO

Este estudo investiga o processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira para alunos/as surdos/as. Os objetivos são pesquisar como as aulas de espanhol elaboradas sob a perspectiva do Letramento Crítico podem contribuir para a inclusão social desses/as estudantes e promover reflexões acerca da identidade surda no processo de ensino-aprendizagem de espanhol. Para tanto, esta pesquisa ancora-se nos seguintes construtos e teóricos: letramento crítico (MENEZES DE SOUZA, 2011; DUBOC, 2015, 2016; MONTE MÓR, 2015; TÍLIO, 2015; JORDÃO, 2015a, 2015b, 2016); identidades (PERLIN, 1998; SÁ, 2002; SKLIAR, 2005; STROBEL, 2007, 2016). Com base nesses eixos teóricos, esta pesquisa caracteriza-se por um estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; NUNAN, 1992) de natureza interpretativista (MOITA LOPES, 1994). As aulas ministradas para o desenvolvimento deste estudo ocorreram no primeiro semestre de 2017 na Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português escrito de Taguatinga em uma turma de alunos/as do terceiro ano do ensino médio. Os dados foram gerados por meio de um questionário no início da pesquisa, gravação em vídeos de todas as aulas, notas de campo e entrevista no final do curso. As aulas foram organizadas em temas de relevância social, tais como: racismo, *bullying* e padrões de beleza. Inicialmente, os/as estudantes ficavam tímidos/as para participar das discussões, mas à medida que o curso transcorria, os/as alunos/as se envolveram nos debates, interagindo e apresentando suas opiniões e seu posicionamento crítico acerca das temáticas abordadas. Os dados mostraram que por meio do letramento crítico foi possível contribuir para a inclusão social desses/as estudantes, pois como as aulas estavam engajadas com questões sociais, culturais e educacionais, elas proporcionaram espaços para que os/as alunos/as pudessem refletir e construir opiniões sobre diferentes aspectos da vida social. Além disso, destaca-se que as aulas foram ministradas em Libras, primeira língua dos/as estudantes surdos/as participantes da pesquisa. As atividades pedagógicas realizadas consideravam as singularidades linguístico-visuais dos/as alunos/as, o que pode ter contribuído para a promoção da identidade surda. No desenvolvimento da pesquisa, alguns desafios foram encontrados, tais como: a elaboração e escolha do material didático, o trabalho com a leitura e interpretação de textos e a mediação das discussões. Por fim, esta pesquisa sugere uma proposta de ensino de língua espanhola que não esteja focada apenas no conhecimento linguístico, mas sim que contribua com a promoção da cidadania dos/as estudantes, promovendo reflexões e problematizações acerca da vida social e dos preconceitos recorrentes.

Palavras-chave: Letramento Crítico. Identidade. Educação Bilíngue. Língua Espanhola.

ABSTRACT

This research seeks to investigate the teaching and learning process of Spanish as a foreign language for deaf students. The aims are to figure out how Spanish classes drawn up under the aegis of Critical Literacy can contribute to the social inclusion of these students, and promote reflections on deaf identity in the process of teaching and learning Spanish. For this purpose, this research is anchored in the following constructs and theorists: critical literacy (MENEZES DE SOUZA, 2011, DUBOC, 2015, 2016, MONTE MÓR, 2015, TÍLIO, 2015, JORDÃO, 2015a, 2015b, 2016); identities (Perlin, 1998, SÁ, 2002, SKLIAR, 2005 and STROBEL, 2007, 2016). Based on these theoretical axes, this study is characterized by a case study (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; NUNAN, 1992), interpretative nature (MOITA LOPES, 1994). The classes taught throughout the development of this study took place in the first semester of 2017 in the Bilingual Integral School Libras and written Portuguese in Taguatinga in a third year of high school class. The data were generated by a questionnaire at the beginning of the research, video recording of all classes, field notes and interview at the end of the course. The classes were organized around social relevant topics, such as: racism, bullying and beauty standards. Initially, the students were shy and did not participate in the discussions, but, in time, they became more involved in the debates, interacting and presenting their opinions and their critical positioning on the issues addressed. The data showed that, through critical literacy, it was possible to contribute to these students social inclusion, because as the classes were engaged on social, cultural and educational issues, they provided students with opportunities for reflexion and chance to build opinions on different aspects of social life. In addition, it is worth highlighting that classes were taught in Libras, Brazilian Sign Language, and the first language of the deaf students participating in the research. The pedagogical activities carried out considered the students linguistic and visual singularities, which may have contributed to the promotion of deaf identity. In the development of the research, some challenges were encountered, such as: the elaboration and choice of teaching material, the work required in terms of reading and interpretation of texts and discussions mediation. Finally, this research proposes a kind of Spanish language teaching that is not only focused on linguistic knowledge, but rather contributes to the promotion of students' citizenship, stimulates reflection and problematization of social life and recurrent prejudices.

Keywords: Critical Literacy. Identity. Bilingual Education. Spanish language.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Placa que fica ao redor do muro da escola.....	76
Imagem 2 – Corredor central da escola onde estão as salas de aula.....	76
Imagem 3 – Estudante assinando o Termo de Consentimento e respondendo o questionário.....	88
Imagem 4 – Fotos de alguns países que visitei e que mostrei para os/as alunos/as.....	91
Imagem 5 – Países hispano-falantes.....	91
Imagem 6 – Slides apresentados para mostrar línguas majoritárias e minoritárias no Brasil, Espanha e Estados Unidos.....	93
Imagem 7 – Texto: <i>Brasil habla portugués y más de 150 lenguas indígenas</i>	94
Imagem 8 – Aluna destacando as palavras que não conhecia no texto projetado no quadro durante a leitura coletiva.....	95
Imagem 9 – Aluna destacando com marca-texto as palavras que não compreendia o significado.....	95
Imagem 10 – Aluna explicando o que tinha entendido do texto lido.....	96
Imagem 11 – Perguntas referentes ao texto <i>Brasil habla portugués y más de 150 lenguas indígenas</i>	96
Imagem 12 – Vídeo que trata da vida e carreira da modelo Gisele Bündchen.....	97
Imagem 13 – Professora apresentando e explicando o vocabulário.....	98
Imagem 14 – Slide com vocabulário de profissões.....	98
Imagem 15 – Slide com adjetivos.....	98
Imagem 16 – Uma estudante auxiliando a colega na atividade que consistia em relacionar as palavras com as imagens.....	99
Imagem 17 – Texto: <i>Gisele Bündchen se despide de las pasarelas</i>	100
Imagem 18 – Questões referentes ao texto <i>Gisele Bündchen se despide de las pasarelas</i>	101
Imagem 19 – Vídeo que aborda experiências sobre racismo vivenciada por um homem negro na Europa.....	102
Imagem 20 – Texto: <i>¿Es el racismo de Brasil diferente al de Estados Unidos?</i>	103
Imagem 21 – Questões de interpretação referente ao texto <i>¿Es el racismo de Brasil diferente al de Estados Unidos?</i>	104

Imagem 22 – Curta-metragem que trata sobre as questões de <i>Bullying</i> Escolar.....	106
Imagem 23 – Palavras escritas no quadro ao redor do local onde o vídeo foi transmitido.....	106
Imagem 24 – Desenho de um estudante retratando o <i>bullying</i> escolar.....	107
Imagem 25 – Desenho de uma estudante demonstrando o que ela entende como <i>bullying</i> escolar.....	107
Imagem 26 – Mural sobre <i>bullying</i>	108
Imagem 27 – Texto: “ <i>No querer ser amiga mía por ser gorda o fea no era una buena razón</i> ”	109
Imagem 28 – Questões referentes ao texto “ <i>No querer ser amiga mía por ser gorda o fea no era una buena razón</i> ”	110
Imagem 29 – <i>Slide</i> com mulheres de diferentes etnias.....	111
Imagem 30 – <i>Slide</i> com mulheres em diferentes espaços.....	112
Imagem 31 – Charges e questões referentes ao tema: significados de ser mulher.....	113
Imagem 32 – Discussão sobre as línguas faladas na América do Sul.....	117
Imagem 33 – Discussão sobre as línguas faladas no Brasil.....	119
Imagem 34 – Aluno perguntando sobre o ensino do português nos Estados Unidos.....	120
Imagem 35 – Discussão sobre os padrões de beleza.....	123
Imagem 36 – Discussão sobre o racismo.....	127
Imagem 37 – Discussão acerca do racismo no Brasil.....	130
Imagem 38 – Participação dos/as estudantes na discussão sobre os significados de ser mulher.....	132
Imagem 39 – Eduarda compartilhando sua experiência com <i>bullying</i>	137
Imagem 40 – Givaldo perguntando se os indígenas sentem vontade de migrar para as cidades.....	142
Imagem 41 – Emília compartilhando sua experiência com <i>bullying</i>	145
Imagem 42 – Laura compartilhando sua experiência com <i>bullying</i> e Mara complementando.....	147
Imagem 43 – Estudantes escrevendo no cartaz para montar um mural sobre <i>bullying</i>	150
Imagem 44 – Texto: <i>Brasil habla portugués y más de 150 lenguas indígenas – 2</i>	152

Imagem 45 – Perguntas referentes ao texto <i>Brasil habla portugués y más de 150 lenguas indígenas</i> – 2.....	154
Imagem 46 – Questões de interpretação referente ao texto <i>¿Es el racismo de Brasil diferente al de Estados Unidos?</i> – 2.....	155
Imagem 47 - Vídeo que aborda experiências sobre racismo vivenciadas por um homem negro na Europa – 2.....	156
Imagem 48 – Aluna fazendo uma síntese do vídeo legendado.....	157

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese da Legislação referente à Educação Inclusiva.....	32
Quadro 2 –Tipos de Letramento.....	45
Quadro 3 – Concepções de Identidades, segundo Hall (2015)	57
Quadro 4 – Identidades Surdas.....	63
Quadro 5 – Características do Estudo de Caso.....	73
Quadro 6 – Conhecendo os/as participantes I.....	77
Quadro 7 – Aulas ministradas.....	86
Quadro 8 – Conhecendo os/as participantes II.....	89
Quadro 9 – Temas planejados e temas abordados.....	114

ABREVIATURAS E SIGLAS

APADA/DF	Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos do Distrito Federal
APAEs	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
EAPE	Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
IBC	Instituto Benjamin Constant
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LA	Linguística Aplicada
LC	Letramento Crítico
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
1.1 Motivação para a pesquisa.....	19
1.2 Justificativa	21
1.3 Importância científica e social do estudo.....	25
1.4 Objetivos e Perguntas	26
1.5 Organização da dissertação.....	27
1.6 Retomando o capítulo.....	28
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	29
2.1 A proposta de inclusão de alunos/as com deficiência na educação.....	29
2.1.1 Marcos Históricos da educação inclusiva.....	30
2.1.2 Marcos Políticos da educação inclusiva.....	31
2.2 A proposta de educação bilíngue para estudantes surdos/as.....	34
2.3 Pesquisas sobre o ensino de línguas estrangeiras para surdos/as.....	37
2.4 Letramentos.....	41
2.5 Letramento Crítico.....	46
2.5.1 Letramento Crítico e o ensino de línguas estrangeiras.....	48
2.5.2 Letramento Crítico e a atuação do/a professor/a de língua estrangeira.....	50
2.5.3 Letramento Crítico e a formação dos/as alunos/as de línguas estrangeiras.....	53
2.5.4 Letramento Crítico e a educação de surdos/as.....	54
2.6	
Identities.....	56
2.6.1 Os estudos identitários.....	56
2.7 Identidade e surdez.....	60
2.7.1 Identidades surdas.....	61
2.7.2 Identidade, diferença e surdez.....	65
2.7.3 Identidade, ouvintismo e surdez.....	67
2.8 Identidade e raça.....	68
2.9 Retomando o capítulo.....	70

3 METODOLOGIA.....	72
3.1 Natureza da pesquisa.....	72
3.1.1 Pesquisa qualitativa.....	72
3.1.2 Estudo de caso.....	73
3.2 Contexto da pesquisa.....	74
3.3 Participantes da pesquisa.....	76
3.4 Princípios Éticos.....	78
3.5 Instrumentos de geração de dados.....	78
3.5.1 Notas de Campo	79
3.5.2 Entrevistas.....	79
3.5.3 Questionário.....	80
3.5.4 Gravação em vídeos.....	80
3.6 Procedimentos para a geração de registros.....	81
3.7 Procedimentos de discussão dos dados.....	81
3.7.1 Triangulação de dados.....	82
3.7.2 Análise Interpretativista.....	83
3.8 Retomando o capítulo.....	84
4. DISCUSSÃO DOS DADOS.....	85
4.1 Prática Pedagógica realizada.....	85
Episódio 1: À primeira e à segunda vista.....	86
Episódio 2: Países hispano-falantes.....	90
Episódio 3: Línguas majoritárias <i>versus</i> Línguas minoritárias.....	92
Episódio 4: Discutindo padrões de beleza e moda.....	97
Episódio 5: Há racismo por aqui?	101
Episódio 6: <i>Bullying</i>	105
Episódio 7: O que significa ser mulher?	110
4.1.1 Planejamento das aulas/temas.....	114

4.2	Discussão e problematização dos dados gerados.....	114
4.2.1	O ensino de espanhol para surdos/as: letramento crítico e inclusão social.....	115
4.2.2	Ensino de espanhol para surdos/as: letramento crítico e promoção da identidade surda.....	134
4.2.3	Ensino de espanhol para surdos/as e letramento crítico: desafios e fragilidades no meu fazer pedagógico.....	150
4.2.3.1	Elaboração e escolha do material didático.....	151
4.2.3.2	Trabalho com a leitura e interpretação de textos.....	157
4.2.3.3	Mediação das discussões.....	161
4.3	Retomando o capítulo.....	165
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	166
	REFERÊNCIAS.....	170
	APÊNDICES.....	178
	Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	178
	Apêndice B – Termo de Autorização de Uso de Imagem.....	180
	Apêndice C – Questionário	181
	Apêndice D – Entrevista.....	184

1. INTRODUÇÃO

Há muitos estudos que analisam e investigam a surdez sob a perspectiva da deficiência auditiva, restringindo-a à natureza patológica e dando ênfase às fragilidades e não às potencialidades das pessoas com surdez. Entretanto, a pesquisa que relato nesta dissertação está direcionada à análise e investigação do processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola como língua estrangeira para surdos/as¹, enfocando as experiências, capacidades e as identidades dos/as estudantes surdos/as ao aprenderem uma língua estrangeira, perpassando pelos estudos de letramentos e identidade.

Em um contexto de globalização, cada vez mais está estreitando-se o contato com outros países, outras culturas e conseqüentemente com outras línguas. Com o advento da internet, o acesso a outras línguas e culturas se dá com muito mais frequência e facilidade. Nessa perspectiva, aprender pelo menos uma língua estrangeira não é mais uma questão de prestígio social, mas sim uma necessidade.

Isso pode ser visto mais claramente, por exemplo, no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, que é um exame no qual os/as estudantes se inscrevem no final do ensino médio, e que também é um instrumento para o ingresso desses/as estudantes no ensino superior. Neste exame há cinco questões de língua estrangeira e os/as candidatos/as podem escolher entre inglês e espanhol. Nesse sentido, é perceptível que aprender pelo menos uma língua estrangeira não é uma necessidade apenas dos/as ouvintes, pois os/as surdos/as estão inseridos/as no mesmo contexto e, como tal, não devem ser privados/as desse processo de aprendizagem de uma outra língua.

Nos últimos anos têm sido realizadas algumas pesquisas sobre o ensino de línguas estrangeiras para os/as estudantes surdos/as, entre as quais destaco: Naves (2003), Silva (2005), Oliveira (2007), Sousa (2008), Rubio (2010), Brito (2010), Medeiros (2011), Silva (2013), Rocha (2015) e Coura (2016). Contudo, são poucas pesquisas e ainda há necessidade de mais investigação sobre essa área. É importante destacar que, essas pesquisas e a que relato nesta dissertação referem-se ao ensino da língua estrangeira oral que é ensinada na modalidade escrita para esses sujeitos, e não a língua de sinais de outros países, como muitos/as me questionam.

Quando retomei os estudos na universidade para cursar o mestrado, trouxe em minha bagagem várias indagações e um desafio da minha prática docente, que consistia em pesquisar

¹ Cabe salientar que, na literatura especializada, autores como Castro Júnior (2011) adota a grafia da inicial maiúscula do termo *surdo* em alusão à noção de empoderamento e de reconhecimento da identidade surda. Entretanto, faço aqui nesta dissertação o uso do termo *surdo/a* com letra minúscula, como os/as autores/as tais como: Quadros (1997), Perlin (1998), Skliar (2005) e Strobel (2016) para me referir à identidade surda.

sobre o ensino de espanhol como língua estrangeira para estudantes surdos/as, uma realidade nas escolas brasileiras e que muitos/as professores/as não sabem nem por onde começar. Antes de escolher os construtos teóricos desta pesquisa e de definir o percurso metodológico que ela seguiria, entendi que seria importante procurar os estudos que já tinham se dedicado a pesquisar esta área tão singular.

Não tinha expectativas de deparar-me com muitos estudos, pensei que seria muito difícil encontrá-los, porém, em uma de minhas buscas na internet, encontrei o artigo de Sousa (2014) que apresentava algumas reflexões sobre a língua brasileira de sinais – “*Libras como mediadora nas aulas de inglês*²”. Após a leitura do artigo, entrei em contato com a pesquisadora que, gentilmente, enviou-me diretamente de seu acervo algumas outras pesquisas direcionadas ao ensino de línguas estrangeiras para surdos/as. Continuei a busca e, de fato, não encontrei outros estudos e pesquisas que fossem relevantes para esta pesquisa, além dos que já havia recebido. Entre as muitas pesquisas que recebi, escolhi destacar algumas, que serão abordadas no referencial teórico desta dissertação.

Esta introdução está dividida em seis seções, nas quais serão abordados os assuntos concernentes aos seguintes itens: a motivação para a pesquisa, a justificativa para sua realização; a importância científica e social da pesquisa; os objetivos que pretendo alcançar, assim como as perguntas de pesquisa que busco responder ao longo do trabalho; e, por fim, há a apresentação de como esta dissertação está organizada.

1.1 Motivação para a pesquisa

Há exatamente dez anos comecei a ensinar espanhol como língua estrangeira para brasileiros/as. Fui professora do ensino fundamental e médio. Foi um tempo de muita oferta de trabalho, era possível escolher quais escolas trabalharia, visto que após a criação e aprovação da Lei Federal nº 11.161, em 2005, que estabelecia que o ensino da língua espanhola, deveria ser ofertado obrigatoriamente pelas escolas e implantado gradativamente nos currículos do ensino médio, as escolas não poderiam negligenciar essa oferta. Destaco que, lamentavelmente, a referida lei foi revogada por outra Lei Federal nº 13.415, de 2017, isto é, no mesmo ano em que esta pesquisa estava em desenvolvimento, o Governo Federal instituiu a Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Nessa Política, os currículos de ensino médio deverão incluir, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar

² SCIELO. Reflexões sobre as práticas de ensino de uma professora de inglês para surdos: a língua de sinais brasileira como mediadora do processo de ensino-aprendizagem. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n4/aop6114.pdf>> Acesso em: 15 jun., 2016.

outras línguas, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol. Diante disso, a oferta da língua espanhola nas escolas de ensino médio não é mais obrigatória.

Ao longo desses dez anos que leciono, enfrentei diversos desafios na minha prática pedagógica. Entre eles, houve um que marcou minha carreira e mudou minha rota nessa imensa jornada. Ao completar cinco anos dando aulas de espanhol, passei no concurso da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, comecei a trabalhar em escolas públicas e não mais particulares, como anteriormente. Logo na época em que comecei nesse novo trabalho, deparei-me com uma realidade que até aquele momento estava bem distante de mim: a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas. Ao perceber a presença desses/as estudantes na minha sala, várias perguntas surgiram: Como vou conseguir ensinar o/a estudante surdo/a, autista, cego/a, com deficiência intelectual, com paralisia cerebral? Eram muitas angústias e questionamentos.

A SEEDF, seguindo as orientações pedagógicas do Ministério da Educação – MEC, tem uma estrutura pedagógica para dar apoio aos/às professores/as e a esses/as estudantes. Esse apoio vai desde as salas de recursos nas unidades escolares até cursos de formação continuada que são oferecidos no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE. Consciente de que minha formação inicial não bastaria para minha prática docente com os/as estudantes com deficiência, sob a orientação de alguns/as colegas matriculei-me em um curso de Língua Brasileira de Sinais – Libras³ na Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos do Distrito Federal – APADA/DF. Sempre gostei muito de estudar línguas, e considerando que a Libras é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, conforme estabelece a Lei Federal nº 10.436, em 2002, não entendi o porquê de não ter estudado essa língua antes.

O curso de Libras que fiz na referida associação era ministrado por professores/as surdos/as. Lá tive um contato mais direto com a comunidade surda e a cada encontro era um aprendizado diferente, não só de conhecimento linguístico, mas também de vida. Essa comunidade me cativava cada vez mais. Anteriormente tinha contato com poucos/as estudantes surdos/as matriculados/as nas escolas que trabalhava, mas meu contato com eles/as na APADA/DF foi significativo no meu processo de aprendizagem de Libras.

Nesses inumeráveis encontros, reuniões e eventos que a associação promovia, pude conhecer muitos/as surdos/as e vários/as deles/as tornaram-se meus/as amigos/as. Entre eles/as,

³ A nomenclatura Libras é a forma oficial utilizada conforme a Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, nesta pesquisa refiro-me à Língua Brasileira de Sinais por meio da sigla Libras, embora o padrão internacional convencionou LSB como a sigla da Língua de Sinais Brasileira.

me aproximei de uma moça que gostava de estudar língua estrangeira assim como eu, por isso nos identificamos muito. Um dia, enquanto conversávamos, ela me disse que tinha se matriculado em um curso de Inglês e que aguardava a resposta do cursinho sobre a solicitação que havia feito de um/a profissional que atuasse como intérprete nas aulas de Inglês. Após alguns dias, o coordenador do curso entrou em contato com ela e disse que o cursinho ainda não tinha vivenciado uma situação semelhante e que era inédito o fato de ter que procurar um/a intérprete para as aulas de inglês. No entanto, após muitas reuniões, encontraram uma intérprete e as aulas de inglês da minha amiga começaram.

Como amiga, professora de espanhol e muito curiosa por estudar essa relação do ensino de línguas estrangeiras para estudantes surdos/as, não hesitei, pedi permissão e comecei a frequentar as aulas de inglês, ficava sentada ao lado da intérprete e de minha amiga. Eu não imaginava que aquela singela experiência me renderia tanto estudo e reflexão sobre a minha prática de professora de espanhol para estudantes surdos/as. Foi uma experiência incrível, estava em sala de aula sem atuar como professora regente e estava assumindo outros papéis como observadora, auxiliando a intérprete quando esquecia algum sinal e pedia sugestão de estratégias para interpretar o conteúdo que era ensinado, assim como auxiliava a professora quando me pedia algumas orientações e sugestões de recursos pedagógicos a serem utilizados para facilitar a compreensão da minha amiga surda. Durante as aulas, fui percebendo muitas fragilidades que me inquietaram e me motivaram a escrever um projeto de pesquisa para investigar o que precisava de fato ser estudado, analisado e pensado sobre o ensino de línguas estrangeiras para estudantes surdos/as.

1.2 Justificativa

Os/as surdos/as assim como as outras pessoas com alguma deficiência sempre estiveram à margem de várias atividades sociais. O preconceito e a discriminação levaram muitas dessas pessoas a se recolherem em suas casas. Por muito tempo, elas entendiam que suas fragilidades jamais as tornariam capazes de atuarem e participarem ativamente de eventos sociais, sejam culturais ou acadêmicos. Contudo, essa realidade vem sendo mudada, sobretudo, no caso dos/as surdos/as, que por meio de federações, associações e movimentos têm mostrado à sociedade brasileira suas potencialidades e aos poucos conquistado seu espaço. Em relação ao ensino de línguas estrangeiras não foi muito diferente, afinal as perguntas sempre surgem: para que se deve ensinar línguas para os/as surdos/as se eles/as não falam oralmente? Esse tipo de questionamento parece tomar como pressuposto o fato de que língua só se manifesta e só existe

em função da oralidade. Esta parece ser uma crença baseada fortemente na experiência de falantes ouvintes, desprezando, assim, outras experiências e vivências com as línguas que nos constituem. Este estudo surge motivado por várias razões, uma das principais, é o desejo de que os/as surdos/as também se sintam pertencentes às práticas de aprendizagem e ensino de línguas.

Apesar de não ser o objetivo desta seção desenvolver um estudo aprofundado das questões históricas da educação de surdos/as no mundo e no Brasil, entendo que convém apresentar uma breve síntese desta trajetória percorrida pelos/as surdos/as até os dias de hoje, como forma de justificar a relevância desta pesquisa apresentada nesta dissertação. Ao realizar um resgate histórico sobre a educação de surdos/as, observo que desde a Antiguidade os/as surdos/as normalmente eram vistos/as sob duas perspectivas: como pessoas dignas de compaixão e piedade ou como pessoas que sofreram castigo dos deuses, dessa forma eram abandonadas, sacrificadas ou jogadas de despenhadeiros. Ao longo da Idade Média embora não matassem os/as surdos/as, havia a “crença de que os surdos era uma pessoa primitiva” (GOLDFELD, 1997, p. 25) à vista disso, eles/as não poderiam ser educados/as. Dessa forma, assim como na Idade Antiga os/as surdos/as seguiam marginalizados/as e não tinham seus direitos assegurados.

No entanto, no século XVI, com o nascimento de surdos/as nas famílias nobres espanholas, o monge Pedro Ponce de León foi contratado para ensinar-lhes grego, latim e italiano. Para lograr êxito no referido ofício, o monge desenvolveu uma metodologia de educação de surdos/as que incluía datilologia (representação manual das letras do alfabeto), escrita e oralização. Inspirado no trabalho precursor de Ponce de León, em 1620, Juan Pablo Bonet publicou, na Espanha, o livro *Reducción de las letras y artes para enseñar a hablar a los mudos*, que tratava da invenção do alfabeto manual usado por Ponce de León. No século XVIII, especificamente em 1750, na França, destacou-se uma pessoa muito importante na história da educação dos/as surdos/as: o abade Charles Michel de L’Epée, que ao aproximar-se dos/as surdos/as nas ruas de Paris, observou que eles/as utilizavam a língua de sinais e criou os “Sinais Metódicos” que consistia na combinação da língua de sinais com a gramática sinalizada francesa. L’Epée acreditava que todos/as os/as surdos/as deveriam ter acesso à educação.

Entretanto, no mesmo ano em que o referido abade se destacava com suas descobertas na França, surge na Alemanha Samuel Heinicke, que iniciava os estudos em torno do oralismo, que tinha como premissa básica o fato de que o ensino da língua oral e, conseqüentemente, a rejeição da língua de sinais era o ideal para a inclusão dos/as surdos/as na sociedade. Segundo Goldfeld (1997), as metodologias de L’Epée e Heinicke se confrontaram e foram submetidas à análise da comunidade científica que constataram que “os argumentos de L’Epée foram

considerados mais fortes e, com isso, foram negados a Heinicke recursos para a ampliação de seu instituto” (GOLDFELD, 1997, p. 26).

Contudo, em 1880, na cidade de Milão, foi realizado o Congresso Internacional de Educadores de Surdos⁴ onde realizaram uma votação de qual método deveria ser utilizado na educação dos/as surdos/as. O oralismo ganhou a maior quantidade de votos e o uso da língua de sinais foi definitivamente banido a favor da metodologia oralista nas escolas de surdos/as. Cabe destacar que, na ocasião, os/as professores/as surdos/as não puderam votar. Após esse retrocesso, a oralização⁵ passou a ser o objetivo principal da educação dos/as estudantes surdos/as. Como o processo de aprendizagem da língua oral demandava muito tempo, o ensino das demais disciplinas não era priorizado, conseqüentemente houve uma queda no nível de escolarização dos/as surdos/as. O oralismo imperou por quase um século.

Em 1960, o linguista americano William Stokoe publicou o artigo “*Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf*”⁶, demonstrando que a língua de sinais americana é uma língua com todas as características das línguas orais. Graças a essa publicação, começaram a surgir outras pesquisas sobre línguas de sinais e sua aplicação na educação e na vida dos/as surdos/as. Outra questão que se destacou nessa época foi a insatisfação dos/as educadores/as e dos/as próprios/as surdos/as em relação ao oralismo.

No levantamento histórico realizado por Goldfeld (1997), a autora destaca que ainda na década de sessenta, mesmo com as contribuições de Stokoe que mostrava a legitimidade e autenticidade da língua de sinais, ainda surgiram outras abordagens para o ensino de surdos/as, como o método apresentado pela americana Dorothy Schiffler, professora e mãe de surdo, que começou a utilizar um método denominado abordagem total que combinava a língua de sinais com a língua oral, leitura labial, treino auditivo e alfabeto manual. Inspirando-se nesse método, depois de alguns anos, mas ainda na mesma década, o americano Roy Holcom, apresentou uma nova abordagem para o ensino de surdos/as: a comunicação total, “que utiliza todas as formas de comunicação possíveis na educação dos surdos, por acreditar que a comunicação e não a língua deve ser privilegiada” (GOLDFELD, 1997, p. 29).

⁴ Esse congresso ficou conhecido como: Congresso de Milão, que aconteceu em 1880 e contou com a presença de representantes dos institutos europeus e americanos que se dedicavam a educação de surdos/as. Nessa oportunidade consideraram e escolheram por meio de votação que o método oral/oralização era superior ao das línguas de sinais.

⁵ Processo que visa a integração dos/as surdos/as na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral. Em suma, restringe-se à língua oral, e esta deve ser a única forma de comunicação dos/as surdos/as. Para que eles se comuniquem bem é necessário oralizar (GOLDFELD, 1997).

⁶ OXFORD ACADEMIC. Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf. 2005. Disponível em: < <https://academic.oup.com/jdsde/article/10/1/3/361306/Sign-Language-Structure-An-Outline-of-the-Visual> > Acesso em: 26 jan., 2017.

Já na década de setenta, “em alguns países como Suécia e Inglaterra percebeu-se que a língua de sinais deveria ser utilizada independentemente da língua oral” (GOLDFELD, 1997, p. 29). Nessa perspectiva, os/as surdos/as deveriam utilizar a língua de sinais ou a língua oral e não as duas simultaneamente, como era proposto pela comunicação total. Com isso, a partir da década de oitenta surge o bilinguismo, que tem como pressuposto básico que os/as surdos/as devem ser bilíngues, ou seja, devem adquirir, primeiramente, a língua de sinais, e como segunda língua, na modalidade escrita, a língua oficial de seu país, no caso do Brasil, a língua portuguesa (GOLDFELD, 1997).

No contexto brasileiro, das informações encontradas sobre a educação de surdos/as, a primeira refere-se ao ano de 1855, ano em que chegou o professor surdo francês E. Huet, convidado pelo então imperador, D. Pedro II, para iniciar um trabalho de educação de duas crianças surdas. Em 26 de setembro de 1857, foi fundado o Instituto Nacional de Surdos Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos -INES, que utilizava língua de sinais. No entanto, segundo Rocha (2008), em 1911, o INES seguindo a tendência mundial, isto é, a adoção do método oral, como consequência do Congresso de Milão em 1880, estabeleceu o oralismo em todas as disciplinas. Contudo, há relatos de que mesmo com essa determinação, a língua de sinais sobreviveu em sala de aula até 1957, quando foi proibida oficialmente em sala de aula. Entretanto, ainda com as proibições, Rocha (2008) afirma que a língua de sinais sempre foi utilizada pelos/as alunos/as nos pátios e corredores da escola.

No levantamento histórico realizado por Rocha (2008), destaca-se que no fim da década de setenta chegou ao Brasil a Comunicação Total, após visita da educadora de surdos/as, Ivete Vasconcelos, à Universidade Gallaudet – única universidade do mundo que tem todos os programas acadêmicos para atender a estudantes surdos/as. Essa educadora trabalhou na pré-escola do INES com uma turma de crianças com múltiplas deficiências, ela foi a pioneira na estimulação precoce de bebês surdos/as.

Na década seguinte, começou no Brasil o Bilinguismo, a partir das pesquisas da professora Linguista Lucinda Ferreira Brito, sobre a Língua de Sinais. Rocha (2008) apresenta em seu estudo que, no INES, na segunda metade dos anos 80, a diretora da época, Lenita, organizou uma visita aos Estados Unidos para visitar a Universidade de Gallaudet, e promoveu os primeiros cursos de língua de sinais no INES.

Diante desse breve panorama histórico da educação dos/as surdos/as no mundo e no Brasil, a pesquisa relatada nesta dissertação é desenvolvida em um contexto bilíngue, no qual os/as surdos/as estudam todas as disciplinas em Libras. Neste sentido, o processo de ensino da língua espanhola é realizado na primeira língua dos/as estudantes surdos/as, isto é, em Libras.

Como professora de espanhol do ensino médio, vejo que o foco do ensino de línguas estrangeiras nas escolas é a realização das provas de vestibulares e Enem. Como apresentado, no caso do Enem, os/as estudantes precisam responder cinco questões, que apresentam o texto em língua estrangeira (espanhol ou inglês) a critério da escolha de cada candidato/a. Entretanto, os enunciados e os itens das questões são apresentados em língua portuguesa.

E como os/as surdos/as se saem nesse contexto? Considerando que a primeira língua deles/as é a Libras, a segunda é a língua portuguesa na modalidade escrita e a língua espanhola também na modalidade escrita é uma língua estrangeira, incontestavelmente, nessas provas o desafio deles/as é ainda maior, visto que se deparam com duas línguas e nenhuma delas é a sua primeira língua, ou seja, ficam em desvantagem em relação aos/às estudantes ouvintes. Destaco que, neste ano de 2017, pela primeira vez, os/as estudantes surdos/as tiveram a opção de ter a prova do Enem traduzida em Libras, por meio de vídeos. Nessa videoprova, as questões e as opções são apresentadas em língua de sinais, porém, nas questões de línguas estrangeiras, apenas os trechos escritos em português são traduzidos para Libras, isto é, os textos dessas provas que são escritos em espanhol ou inglês, dependendo da opção do/a candidato/a, não são traduzidos para Libras.

A pesquisa apresentada nesta dissertação, se dá em uma turma de terceiro ano do ensino médio de uma escola bilíngue para surdos/as em que a Libras é a primeira língua e a língua portuguesa na modalidade escrita é a segunda. Dessa maneira, pretendo, por meio de um estudo de caso, em que atuo como professora e pesquisadora, trazer novas possibilidades para a área de ensino de línguas estrangeiras para estudantes surdos/as do ensino médio. Cabe ressaltar que, nesta pesquisa prioriza-se a leitura de textos em língua espanhola e que a língua usada nesse processo de ensino-aprendizagem é a Libras.

1.3 Importância científica e social do estudo

Tendo em vista a importância de estudar e investigar o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para os/as estudantes surdos/as, bem como o modo com que esse processo pode promover a identidade surda e, ainda, analisá-lo sob a ótica do letramento crítico, espera-se que a presente pesquisa possa colaborar com a prática pedagógica dos/as professores/as, assim como despertar neles/as interesse pelo ensino de línguas estrangeiras para estudantes surdos/as.

Para Paiva, Silva e Gomes (2009) o objeto de investigação da Linguística Aplicada (doravante LA) é a linguagem como prática social, podendo ser em um contexto de

aprendizagem de língua materna ou outra língua, ou ainda, em qualquer outro contexto onde surjam questões relevantes sobre o uso da linguagem. Ainda de acordo com os/as referidos/as autores/as, quando a LA surgiu, ela era uma disciplina voltada para os estudos sobre ensino de línguas estrangeiras. No entanto, hoje se configura como uma área de muita produtividade, responsável pela emergência de uma série de novos campos de investigação transdisciplinar, de novas formas de pesquisa e de novos olhares sobre o que é ciência. Contudo, o conceito de LA continua associado às questões voltadas para o ensino-aprendizagem, o que para Paiva *et al* (2009) é plenamente justificado pela demanda curricular.

Esta pesquisa está inserida no campo da LA, pois investiga o processo de ensino-aprendizagem de espanhol para surdos/as. Contudo, este trabalho pode, ainda, trazer contribuições sociais e para a área de educação de surdos/as. Pennycook (2001) e Moita Lopes (2006) afirmam que a LA é prioritariamente social pois ela já tem essa perspectiva de trazer impactos para a vida social. Assim sendo, este estudo está coerente ao se encaixar na LA, pois também está buscando se inserir com relevância no mundo social.

No atual mundo globalizado aprender línguas estrangeiras não é um luxo, mas sim uma grande necessidade, dessa forma, os/as estudantes surdos/as ao aprenderem espanhol, inglês, francês ou qualquer outra língua tornam-se autônomos/as e capazes de estabelecer conexões com outros universos, culturas, leituras e realidades. Sem contar que o conhecimento de novas línguas enriquece o currículo profissional desses/as estudantes aumentando as oportunidades de ingresso no mercado de trabalho. Como afirma Sousa (2008), os/as alunos/as surdos/as, assim como os/as ouvintes sentem necessidade e desejam aprender a ler e escrever em outras línguas, com objetivos diversos. De fato, aprender uma língua estrangeira é tão importante e essencial para os/as surdos/as, assim como é para os/as ouvintes.

1.4 Objetivos e Perguntas

Objetivo Geral:

- Investigar o processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira para alunos/as surdos/as.

Objetivos Específicos:

- Discutir de que maneira o processo de aprendizagem de língua espanhola como língua estrangeira para surdos/as, seguindo a proposta do letramento crítico, pode contribuir para a inclusão social dos/as estudantes surdos/as.

- Promover reflexões acerca da promoção da identidade surda no processo de ensino-aprendizagem de espanhol, sob a perspectiva do letramento crítico.

Perguntas de pesquisa:

- 1- Como o ensino de espanhol para estudantes surdos/as no ensino médio segundo a perspectiva do letramento crítico pode contribuir para a inclusão social?
- 2- De que maneira o processo de ensino de espanhol para estudantes surdos/as na perspectiva do letramento crítico pode promover a identidade surda?

Ao longo da pesquisa, os dados gerados me oferecem respostas que me levam a fazer mais uma pergunta:

- 3- Que desafios e dificuldades encontro no meu fazer pedagógico ao ensinar espanhol para surdos/as na perspectiva do letramento crítico?

1.5 Organização da Dissertação

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos, incluindo esta introdução que corresponde ao primeiro deles. O segundo é destinado ao referencial teórico que embasa e norteia a pesquisa, no qual são apresentados os conceitos e fundamentos dos construtos teóricos desta pesquisa: letramento crítico e identidade. Nesse segundo capítulo, são apresentados ainda, os marcos históricos e legais da educação inclusiva para estudantes com deficiência e a proposta de educação bilíngue para os/as surdos/as, bem como um breve panorama das pesquisas que tratam sobre o ensino de línguas estrangeiras para surdos/as.

O terceiro capítulo refere-se à metodologia de pesquisa adotada, no qual são delineados a natureza e o tipo de pesquisa escolhidos, o contexto de pesquisa e o perfil dos participantes dela, assim como os instrumentos de pesquisa utilizados, procedimento de geração de registros e discussão dos dados. Já no quarto capítulo, há a discussão dos dados gerados, onde mostra-se a triangulação realizada, a análise interpretativista e a correlação aos construtos teóricos apresentados previamente.

Como conclusão, o quinto capítulo é atribuído às considerações finais, nesse capítulo há uma retomada ao que é apresentado no início da dissertação, com o intuito de alinhar o que havia sido apresentado como, por exemplo, os objetivos e as perguntas de pesquisa, e verificar se os objetivos foram alcançados e as perguntas respondidas adequadamente.

1.6 Retomando o capítulo

No final de cada capítulo, há uma seção destinada à retomada do capítulo, no qual tenho a intenção de conduzir o/a leitor/a e, de fato, lembrar o que é abordado no decorrer do capítulo.

Neste capítulo introdutório, apresentei a motivação que fomenta o desenvolvimento desta pesquisa, bem como a justificativa de sua realização com um breve panorama histórico da educação de surdos/as. Apresentei ainda, a importância científica e social deste estudo, assim como os objetivos e as perguntas de pesquisa que norteiam este estudo aqui apresentado. Por fim, mostrei a organização desta dissertação, apontando como os capítulos estão ordenados.

No próximo capítulo apresento o referencial teórico que fundamentou esta pesquisa para que possa sustentar a discussão dos dados gerados neste estudo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresento um breve panorama relacionado à inclusão escolar que está dividido entre marcos históricos e legais, em seguida, apresento a proposta de educação bilíngue para estudantes surdos/as, assim como há uma sintetização de algumas pesquisas que tratam sobre o ensino de línguas estrangeiras para surdos/as. Por fim, apresento cada um dos construtos que norteiam este estudo, ou seja, é nele que está contido o referencial teórico, o qual embasa as ideias apresentadas que são de suma importância para a discussão dos dados.

2.1 A proposta de inclusão de alunos/as com deficiências na educação

Debater, falar e escrever sobre inclusão das pessoas com deficiência na educação não é mais nenhuma novidade, não desperta muita curiosidade, já é um tema corriqueiro na sociedade, visto que há alguns anos essa temática vem sendo pesquisada, estudada e debatida por diversos agentes que compõem o Estado e a Sociedade civil brasileira. Lopes e Fabris (2013) afirmam que é incontestável que a inclusão seja uma das temáticas mais recorrentes do presente; porém, para as autoras, não se pode afirmar que as discussões e estudos relacionados à referida temática estejam em plena sintonia com as emergências do tempo presente.

Nas diversas áreas da sociedade, muitos têm se lançado em escrever sobre inclusão, mas ainda há muita confusão conceitual e prática. Seja na esfera social ou mais especificamente na esfera educacional, sabe-se que incluir as pessoas com deficiência não é uma questão de escolha, mas sim de dever. As pessoas com deficiência têm direitos, porém, é necessário que a Sociedade Civil e o Estado proporcionem a garantia de cada um deles. Embora haja leis que respaldem os direitos de inclusão, percebe-se que a existência da legislação não é suficiente, se, de fato, não houver a execução das políticas nacionais de educação especial na perspectiva de uma inclusão legítima, isto é, que de fato inclua todas essas pessoas respeitando suas singularidades.

Entre muitos autores que tratam de inclusão, destaco Sasaki (1997, p. 17) que é um autor que entende que o movimento de inclusão tem como finalidade construir uma sociedade para todas as pessoas, envolvendo alguns princípios, entre os quais destacam-se: “celebração das diferenças, direito de pertencer, valorização da diversidade humana, solidariedade humanitária, igual importância das minorias e cidadania com qualidade de vida”.

Destaco ainda outro autor, Skliar (2006), que questiona se esse movimento de inclusão, de fato, tem projetado um tipo de escola em que se pretende incluir a todos/as. Diferente do que

Sasaki (1997) apresenta, Skliar (2006) defende que o movimento de inclusão não deve celebrar as diferenças, apenas no sentido de fortalecer a oposição entre “normal” e “diferente”, “exclusão” e “inclusão”. Skliar (2006) entende que o movimento de inclusão deve respeitar e compreender as singularidades do outro e assevera que o ato de incluir não se trata de “hospedar” o outro e de impor-lhe as leis que deve obedecer, isto é, “a imposição da língua “única”, o comportamento “normal”, a aprendizagem “eficiente”, a sexualidade “correta” etc” (SKLIAR, 2006, p. 33).

Godoy (2004) afirma que o termo inclusão surgiu na política com o objetivo de pensar o homem moderno, tendo como referência um mundo globalizado, onde se encontram os que estão dentro e os que estão fora. De fato, o referido termo é muito abrangente. Porém, nesta pesquisa, o termo inclusão refere-se à inclusão das pessoas com deficiência especificamente com surdez, na esfera da educação. Para uma melhor compreensão acerca das questões relacionadas à inclusão escolar, que, como exposto anteriormente, não são recentes, cabe recordar alguns fatos.

2.1.1 Marcos Históricos da educação inclusiva

Segundo Silveira Bueno (2011) grande parte dos escritos que se dedicaram à história da educação das pessoas com deficiência considera o século XVI como a época em que se iniciou a educação dos/as estudantes com deficiência, por meio da educação das crianças surdas. Antes disso, segundo o autor esses sujeitos eram encaminhados aos asilos, onde permaneciam segregados à custa da caridade pública.

A história da educação inclusiva e da educação especial é muito antiga e sempre esteve subordinada ao pensamento social vigente em cada época. De fato, as escolas do passado não estavam preparadas e nem eram pensadas para todos/as, visto que, aqueles/as estudantes que não estavam dentro do “padrão” esperado, eram excluídos/as da escola comum e dependendo da época e do lugar eram encaminhados/as para escolas especiais, isto é, que só atendiam estudantes com deficiência.

Ainda que haja marcos históricos e políticos mundiais que nortearam a educação inclusiva, cabe ressaltar que, em cada país os desdobramentos tiveram suas singularidades. Segundo Schneider (2006), no Brasil, do período da colonização ao império vigorou um sistema, denominado Roda do Expostos ou Roda dos Excluídos, no qual, na maioria dos casos, as crianças com deficiência eram abandonadas à própria sorte.

De acordo com Silveira Bueno (2011) o primeiro marco da educação especial no Brasil foi em 1854, ano em que Dom Pedro II criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que, em 1891, passou a ser denominado Instituto Benjamin Constant - IBC. Em seguida, em 1857, D. Pedro II também criou o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos que, após um século, em 1957, passou a ser denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. No mesmo período imperial, em 1874, iniciou-se o tratamento de deficientes mentais no hospital psiquiátrico da Bahia, o atual hospital Juliano Moreira. Contudo, cabe salientar que eram iniciativas para o atendimento escolar em uma perspectiva isolada e segregada de acordo com a deficiência.

Silveira Bueno (2011, p. 102) afirma que “após a Proclamação da República, a educação especial foi se expandindo, embora de forma extremamente lenta, fenômeno que não se refere somente a ela, mas perpassa toda a educação brasileira”. Ainda segundo o autor, nesse período a deficiência mental começou a se destacar com o maior número de instituições criadas. Houve, ainda, a proliferação de entidades privadas voltadas para receber pessoas com deficiência, tais como: Sociedades Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAEs, fundadas em 1945 e 1954, respectivamente.

No entanto, no Brasil, em 1988 a Constituição Federal começou a apontar avanços significativos para a educação escolar de pessoas com deficiência e de uma escola para todos/as, sem exclusão. E, assim como nos outros países, a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca⁷, as políticas de inclusão escolar passam a ser consolidadas e contempladas na legislação do país, que é abordada a seguir.

2.1.2 Marcos Políticos da educação inclusiva

Além da Constituição Federal de 1988, há muitas outras leis e decretos tratam das questões relacionadas às pessoas com deficiência. A Constituição Federal de 1988 respalda os avanços para a educação escolar das pessoas com deficiência quando contempla nos fundamentos da República, a cidadania e a dignidade humana (art. 1º, incisos II e III) e ainda, apresenta como um de seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos/as, sem

⁷ A Declaração de Salamanca trata de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, especificamente, da inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino que é o assunto principal desse documento.

preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV). A Constituição ainda garante o direito de igualdade (art. 5º). A escola inclusiva assim já começa a ser apontada, pois no artigo 205 e nos seguintes, quando trata do direito de todos/as à educação, esse direito deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para a cidadania e à sua qualificação para o trabalho.

Em 1994, como resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em Salamanca, na Espanha, promovida pelo governo espanhol em colaboração com a Unesco, foi elaborada a Declaração de Salamanca que é um documento que trata de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, com isso houve um comprometimento de várias nações para que a educação das pessoas com deficiência se desenvolvesse no sistema de ensino regular.

Em 1996, os propósitos apresentados na Declaração de Salamanca foram reafirmados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN de 1996, Lei nº 9.394/96. Segundo Lopes e Fabris (2013), embora a referida lei tenha recebido algumas críticas por utilizar a expressão “preferencialmente” e por manter a denominação “portadores de deficiência”, pode-se avaliar que houve investimento nos princípios assumidos com a Declaração de Salamanca.

Além da Constituição Federal de 1988 e da LDBEN de 1996, no Brasil há muitas outras leis, decretos, portarias e resoluções que garantem o direito à educação a todas as pessoas com deficiência. Esses documentos visam garantir e apontar a necessidade das instituições em adequarem sua estrutura física, seus currículos, entre outros, para atenderem às necessidades dos/as estudantes com deficiência, são documentos que estabelecem e reiteram a importância da garantia desses direitos. Para facilitar a compreensão e a exposição dos documentos legais mais significativos para este estudo, seguem abaixo alguns deles no quadro a seguir:

Quadro 1 – Síntese da Legislação referente à Educação Inclusiva.

Natureza	Número/Ano	Descrição
Constituição Federal	1988	Traz como um de seus objetivos fundamentais – promover o bem de todos/as sem preconceitos e discriminação (art. 3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos/as. No artigo 206, inciso I, estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

Lei Federal	7.853/1989	Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiências, sua integração social e pleno exercício de direitos sociais e individuais.
Declaração de Salamanca	1994	Documento que definiu os princípios, a política e a prática da educação para pessoas com necessidades especiais, consolidando ações educacionais capazes de reconhecer a capacidade das crianças e atender suas necessidades independentes de quais sejam.
Lei Federal - LDBEN	9.394/1996	Preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos/às estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades.
Decreto Federal	3.298/1999	Regulamenta a Lei nº 7.853/1989, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.
Lei Federal	10.048/2000	Garante atendimento prioritário de pessoas com deficiência nos locais públicos e a acessibilidade em sistemas de transporte.
Decreto Federal	3.956/2001	Promulga a Convenção da Guatemala (1999), afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.
Lei Federal	10.436/2002	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores/as e de fonoaudiologia.
Decreto Federal	5.626/2005	Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando ao acesso à escola dos/as alunos/as surdos/as, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor/a, instrutor/a e tradutor/a/intérprete de Libras, o ensino da língua portuguesa como segunda língua para alunos/as surdos/as e a organização da educação bilíngue no ensino regular.
Lei Distrital	5.016/2013	Estabelece diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos/as, a serem

		implementadas no âmbito do Distrito Federal, e dá outras providências.
Lei Federal – Plano Nacional de Educação.	13.005/2014	Garantir a oferta de Educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (líbras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e deficientes auditivos de 0 a 17 anos, em escolas e classes bilíngues inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos.
Lei Brasileira de Inclusão - LBI	13.146/2015	Destinada a 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.

Fonte: Elaborado pela autora

Entretanto, mesmo com toda a legislação vigente, há ainda muitos desafios na educação brasileira. De fato, as escolas não mudam rapidamente com a promulgação das leis, decretos e resoluções, são necessárias muitas mudanças de estruturas e de atitudes que costumam ser tomadas gradualmente.

2.2 A proposta de educação bilíngue para estudantes surdos/as

A educação bilíngue é uma proposta que busca garantir o direito dos/as surdos/as de serem ensinados em sua língua, isto é, a língua de sinais. Para Salles *et al* (2004, p. 57) essa proposta “preconiza o acesso a duas línguas no contexto escolar, considerando a língua de sinais como língua natural e partindo desse pressuposto para o ensino da língua escrita”, que no Brasil essa língua escrita é o português, língua majoritária. Essa proposta de ensino para estudantes surdos/as ainda é relativamente recente no Brasil, desde 2002 ela vem se consolidando. Com a promulgação da Lei Federal nº 10.436/2002 e três anos depois com a publicação do Decreto Federal nº 5.626/2005 que teve como objetivo regulamentar a referida lei, a sociedade vem aos poucos tornando-se linguisticamente acessível aos/às surdos/as, sobretudo, nas escolas.

Durante muito tempo, os/as surdos/as foram subjugados a uma cultura ouvintista que desconsidera as peculiaridades da surdez e imprime as representações dos ouvintes (maioria linguística) sobre a surdez e sobre os/as surdos/as (minorias linguísticas). Dessa forma, o oralismo tem o objetivo de forçar os/as surdos/as a falarem oralmente a língua dominante que os/as ouvintes falam. Quadros (1997) afirma que essa proposta oralista desconsidera todas as questões relacionadas à cultura e à identidade da sociedade surda, sendo assim a língua de sinais

perdia toda a sua legitimidade e estava em segundo plano no contexto linguístico dos/as surdos/as (SKLIAR, 2005).

A proposta bilíngue surge com base nas reivindicações dos/as surdos/as que começaram a lutar pelo direito de ter sua língua legitimada, respeitada e garantida nos contextos linguísticos. No contexto escolar, foco desta pesquisa, ao longo dos anos, os/as surdos/as começaram a perceber o quanto seu aprendizado era prejudicado por causa de propostas de ensino que não valorizavam a língua de sinais. Além dessa percepção, as diversas pesquisas e estudos que foram sendo desenvolvidos começaram a apontar a importância da língua de sinais, no caso do Brasil, a Libras como primeira língua dos/as estudantes surdos/as e a necessidade de sua veiculação nas escolas.

Quadros (1997) destaca:

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita. (QUADROS, 1997, p. 27).

Considerando que a maioria dos/as surdos/as é constituída de filhos/as de ouvintes, o bilinguismo no contexto escolar, conforme Quadros (1997) conceitua, contribui significativamente para o desenvolvimento linguístico dos/as estudantes surdos/as. O fato de o ambiente familiar da maioria dos/as estudantes surdos/as não favorecer o aprendizado da língua de sinais e a comunicação ser dificultada por estarem imersos/as em um contexto ouvinte, a escola apresenta a esses/as estudantes a oportunidade de adquirir sua língua primeira língua (língua de sinais) e além disso, esses/as estudantes começam a se sentir pertencentes ao terem contato com outros/as surdos/as, contribuindo ainda, para a construção de sua identidade.

Quadros (1997) sugere que as escolas devem priorizar e proporcionar um ambiente em que os/as estudantes surdos/as, sobretudo as crianças, desenvolvam a linguagem e o pensamento, pois assim torna-se possível o ensino de uma segunda língua e das demais áreas do conhecimento. Para a autora, caso isso não seja priorizado os/as estudantes surdos/as têm suas chances de aprendizado minimizadas.

Segundo Quadros (1997), sob a ótica da educação bilíngue para os/as estudantes surdos/as, o currículo escolar não precisa ser alterado. No entanto, os conteúdos devem ser desenvolvidos na primeira língua dos/as estudantes surdos/as, isto é, em Libras. A língua portuguesa não é desconsiderada, deve haver momentos para o ensino dela. Contudo, deve ser

observado que ela é a segunda língua dos/as surdos/as, por essa razão o ensino da língua portuguesa para esse público deve ter suas características peculiares aos/às estudantes surdos/as. Quadros (1997) entende que:

A língua portuguesa deverá ser ensinada em momentos específicos das aulas e os alunos deverão saber que estão trabalhando com o objetivo de desenvolver tal língua. Em sala de aula, o ideal é que sejam trabalhadas a leitura e a escrita da língua portuguesa. A oralização deverá ser feita por pessoas especializadas, caso a escola a inclua no ensino da língua portuguesa. Tendo em vista o tempo depreendido para a oralização, esta deverá ser feita fora do horário escolar para não prejudicar e limitar o acesso aos conteúdos curriculares pelos alunos surdos”. (QUADROS, 1997, p. 33).

Embora a autora faça alusão à oralização para aquelas escolas que ainda a desenvolvam em seu currículo, a proposta bilíngue a que esta pesquisa se filia está relacionada a Libras como primeira língua, sendo a língua de instrução da escola, e língua portuguesa e demais línguas sendo abordadas apenas na modalidade escrita e não oral. Quadros (1997) salienta que alguns países se destacam no desenvolvimento da proposta bilíngue para os/as estudantes surdos/as. A autora aponta que a Suécia e a Venezuela também enfrentaram e enfrentam os mesmos problemas que os demais países em relação ao oralismo, mas mesmo com as dificuldades, os referidos países se destacaram em implementar a proposta bilíngue em suas escolas.

Para sustentar suas considerações, Quadros (1997) apresenta dados que apontam que desde 1981, quando foi aprovada a lei que estabelecia que os/as surdos/as deveriam ser bilíngues (língua de sinais sueca e sueco), dois anos depois já foi implementado um novo currículo nas escolas de surdos/as que, além de garantir a proposta bilíngue para os/as estudantes surdos/as, compreendia que os/as surdos/as não deveriam aprender qualquer língua oral como os/as ouvintes. Além disso, a proposta educacional da Suécia defendia que a aquisição da língua de sinais deveria acontecer de forma natural e espontânea. Nessa perspectiva, a língua de sinais sueca é o principal meio de aquisição do conhecimento e é a língua que os/as surdos/as usam com as outras pessoas, já o sueco é ensinado e aprendido com o foco na leitura e escrita.

Já na Venezuela, Quadros (1997) mostra que o aspecto mais importante da proposta bilíngue implementada pelos venezuelanos consiste em proporcionar à criança surda a possibilidade de adquirir linguagem através da língua de sinais, pois os dados do país apontam que 95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, com isso o grande objetivo é que as crianças desenvolvam a linguagem com as mesmas condições que as crianças ouvintes. Quadros (1997, p. 36) acrescenta que “é óbvio que essas crianças não têm um ambiente familiar

que lhes proporcione o desenvolvimento linguístico, portanto, a oportunidade de ter acesso a um ambiente linguístico adequado deve ser dada pela escola”.

No Brasil, embora a proposta bilíngue seja recente, há muitas escolas com essa proposta. Em Brasília, especificamente, há somente uma escola bilíngue, criada em 2013, em que espera-se que todas as disciplinas sejam ministradas em Libras por professores/as preferencialmente bilíngues e sem a presença de intérpretes. A maioria das escolas dessa cidade oferece uma outra proposta ensino-aprendizagem para os/as estudantes surdos/as, isto é, são mediados por professores/as que atuam como intérpretes e, como tal, interpretam todas as disciplinas, até mesmo aquelas em que não têm formação acadêmica.

Para Quadros (1997) diante de relatos das experiências de outros países e algumas que têm sido publicadas no Brasil, a autora conclui que embora existam variações entre as formas de aplicar a proposta bilíngue, já é possível perceber que:

- (a) O reconhecimento da pessoa surda enquanto cidadã integrante de uma sociedade surda com o direito de ter assegurada a aquisição da língua de sinais como primeira língua;
- (b) O uso da língua de sinais na escola para garantir o desenvolvimento cognitivo e o ensino de conhecimentos gerais;
- (c) O ensino da língua oral-auditiva com estratégias de ensino de segunda língua e
- (d) A inclusão de pessoas surdas nos quadros funcionais das escolas. (QUADROS, 1997, p. 40).

Para a autora, as conquistas obtidas pelos/as estudantes surdos/as nas experiências relatadas reiteram a importância e a necessidade de uma proposta bilíngue que considere e legitime a língua de sinais dos/as surdos/as, respeitando as suas singularidades como surdos/as, assim como a cultura surda⁸ e não impondo-lhes a cultura ouvinte.

2.3 Pesquisas sobre o ensino de línguas estrangeiras para surdos/as.

As pesquisas e os estudos sobre o ensino de línguas estrangeiras para surdos/as são recentes, mas já trouxeram grandes contribuições para a área. Dessa forma, segue uma síntese

⁸ Segundo Strobel (2016, p. 29) a Cultura surda deve ser entendida como a maneira que os/as surdos/as entendem o mundo, assim como o modifica 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. Isso significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo”.

de algumas dessas pesquisas, destacando-se informações gerais sobre os estudos realizados, assim como os resultados mais importantes apontados em cada um deles.

A primeira pesquisa encontrada é de 2003, realizada por Naves (2003), o trabalho é motivado por uma inquietação da autora diante da crença de que o/a surdo/a é considerado um mau-leitor/a, para isso a pesquisa tem como objetivo explicitar a formação discursiva dos/as estudantes surdos/as. A pesquisadora ocupa-se em investigar “possibilidades de uma nova abordagem de leitura, em que é respeitada a contingência de nosso sujeito de pesquisa” (NAVES, 2003, p. 110). Os resultados dessa pesquisa indicam que, dada a singularidade linguística dos/as surdos/as, não há como idealizar a produção de sentidos discursivos em outras bases, senão por meio da língua de sinais brasileira. Com a nova abordagem de leitura apresentada pela professora e pesquisadora, esse trabalho contribui para desmistificar a crença de que o/a surdo/a seja um/a “mau-leitor/a”.

Investigando sobre a inclusão dos/as estudantes surdos/as nas escolas regulares, Silva (2005) analisa o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (Inglês) desses/as estudantes no contexto da educação inclusiva, o foco da pesquisa está na habilidade de leitura, por entender que é a modalidade mais acessível aos/às surdos/as. Durante a realização da pesquisa, a autora observa que a metodologia utilizada pela professora de inglês contempla somente os/as alunos/as ouvintes, dessa maneira, os/as surdos/as dependem de uma intérprete que não sabe inglês, mas que tenta mediar a comunicação nas aulas.

Silva (2005) conclui que o ensino de línguas estrangeiras para estudantes surdos/as carece não apenas de se colocar um intérprete na sala de aula, mas sim de uma profunda revisão da abordagem e da metodologia que os/as professores/as, e não os/as intérpretes precisam fazer. A pesquisadora observa que embora a professora de inglês seja consciente de que a língua de sinais é a primeira língua dos/as surdos/as, ela não se esforça para aprender e usar com os/as alunos/as surdos/as, assim a língua de sinais não é o meio de comunicação entre eles/as. Ao ler a pesquisa de Silva (2005) constata-se que os/as alunos/as surdos/as ficam impedidos/as de participar ativamente das aulas, não conseguem apresentar suas opiniões ao longo das discussões pelo fato de se depararem com barreiras linguísticas. Assim como, o trabalho da intérprete não consegue alcançar todas as demandas envolvidas no processo de aprendizagem da língua inglesa naquele contexto.

Percebendo que as práticas pedagógicas de alguns/as professores/as diante de estudantes surdos/as são permeadas de algumas crenças, Oliveira (2007) dedica-se a investigar e analisar como as crenças desses/as professores/as influenciam a cultura de ensino-aprendizagem de língua estrangeira de estudantes surdos/as. Os resultados da pesquisa mostram que, até mesmo

professores/as com experiência, que atuam somente com alunos/as surdos/as, na maioria dos casos, apresentam crenças negativas em relação ao processo de ensino-aprendizagem dos/as surdos/as. Para a pesquisadora, tais crenças têm influenciado a prática pedagógica desses/as professores/as, o que leva ao empobrecimento das aulas de línguas estrangeiras para esses/as alunos/as. Em virtude dessas crenças, Oliveira (2007, p. 12) constata que, “as professoras têm eliminado atividade e/ou conteúdo, como as aulas de leitura, por exemplo, que são praticamente extintas das salas de aula, e têm usado exercícios repetitivos que não são suficientes para a real aprendizagem da língua-alvo”.

No ano de 2008, partindo do princípio que a Libras é a primeira língua da maioria dos/as surdos/as no Brasil, Sousa (2008) desenvolve uma pesquisa dedicada à análise do desenvolvimento da escrita de surdos/as em uma terceira língua diante de um Ensino Comunicativo de Línguas. No final dessa pesquisa, os resultados mostram que os/as alunos/as têm benefícios, não só em relação ao aprendizado de inglês, mas também na mudança de postura deles/as. A pesquisadora entende esse que esses benefícios se dão pelo alinhamento da perspectiva bilíngue de educação de surdos/as ao Ensino Comunicativo de Línguas.

Com o objetivo de compreender a efetividade das políticas educacionais de inclusão, Rubio (2010) procura investigar as percepções sobre as aulas de língua inglesa de alunos/as com surdez ou com algum grau de perda auditiva, em escolas estaduais e, a partir delas, discutir os aportes legais que obrigam esses/as alunos/as a frequentarem classes regulares, bem como as questões do processo de inclusão. Entre muitos resultados encontrados na pesquisa de Rubio (2010), destaca-se o fato de a pesquisadora ter concluído que a maioria dos desafios relacionados a inclusão escolar dos/as alunos/as surdos/as se dá pela dificuldade dos/as professores/as em adaptarem suas práticas pedagógicas para esses/as alunos/as. A pesquisadora entende que isso se dá pela formação inicial que ainda é incipiente. Outro resultado que pode-se destacar do estudo, está relacionado à falta de motivação dos/as alunos/as surdos/as, pois dada a ausência de envolvimento do/a professor/a, eles/as acabam se auto excluindo das aulas.

Ainda sob a ótica da inclusão escolar, Brito (2010) analisa as crenças de professores/as de língua inglesa de alunos/as surdos/as e ouvintes num contexto de escola inclusiva, analisa ainda, a atuação dos/as intérpretes de Libras. Dos resultados encontrados, a pesquisadora destaca que há muitas crenças que rodeiam a prática pedagógica dos/as professores/as, por exemplo, a de que o/a aluno/a surdo/a é “fraco/a” e sem pré-requisitos. Os resultados dessa pesquisa ainda apontam outras fragilidades, uma delas está relacionada aos/às intérpretes que não têm formação em língua inglesa. Outra debilidade encontrada refere-se aos documentos legais que tratam da educação inclusiva no Brasil, pois esses não consideram o contexto dos/as

professores/as de línguas estrangeiras para surdos/as que lidam com três línguas diferentes no mesmo espaço e tempo, que ainda conte com a presença do/a intérprete, o trabalho pedagógico não é bem sucedido.

Sob a mesma perspectiva de educação inclusiva, Medeiros (2011) investiga as concepções de professores/as de inglês e intérpretes à respeito das leis e políticas públicas de inclusão, que estão relacionadas ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira para os/as estudantes surdos/as matriculados/as em escolas inclusivas. Os resultados apontam que todos/as os/as participantes são a favor da inclusão dos/as alunos/as surdos/as nas salas de aula regulares. No entanto, demonstram que estão insatisfeitos/as com a forma como essa inclusão ocorre na prática e que esperam por mudanças e melhorias. A pesquisa realizada por Medeiros (2011) ainda aponta que há dificuldades e limitações nesse contexto de escolas inclusivas como, por exemplo, “falta de preparo, falta de apoio das escolas e órgãos gestores, falta de material didático e precárias condições de sala de aula” (MEDEIROS, 2011, p. 7).

Silva (2013) desenvolve uma pesquisa que investiga se há transferência da Libras e língua portuguesa para a língua inglesa. O estudo tem como foco investigar como os/as alunos/as surdos/as brasileiros/as, estudantes de língua inglesa, aprendem os aspectos léxico-semânticos dessa língua. Os dados da pesquisa apontam a existência de transferência entre línguas de modalidades distintas, no caso Libras e a língua inglesa. Os resultados mostram ainda que, a Libras, por ser a primeira língua desses/as alunos/as, possui um papel determinante no processo de aquisição de uma terceira língua. Nos dados obtidos ainda é possível observar que há erros de transferência da língua portuguesa para a língua inglesa.

Há pouco tempo, Rocha (2015) investiga a presença e a frequência de estratégias de comunicação no espanhol como terceira língua por surdos/as brasileiros/as. Na pesquisa, Rocha (2015) observa que o aprendizado de língua espanhola pelos/as alunos/as surdos/as é complexo, visto que eles/as utilizam a língua portuguesa como interlíngua servindo de base para o espanhol. O autor destaca que os/as alunos/as surdos/as que participaram da pesquisa têm dificuldade com o português, pois, além de ser a segunda língua deles/as, antigamente, muitos/as surdos/as foram obrigados a oralizarem e a utilizarem essa língua como sua primeira língua, ignorando assim a Libras.

Mais recentemente ainda, Coura (2016) investiga aulas de língua inglesa em uma turma composta somente por estudantes surdos/as, em que o processo de ensino-aprendizagem é mediado pela Libras. Nesse estudo, Coura (2016) tem como referencial teórico os estudos sobre letramento, novos letramentos e, principalmente, letramento crítico. Dessa forma, o objetivo principal da pesquisa é “compreender se o letramento crítico pode contribuir não somente para

a leitura e a escrita em língua inglesa dos participantes, mas também para que tenham acréscimos significativos para um posicionamento crítico diante de diversas situações recorrentes na sociedade” (COURA, 2016, p. 8). Após a análise dos resultados, Coura (2016) observa que, em diversos momentos, houve espaço para uma maior conscientização sociopolítica dos/as alunos/as surdos/as participantes da pesquisa em relação a vários temas como racismo e inclusão social. Os resultados da pesquisa mostram que, as aulas enfocaram o letramento crítico, assim como o ensino de elementos estruturais da língua inglesa.

Assim como o aporte teórico do estudo realizado por Coura (2016), a pesquisa apresentada nesta dissertação tem como referencial teórico o letramento crítico. Contudo, esta pesquisa pretende investigar a maneira como a língua espanhola pode ser ensinada para alunos/as surdos/as sob a perspectiva do letramento crítico, que tem como foco enfatizar o aprendizado de línguas para que os/as alunos/as possam vivenciá-las a partir de suas realidades e entendendo todo uso da língua como prática social, como está previsto nas provas de vestibulares, do Enem e em outros tipos de avaliação de larga escala.

Nesta pesquisa além de pesquisar o ensino de espanhol para estudantes surdos/as sob a perspectiva do LC, pretendo ainda investigar de que maneira esse processo de ensino de espanhol proposto a esse público pode promover a identidade surda.

2.4 Letramentos

Ultimamente é comum encontrar em congressos, seminários e simpósios trabalhos acadêmicos envolvidos com os estudos de letramento. Embora o termo letramento não seja tão recente no vocabulário de muitos/as professores/as, ainda há confusão ao tentar conceituá-lo e compreender o que de fato vem a ser o letramento e sua relação com o contexto escolar. Dadas as inúmeras transformações culturais e sociais vividas no mundo contemporâneo, as pesquisas e estudos sobre letramento são de grande relevância e importância para as práticas pedagógicas. Frequentemente, por ainda não terem se dedicado ao estudo dos letramentos, alguns/as professores apresentam dúvidas e questionamentos que estão relacionados às fronteiras que há entre letramento e alfabetização. Muitas indagações giram em torno de saber se o letramento substitui a alfabetização ou se ambos se complementam.

Para iniciar esta fundamentação teórica acerca da referida temática, recorro aos estudos sobre letramento apresentados por Angela Kleiman, Magda Soares, Roxane Rojo e Brian Street.

Curiosamente, letramento é uma palavra que ainda não pode ser encontrada nos dicionários. Segundo Soares (2012/1998)⁹, a primeira vez que a palavra foi registrada no Brasil foi em 1986 em um livro de Mary Kato – “*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*”¹⁰. Nesse livro a autora apresenta que a língua falada culta é consequência do letramento. No entanto, a definição de letramento foi dada por Angela Kleiman em 1995: “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p.18-19). Dessa forma, para Kleiman (1995), em uma perspectiva de letramento as atividades de leitura e escrita estão associadas às práticas sociais.

A palavra letramento tem origem na língua inglesa *literacy*, que etimologicamente, deriva do latim, sendo *littera* (letra) e o sufixo *-cy* indica qualidade, condição, estado, fato de ser (SOARES, 2012). Soares (2012) mostra que o sentido que letramento apresenta ao ser traduzido é letra (do latim *littera*) com o sufixo *-mento* (que denota ação). Para a autora, letramento é o “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. (SOARES, 2012, p.18).

Diante da necessidade de compreender as diferenças que há entre alfabetização e letramento, Soares (2012) busca elucidar essa distinção explicando que por muito tempo, o alfabetismo estava relacionado apenas ao “estado ou condição de quem sabe ler e escrever”, porém, nos últimos anos percebeu-se que só saber ler e escrever não bastava, pois, frente a nova realidade social, além de ler e escrever é necessário saber fazer uso do ler e do escrever, é preciso “saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente – daí o surgimento do termo letramento”. (SOARES, 2012, p. 20).

Soares (2012) acrescenta que a conceituação de letramento sofre variações de acordo com o contexto social, cultural e político que estiver relacionado. Como referido anteriormente, uma das indagações acerca da compreensão do processo de letramento, está associada ao fato de compreender a diferença que há entre os processos de alfabetização e letramento. Com base nesses questionamentos frequentes, recorri a Soares (2012) para mostrar que, diferente do que alguns/as imaginam o processo de letramento não substitui o processo de alfabetização, mas sim o complementa.

Para compreender melhor a distinção entre esses processos, Soares (2012, p. 47) destaca que “uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada”, ou seja, é possível saber ler e escrever, mas não saber exercer práticas de leitura e de escrita, assim como é possível uma pessoa ser

⁹ A primeira data refere-se à edição por mim consultada. A segunda data refere-se à primeira edição da obra.

¹⁰ KATO, M. A. No mundo da escrita – Uma perspectiva psicolinguística. São Paulo. Editora: Ática, 1986.

analfabeta e letrada, isto é, utilizar-se de práticas sociais de leitura e escrita, utilizando, por exemplo, para a escrita de uma carta uma pessoa alfabetizada como instrumento – esta pessoa escreverá as palavras ditadas. Atualmente, com o avanço das tecnologias é fácil encontrar situações semelhantes a essa, pois há muitas pessoas que são letradas, isto é, sabem usar com facilidade as ferramentas tecnológicas, ainda que tenham uma alfabetização precária.

Considerando essas questões apresentadas, para Soares (2012, p. 47) “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”. Um exemplo disso são as crianças que estão na educação infantil, embora ainda não sejam alfabetizadas já estão em um contexto de letramento, visto que, normalmente, já têm contato com livros, mesmo sem saber ler, elas já conhecem a história que os livros trazem, pois já os folhearam e ouviram as histórias contadas pelos/as professores/as.

Sob outra perspectiva, há crianças que são alfabetizadas, ou seja, sabem ler e escrever, no entanto, não conseguem, por exemplo, ler jornais, revistas, outdoors na rua e escrever um texto simples. Apenas a alfabetização que compreende o fato de saber ler e escrever, não pode garantir que as crianças saibam compreender de fato o que leem e o que escrevem, assim como não é possível garantir que elas sabem estabelecer relações com a leitura e a escrita nas diversas práticas sociais. Decodificar não é o suficiente para que as crianças consigam participar das práticas sociais que fazem uso da leitura e da escrita. Soares (2012) argumenta e chama atenção ao fato de que as práticas pedagógicas focadas no letramento devem compreender que o desafio das escolas atuais não é somente ensinar os/as estudantes a ler e a escrever, mas sim levá-los a fazer o uso da leitura e da escrita de forma que envolvam as práticas sociais de leitura e escrita.

Soares (2012) defende ainda que, para que o letramento esteja presente nas salas de aula é fundamental atender algumas condições. Para a autora, a primeira condição está relacionada à escolarização real e efetiva da população, ou seja, é fundamental que cada vez mais, mais pessoas saibam ler e escrever. E a segunda condição relaciona-se à existência de material de leitura, isto é, não adianta alfabetizar as crianças e não lhes proporcionar materiais impressos para leitura, é fundamental a presença de bibliotecas com muitos livros, jornais e revistas. De acordo com as contribuições teóricas apresentadas por Soares (2012), a ênfase consiste no fato de que o letramento é social, ou melhor, ele não é uma prática individual ou pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social. Soares (2012, p. 72) assevera que “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”.

Além de Kleiman (1995) e Soares (2012), Rojo (2009) tem se destacado nos estudos acerca do letramento. Rojo (2009) considera que o conceito de letramento é complexo e diversificado. Para Rojo (2009, p. 98) “o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrendo contextos sociais diversos”. Fora do contexto nacional, Brian Street, um antropólogo, dedicou-se aos estudos sobre letramentos sociais, que inspirou os estudos das referidas autoras brasileiras. Em 2014, sua obra foi traduzida para a língua portuguesa e ao realizar a leitura dos estudos de Street (2014) é possível perceber que desde o início da década de 1980, o autor já considerava o letramento como o uso das práticas sociais de leitura e escrita de forma contextualizada e mostrava que o letramento vai além da forma e da estrutura da língua.

Nessa perspectiva, para Street (2014) o processo de alfabetização não seria o suficiente, visto que era necessário aprender a ler e a escrever dentro de um contexto, dessa forma, o letramento se destaca pois considera os fenômenos sociais, diferentemente do alfabetismo que considera a codificação e a decodificação, porém o contexto é fragilizado. Street (2014) considera que o letramento pode ser classificado em autônomo e ideológico. Nesse sentido, para o autor o letramento autônomo pressupõe o conhecimento da tecnologia da leitura e da escrita, contudo, o contexto social independe, nesse caso, Rojo (2009, p. 99) acrescenta que no enfoque autônomo, “o contato (escolar) com a leitura e a escrita, pela própria natureza da escrita, faria com que o indivíduo aprendesse gradualmente habilidades que o levaria a estágios universais de desenvolvimento (níveis)”. O letramento ideológico, por sua vez, se refere ao modelo que dá valor ao arcabouço que o/a estudante traz da família, da rua e de outros contextos sociais para a prática de leitura e escrita na escola, dessa forma, o autor afirma que as práticas de letramento são indissolivelmente ligadas às estruturas culturais que são diretamente associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos.

Com base nos estudos de Hamilton (2002), Rojo (2009) considera que os letramentos podem ainda ser classificados em outras categorias independentes ou radicalmente separadas, mas interligadas. Nesse sentido, os letramentos podem ser dominantes ou vernaculares. Conforme apresenta em sua obra, Rojo (2009) destaca que os letramentos dominantes são aqueles encontrados nos agentes, tais como: professores/as, autores/as de livros didáticos, especialistas, pesquisadores/as, burocratas, padres e pastores/as, advogados/as e juizes/as, que considerando o conhecimento são valorizados legal e culturalmente. Segundo Rojo (2009, p. 102) os letramentos dominantes “são poderosos na proporção do poder da sua instituição de origem”. Os letramentos vernaculares, por sua vez, se referem aos conhecimentos que não são

controlados e nem sistematizados por instituições e organizações sociais, mas estão diretamente relacionados ao contexto da vida cotidiana e das culturas locais, por isso, na maioria das vezes, são desvalorizados ou desprezados pela cultura oficial.

De acordo com Rojo (2009) os estudos acerca do letramento têm se dedicado aos letramentos locais ou vernaculares, de forma que contemple as diferentes práticas sociais não valorizadas e, conseqüentemente, pouco estudadas e investigadas. Com base nos estudos propostos pelo Grupo de Nova Londres¹¹, Rojo (2009) entende que trabalhar com a leitura e a escrita no mundo contemporâneo deve haver disposição em trabalhar com os seguintes tipos de letramento.

Quadro 2 – Tipos de Letramento

Tipo	Características
Letramentos Semióticos	A leitura e a produção de textos apresentadas em diversas linguagens e semioses, tais como: verbal oral e escrita, musical e imagética, corporal e digital, nesse contexto é um trabalho interdisciplinar.
Letramentos Multiculturais ou Multiletramentos	Deve-se abordar os produtos culturais letrados da cultura escolar dominante e das diferentes culturas locais e populares com as quais os/as estudantes estão envolvidos.
Letramentos Críticos	Deve-se abordar os textos e produtos provenientes das diversas mídias e culturas, sempre de forma crítica e capaz de mostrar seus objetivos, intenções e ideologias.

Fonte: Elaborada pela autora.

Nessa perspectiva, é muito importante que a atuação pedagógica dos/as professores/as esteja alinhada a essas propostas para que as práticas de leitura e escrita estejam de fato relacionadas ao contexto e às práticas sociais. As atividades pedagógicas devem ser elaboradas e apresentadas aos/às estudantes em linguagens e recursos didáticos diversificados, assim como, devem contemplar as experiências trazidas pelos/as estudantes intercambiadas ao letramento escolar, como também, devem proporcionar aos/às estudantes a compreensão do que há por trás das ideias apresentadas, independente do veículo de comunicação, assim essas atividades

¹¹ O Grupo Nova Londres surgiu em um encontro na cidade estadunidense de Nova Londres, New Hampshire, onde renomados teóricos- Courtney B. Cazden, Norman Fairclough, Bill Cope, James Paul Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Carmen Luke, Sarah Michaels, Martin Nakata e Joseph Lo Bianco, especialistas, sobretudo, de linguística e educação, reuniram-se a fim de debater os sérios problemas pelos quais o sistema de ensino anglo-saxão estava passando.

podem contribuir para a formação de um contexto favorável ao desenvolvimento do letramento global dos/as estudantes.

2.5 Letramento Crítico

Entre os referidos tipos de letramentos apontados por Rojo (2009), neste trabalho tenho como foco estudar e pesquisar o Letramento Crítico - LC e suas implicações em um contexto de ensino de línguas estrangeiras para estudantes surdos/as. Para tanto, apresento alguns aspectos do LC que se relacionam diretamente com o ensino de línguas estrangeiras, dessa forma, nesta seção trato de elucidar essa teoria relacionando-a com o processo de ensino de línguas estrangeiras, a atuação do professor, a formação dos/as estudantes e sobretudo, com os/as estudantes surdos/as. Na seção anterior apresentei as concepções acerca do letramento, assim como uma base teórica para iniciar este estudo acerca do LC.

Não é novidade alguma saber que o mundo está cada vez mais globalizado, que as fronteiras estão a cada dia sendo mais estreitadas e, mais do que isso, saber que o atual momento histórico está repleto de grandes mudanças e transformações. Além disso, a cada dia presencia-se o avanço constante das tecnologias que proporciona um rápido e facilitado acesso a outras línguas e culturas. Essa é uma breve descrição do cenário do cotidiano vivenciado pela sociedade nos dias de hoje.

De fato, percebe-se cada vez mais o quanto o mundo é heterogêneo, complexo, globalizado e diverso. Frente a essa realidade, aprender e ensinar línguas estrangeiras exige comprometimento e abertura para valorizar o “outro”, o “novo” e o “diferente”. Menezes de Souza (2011) defende que sendo o mundo de hoje tão globalizado e cheio de complexidades, os/as professores/as são obrigados/as a atuarem de uma forma diferente em sala de aula.

Nesse contexto, por meio dos estudos dos novos letramentos, o trabalho de LC é apresentado como uma proposta para elucidar as diversas questões apresentadas nesse mundo diverso, sendo elas: questões sociais, culturais e ideológicas, sobretudo, na leitura de textos e, como consequência, favorecendo o contato com a heterogeneidade e a multiplicidade de sentidos e significados (DUBOC, 2015).

Baseando-se nos estudos realizados por Wooldridge (2001), Duboc (2015) destaca que o letramento crítico não pode ser visto como algo separado do letramento em geral, ou seja, o LC deve ser visto como uma orientação ao letramento, como parte de uma pedagogia que permeia toda uma abordagem ou prática de sala de aula, de forma que, por meio de uma abordagem crítica se dedica a decodificar e codificar a contextualização ideológica, política e social das práticas de letramento.

Para Duboc (2015, p. 226), o LC deve ser visto “como atitude ou postura filosófica problematizadora para além de qualquer engessamento que a ideia de método possa encerrar”. A autora aponta para a importância de que o LC não seja entendido como um método, mas sim como uma perspectiva educacional ou uma postura filosófica que permeia a prática pedagógica dos/as professores/as, sendo de forma flexível e criativa, no entanto, não se trata de uma prática ou postura irresponsável, na qual tudo é válido.

Nesse sentido, Duboc (2016) acrescenta que o LC apresenta alguns princípios propostos pela pedagogia crítica conceituada por Paulo Freire, entre eles, o fato de questionar as práticas discursivas e compreender a relação entre cultura, poder e dominação com o fim de alcançar justiça social, igualdade, emancipação e empoderamento. Dessa forma, para Duboc (2016, p. 62) o LC sendo entendido como um exercício para compreender a diversidade de significações que nos rodeia, a autora considera essa perspectiva educacional oportuna, visto que “toda a diversidade social, étnica, racial, de gênero e sexualidade e de condições físicas outrora velada clama por um sujeito ético, responsável, um sujeito que reconhece a diferença, e, acima de tudo, sabe com ela conviver”.

Menezes de Souza (2011), em seus estudos e pesquisas sobre o LC, apresenta uma outra definição que coaduna com a de DUBOC (2015; 2016). Para o autor, o LC é um processo de redefinição da conscientização crítica. Segundo ele, no letramento crítico deve-se focar as condições de leitura, ressaltando que os/as leitores/as são responsáveis pelas leituras que fazem, não culpabilizando os/as autores/as dos textos pelo que escreveram. Desse modo, o autor defende que é preciso perceber que o significado de um texto é uma relação direta entre a leitura e a escrita. Ele acrescenta ainda que, ao ler algo, “estamos nos conscientizando sobre como nós interpretamos o texto” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 293).

Nessa perspectiva, Menezes de Souza (2011, p. 296) entende que o LC “consiste em não apenas ler, mas ler se lendo, ou seja, ficar consciente o tempo inteiro de como eu estou lendo, como eu estou construindo o significado”. À vista disso, percebe-se que o autor mostra a importância e a necessidade de que o processo de leitura seja visto não como algo simples, mas sim como complexo, visto que aquilo que se lê não é, necessariamente, aquilo que está escrito.

E o que significa o termo crítico nessa perspectiva educacional? Essa é uma pergunta pertinente diante do contexto atual, em que crítico pode apresentar diferentes significados. Com base nos estudos e pesquisas apresentadas por Jordão (2016, p. 46) “ser crítico significa buscar constantemente entender as suas e construir outras formas de ver, de ser e de estar no mundo; significa viver em movimento e perceber-se como agente na construção dos sentidos”.

Nessa mesma ótica, Monte Mór (2015, p.42) entende que o termo crítico do LC está relacionado ao fato “de que há novas maneiras de compreender o “nós” e “os outros”, sugerindo uma reflexão a respeito das culturas coloniais e dos valores canônicos difundidos pela educação humanista”, sendo assim a autora aponta para o fato de que os textos não são neutros e considera que toda linguagem refrata o mundo.

Assim como Monte Mór (2015) destaca o fato de que é necessário compreender que os textos não são neutros, Janks (2016, p. 23) aponta também que os textos além de não serem neutros, eles são “representações parciais do mundo”, por isso ao ler um texto, na perspectiva do LC, é necessário entender muito mais do que compreender os elementos linguísticos. Deste modo, Janks (2016, p. 30) acrescenta que, “o que torna o letramento desafiador é a sua criticidade e preocupação com a política de significado: as maneiras pelas quais os significados dominantes são mantidos ou desafiados e mudados”.

Para Janks (2016, p. 31), “o ato de ler inclui a leitura sobre o mundo, a fim de mudá-lo. Assim, a transformação social que se esforça para alcançar a equidade e a igualdade está no centro da perspectiva do letramento crítico”, portanto, um dos pressupostos do LC é questionar e problematizar ideologias dominantes estabelecidas, assim como estar sempre voltado ao questionamento e à mudança.

Jordão (2016) destaca que:

Os pressupostos do LC sobre o mundo têm ressonância em práticas democráticas que contemplem um mundo multissemiótico no qual as diferenças convivem lado a lado, em dissonância produtiva, questionando e problematizando práticas totalizantes homogeneizadoras (...) ele contrapõem as práticas do senso comum a outras práticas possíveis, vislumbra caminhos não trilhados, estabelece práticas contingentes, sempre abertas ao questionamento e à mudança. (JORDÃO, 2016, p.51-52).

Considerando tais colocações, percebe-se que o letramento crítico vai além das habilidades de ler e escrever, ele tem como propósito o fato de que os sujeitos saibam como se relacionar com o mundo e a pensar o mundo de maneiras diferentes das tradicionais. Desse modo, para Mattos (2015, p. 175) “o objetivo final do letramento crítico é desafiar as relações de poder existentes e provocar mudança social”.

2.5.1 Letramento Crítico e o ensino de línguas estrangeiras

Nos últimos anos, muitos trabalhos e pesquisas na área do ensino de línguas estrangeiras têm tido como base teórica o letramento crítico. O fato das línguas estrangeiras portarem uma

função interdisciplinar no currículo, possibilita assim, o estudo de outras áreas do conhecimento, tais como: Arte, História, Geografia, Ciências, Sociologia, entre outras. Sendo assim, nas práticas pedagógicas de sala de aula é possível viabilizar a relação entre as línguas estrangeiras e as questões que envolvem a sociedade. Além de propiciar e promover discussões em torno do mundo social, a aprendizagem de línguas estrangeiras, pode ainda oportunizar a inclusão social dos/das estudantes no mundo globalizado (TÍLIO, 2015).

Na perspectiva do LC, no ensino de línguas estrangeiras é possível trazer para a sala de aula temas transversais que têm como foco questões de interesse social, como: cidadania, direitos humanos, meio ambiente, diversidade, etnicidade, raças entre muitos outros. Dessa forma, essas aulas de línguas estrangeiras devem propor reflexões, discussões, problematizações e até mesmo críticas, tanto de professores/as como de estudantes. Segundo Tílio (2015, p. 57) essas discussões e problematizações não são julgamentos ou comparações, mas sim uma forma de “pensar criticamente diferenças; é preciso propor uma reflexão com base em diferentes contextos”. Para Tílio (2015), na perspectiva do LC:

O ensino de línguas estrangeiras é um espaço privilegiado para a discussão de tais questões, pois trata do ensino de linguagem através do seu próprio uso. Já que o “conteúdo programático” da disciplina é a linguagem, e que na abordagem sociointeracional esse ensino acontece em práticas de linguagem, a própria disciplina já propicia um espaço para discussões – cabe ao professor saber selecionar temas apropriados. (TÍLIO, 2015, p.57-58).

O autor chama atenção para o fato de que as aulas de línguas estrangeiras podem oportunizar não apenas a formação acadêmica dos/das alunos/as, mas também a construção da cidadania, o que pode promover a inclusão social. Dessa maneira, o ensino de línguas estrangeiras não deve estar restrito apenas aos aspectos linguísticos, pois pode incluir temáticas que se aproximam da realidade dos/das alunos/as, isto é, temas que sejam relevantes aos seus contextos sociais, históricos e culturais. Assim sendo, essas aulas oferecem oportunidades concretas para que os/as estudantes se envolvam “sociodiscursivamente no processo de ensino-aprendizagem, o que propicia a construção de uma base de conhecimento sólida na língua estrangeira” (TÍLIO, 2015, p. 59).

É importante destacar que, o ensino de línguas estrangeiras na perspectiva do LC não desconsidera as habilidades linguísticas e lexicogramaticais, mas o expande às leituras, interpretações e “à transposição social de forma a tornar a experiência de aprendizagem realmente uma prática social” (TÍLIO, 2015, p. 63). Por meio do LC, é possível contextualizar

o processo de aprendizagem com o propósito de fomentar o desenvolvimento crítico dos/as alunos/as.

Nessa mesma perspectiva, Duboc (2015) entende que sob a ótica do LC, as aulas de línguas estrangeiras devem priorizar as contextualizações, a heterogeneidade e a multiplicidade de sentidos. Para a autora, isso implica “trabalhar a noção de língua e de texto como construção da realidade: ou seja, os sentidos que muitas vezes encontramos em um livro didático não constituem verdades absolutas, mas, sim, perspectivas, realidades construídas” (DUBOC, 2015, p. 227). Com isso, pode-se contribuir com a formação de alunos/as mais críticos/as e menos preconceituosos/as, visto que com tais práticas, passam a valorizar conhecimentos e pontos de vistas heterogêneos.

De fato, um ensino de línguas fundamentado no LC, tem como objetivo contribuir para a formação de pessoas que saibam viver “na instabilidade dos significados, na incerteza das verdades, na complexidade do mundo e na riqueza dos inúmeros e simultâneos procedimentos de construção de sentidos” (JORDÃO, 2015a, p. 201). Nessa linha, com base no LC, os ambientes escolares devem proporcionar espaços em que os/as estudantes possam reconhecer as diferenças, as heterogeneidades, e, sobretudo, valorizar a pluralidade humana, pois, “uma vez que se somos plurais podemos ver várias coisas, e se essas coisas se transformam, podemos nós também transformá-las” (JORDÃO, 2015a, p. 201).

O contato com línguas estrangeiras, sobretudo, no processo de ensino-aprendizagem favorece o contato com outras partes do mundo, que vivem “em um espaço híbrido produtivo, carregado de potencialidades de sentido à espera de materialização nas práticas sociais nas quais existimos” (JORDÃO, 2015b, p.82). Diante disso, as aulas de línguas estrangeiras possibilitam essa aproximação com o “novo”, com o “diferente” e, principalmente, contribuem para a participação ativa dos/das estudantes nas práticas sociais, históricas, políticas, ideológicas e culturais.

Em síntese, na perspectiva do LC, ensinar e aprender línguas estrangeiras “representa uma oportunidade de ressignificar sentidos, representações, procedimentos, valores, ou melhor, atribuir novos sentidos a nós mesmos, aos outros, ao mundo” (JORDÃO, 2015b, p. 77).

2.5.2 Letramento Crítico e a atuação do/a professor/a de língua estrangeira

Menezes de Souza (2011) se propôs a falar sobre a atuação dos/as professores/as de inglês relacionando-a com os letramentos no século XXI. O pesquisador conclui que o papel do/a professor/a de língua estrangeira sofreu muitas mudanças no decorrer dos anos, de forma

que, cada vez mais, os/as professores/as são responsáveis por seu desempenho como educadores/as. Para o autor, as principais atribuições do/a professor/a de línguas estrangeiras do século XXI consiste em: educar para a diferença, preparar para o conflito, para que assim, ao se deparar com as diferenças, elas não sejam eliminadas, mas sim respeitadas.

Sob o prisma do LC, é fundamental que os/as professores/as saibam como lidar com as heterogeneidades e aceitar as diferenças, de forma que, essas sejam valorizadas. Para Jordão (2016, p. 45) “ensinar a conviver com as diferenças e fazer delas algo produtivo é o desafio oferecido ao professor no LC”. No LC, o/a professor/a não é dono do conhecimento, tampouco moralista, nessa proposta o/a professor/a não assume esses papéis tradicionais, outrora atribuídos a eles/as. Na perspectiva do LC, o/a professor/a de línguas estrangeiras é aquele que conversa mais, dá maior abertura para que os/as estudantes se manifestem, não é mais aquele detém todo o conhecimento, muito pelo contrário, à medida que ensina, aprende com seus/as alunos/as (JORDÃO, 2016).

No LC, o/a professor/a de línguas estrangeiras deve ser capaz de lidar bem com a multiplicidade de sentidos e contribuir para que seus/as alunos/as construam sentidos novos por meio do contato com o diferente e com as inúmeras possibilidades encontradas no mundo, dentro e fora da sala de aula. Segundo Jordão (2015b, p. 76) “assim como seu aluno, o professor aprende constantemente novos procedimentos de construção e negociação de sentidos, bem como suas implicações para a vida pessoal e da sociedade como um todo”.

As experiências vivenciadas em casa, na rua, isto é, fora da escola, assim como aquelas vividas no ambiente escolar, que não seja a sala de aula, são extremamente valorizadas no LC, visto que fazem parte da experiência de vida dos/as alunos/as que são seres multifacetados que assumem posições distintas na sociedade, de forma que, em hipótese alguma, o trabalho pedagógico do/a professor/a deve estar limitado aos conteúdos linguísticos, desprezando assim, tais experiências (JORDÃO, 2016).

O fato de os/as professores/as valorizarem e não desprezarem as experiências/conhecimentos locais vivenciados pelos/as estudantes fora da sala de aula é um dos princípios do LC, visto que, entende-se que o ser humano é um agente no mundo, que pode mudar e transformar a realidade que vive narrando a si mesmo e aos outros criticamente. Jordão (2015a, p. 201-202) afirma que “na medida em que o sujeito se percebe posicionado como narrador ou narrado, ou melhor ainda, tanto como narrador quanto como narrado e, ao perceber-se assim, consegue se posicionar como agente no processo de construção de si e dos outros”. Nessa perspectiva educacional é imprescindível que, os/as professores/as interajam com seus/as alunos/as, pois, o contato com as diferenças fomentam uma reflexividade constante,

possibilitando a construção de histórias e significados, de forma que cada sujeito narre o mundo se posicionando ativamente.

Jordão (2015a) acrescenta que:

Esses pressupostos orientam o professor no LC, e implicam uma visão dos alunos e dos professores como participantes ativos na sociedade, capazes de recontar e refazer sua história, visão infelizmente ainda muito ausente de nossas salas de aula, inclusive nos cursos de formação. (JORDÃO, 2015a, p. 202).

De fato, ainda não são todos os/as professores/as que oportunizam espaço para trocas de experiências com seus/as alunos/as, ainda há aqueles/as que entendem que são detentores/as do conhecimento e nada têm o que aprender com seus/as alunos/as. À vista disso, os/as professores/as não contribuem para que a sala de aula seja um espaço para reflexões e construção de sentidos, uma vez que não valorizam os saberes que os/as estudantes trazem consigo, isto é, não resgatam os saberes já construídos. Para Jordão (2016, p. 45) “o professor no LC precisa partir do pressuposto de que todos somos inteligentes, inclusive nossos alunos – sim, inclusive eles.”

No que se refere à metodologia e às práticas pedagógicas dos/as professores/as, no LC não há receitas, regras, passos a serem seguidos. Jordão (2016) entende que o LC trata de pluralidades, adequações contextuais que se alinhem à realidade de cada sala de aula. Duboc (2015, p. 226) assevera que “por não se tratar de um método, o/a professor/a poderá escolher qual aspecto priorizar, dependendo do tema de sua aula”. Diante disso, é fundamental que os/as professores/as não apenas tragam para as aulas questões sociais diversas, mas, além disso, precisam proporcionar espaços em que os/as alunos/as possam comparar o que lhes é familiar e o que lhes é diferente (DUBOC, 2015).

Contudo, ressalta-se que o simples contato com aquilo que é novo e diferente não garante um trabalho pedagógico que fomente a criticidade, pois, é necessário problematizar as temáticas e questões trazidas para as aulas com os/as alunos/as. Em suma, é importante que a prática pedagógica dos/as professores/as de línguas estrangeiras esteja voltada para a variedade “não apenas materiais didáticos variados e diferentes tipos de textos, tanto verbais quanto visuais, em várias mídias, mas principalmente textos a serem lidos de formas diferentes” (JORDÃO, 2015a, p. 203).

Conforme afirma Duboc (2015), os/as professores/as sempre conseguem enxergar espaços e oportunidades para fomentar o desenvolvimento crítico de seus/as alunos/as, isso não significa que precisam abandonar tudo o que já foi e tem sido utilizado nas escolas, mas, ao

contrário, “o nosso próprio contexto que faz emergir essas brechas frutíferas para aulas mais interessantes” (DUBOC, 2015, p. 226).

2.5.3 Letramento Crítico e a formação dos/as alunos/as de línguas estrangeiras

Assim como abordado na seção anterior acerca das mudanças ocorridas nas atribuições dos/as professores/as de línguas estrangeiras, o perfil dos/as alunos/as atuais também mudou, e, sob a perspectiva do letramento crítico, está muito diferente dos modelos tradicionais que outrora marcavam as posturas do alunado, ou seja, não são mais aqueles/as alunos/as passivos/as que têm apenas o/a professor/a como transmissor/a do conhecimento.

Menezes de Souza (2011) no mesmo estudo realizado sobre a atuação de professores/as de inglês e a questão dos letramentos no século XXI, assevera que, na atualidade, e sob a ótica do LC, os/as alunos/as são independentes, sendo capazes de buscar, selecionar e aprender sozinhos/as, e, podem ainda, trazer os saberes construídos fora da escola para interagir na sala de aula com seus/as colegas e professores/as.

Não há como tratar da formação de alunos/as e não referir-se aos/as professores/as, pois o trabalho de um está imbricado na formação do outro. Sob essa lógica, Menezes de Souza (2011, p. 293) destaca que uma das características do letramento crítico é ir além do senso comum, desta forma, o/a professor/a deve “fazer o aluno ir além da aparência da verdade; fazer o/a aluno/a refletir sobre aquilo que ele pensa que é natural e verdadeiro”. Nessa perspectiva, no LC, os/as alunos/as devem ser capazes de refletir sobre o contexto histórico que vivem, sobre o contexto de seus saberes e, mais do que isso, devem conseguir “perceber que para alguém que vive em outro contexto a verdade pode ser diferente” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 293).

Mattos (2015, p. 175) reitera que “o objetivo instrucional do letramento crítico é desenvolver a consciência crítica dos alunos”. Como já abordado, o LC tem como um de seus propósitos fazer com que os/as professores/as propiciem espaços para que os/as alunos/as problematizem não apenas o que está aparente em um texto, por exemplo, mas sim que reflitam e discutam acerca de suas próprias compreensões, ideias, percepções, valores e pontos de vista (DUBOC, 2016). Mattos acrescenta ainda que (2015, p. 173), o LC é uma abordagem crítica que visa “incrementar a aprendizagem dos alunos, para desenvolver seu senso de cidadania e para provocar mudança social”.

Para Jordão (2015a), na perspectiva do letramento crítico, para que os/as alunos/as desenvolvam seu senso crítico e de cidadania, eles/as precisam ser leitores/as que leem além do

que está evidente em um texto, isto é, não basta decodificar os elementos linguísticos de um texto. Nesse sentido, a autora destaca que:

Ao leitor cabe o papel de decodificar os elementos linguísticos utilizados pelo autor e assim ter acesso ao pensamento que deu origem ao texto; o leitor, no entanto, precisa ser crítico para não tomar o código como neutro e não cair nas armadilhas do autor: o leitor precisa emancipar-se ideologicamente para assim poder ver as coisas como elas *realmente* são, e não como o autor quer fazer entender que elas sejam. (JORDÃO, 2015a, p. 197).

Uma das principais características de um leitor/a na perspectiva do LC e que deve ser o objetivo dos/as professores/as que se alinham a essa proposta é, de fato, trabalhar para a formação de alunos/as que sejam leitores/as críticos/as. No entanto, cabe destacar que, os/as professores/as precisam ser críticos/as e cientes do funcionamento ideológico das línguas, pois somente assim, podem ser capazes “de reconhecer a realidade como ela é, e estarão livres, emancipados, conscientes dos ardis que a língua lhes prepara” (JORDÃO, 2015a, p.196).

Em síntese, a formação de alunos/as críticos/as implica proporcionar espaços e situações para que esses/as alunos/as consigam ter suas interpretações e valores sobre si e sobre o outro, e mais do que isso, compreender que o outro pode possuir interpretações e valores diferentes dos seus. Segundo Mattos (2015, p. 175) os/as alunos/as precisam tornar-se “críticos não só do contexto do Outro, mas também de seu próprio contexto de produção”.

2.5.4 Letramento Crítico e a educação de surdos/as

Relacionar o letramento crítico com a educação de surdos/as nesta pesquisa é muito oportuno, visto que além de contribuir com a formação de sujeitos letrados, questionadores e críticos, de forma que possam mudar o lugar social em que estão inseridos, ainda contempla uma das diretrizes apontadas pela Lei Distrital nº 5.016/2013. Essa lei determina a criação da Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português escrito de Taguatinga, escola onde esta pesquisa se desenvolve.

No artigo 2º da referida lei, são apontadas as diretrizes que devem ser asseguradas aos/às estudantes no processo de ensino-aprendizagem, no inciso X, está determinado que deve-se “preparar o aluno para o exercício da cidadania, de forma consciente e linguisticamente competente” (DISTRITO FEDERAL, Lei Distrital nº 5.016/2013). Nesse sentido, a legislação da escola converge com a proposta pedagógica do letramento crítico, uma vez que ambas estão

direcionadas à formação cidadã dos/as alunos/as e não estão apenas focadas na formação escolar.

Segundo Quadros e Schmiedt (2006) qualquer proposta de letramento para alunos/as surdos/as será bem-sucedida se tiver como língua de mediação, a língua de sinais brasileira, isto é, essa língua tem que ser usada para aquisição de outras línguas. As autoras defendem que por meio da língua de sinais brasileira, os/as surdos/as podem aprender sobre quaisquer outras línguas.

Nesse sentido, Coura (2016, p. 21) realizou uma pesquisa, na qual o ensino de língua inglesa foi ministrado em língua de sinais brasileira e teve como objetivo “utilizar o LC como abordagem principal para o ensino de inglês para alunos surdos” com o fim de “analisar o processo de ensino-aprendizagem tanto pelo ponto de vista do professor quanto pelo ponto de vista dos alunos”. Nessa pesquisa, o pesquisador que atuou como professor, constatou que os/as alunos/as apresentavam um conhecimento de mundo já construído e que foi aproveitado pelo/a professor/a no decorrer das aulas, pois, ainda que de forma discreta, os/as alunos/as iam se posicionando conforme as oportunidades surgiam.

Coura (2016) percebeu ainda que, as teorias do LC foram importantes nas aulas de inglês e contribuíram tanto para a aprendizagem de leitura e escrita em língua inglesa, quanto para a formação cidadã dos/as alunos/as. Para o pesquisador, “o ser humano vai se tornando criticamente letrado ao longo da vida, é um processo construído aos poucos, mas acredito que esse pouco foi possível aos alunos através das nossas aulas de inglês” (COURA, 2016, p. 150).

Considerando ainda que, segundo Jordão (2015a):

O Letramento Crítico se coloca como uma perspectiva de trabalho educacional desejável nas orientações oficiais na medida em que se mostra sensível aos espaços das práticas sociais, aos sujeitos e seus contextos, e assim abrange um país grande e múltiplo como o Brasil. Elaborar políticas públicas em nosso país exige muita flexibilidade a fim de se adequar a contextos locais tão variados como os nossos. Ensinar-aprender inglês em cidades, no campo, em comunidades indígenas ou quilombolas, apenas para citar alguns desses espaços, não pode ser a mesma coisa, não pode ser feito do mesmo jeito, mas pode ser guiado por princípios gerais comuns. (JORDÃO, 2015a, p. 205).

Nessa ótica, compreende-se que pelo fato do LC não ser um método organizado em regras e modelos a serem seguidos, isso favorece a atuação dos/as professores/as e à participação ativa dos/as estudantes que independente do grau de instrução, da localidade e da condição física encontram espaços e momentos para se posicionarem nessa perspectiva. Como o LC valoriza os conhecimentos locais trazidos pelos/as alunos/as e professores/as com o fim

de construir um processo de ensino-aprendizagem baseado no respeito às diferenças e no reconhecimento crítico do próprio contexto e o do outro, essa abordagem se mostra como uma proposta oportuna para orientar o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para surdos/as.

2.6 Identidades

A pesquisa que apresento neste trabalho pretende tratar do estudo sobre identidades, relacionando-o com os estudos acerca do letramento crítico num contexto de educação bilíngue de estudantes surdos/as, nesta seção, apresento as teorias que tratam de identidade e, dessa forma, pretendo compreender melhor a relação da identidade surda com o contexto escolar, e mais do que isso, apresento os traços da identidade surda e como ela se constrói nesse contexto.

2.6.1 Os estudos identitários

Identidade é um termo muito amplo. Ao buscá-lo no dicionário é possível encontrar várias definições. A amplitude do campo teórico em relação ao construto identidade também é muito vasta. Identidade tem sido estudada por pesquisadores/as de áreas distintas, tais como: Antropologia, Sociologia, Psicologia, Filosofia, Linguística Aplicada, entre outros. Nesta pesquisa, relaciono o estudo das identidades aos estudos das identidades surdas, sendo assim, neste trabalho me filio a Hall (2015/1992)¹², Woodward (2000) e Silva (2000) que apresentam teorias que fundamentam os estudos sobre identidades. E, no que se refere aos estudos relacionados às identidades surdas, recorro aos estudos e pesquisas realizados por Perlin (1998), Sá (2002), Skliar (2005/1998)¹³, Strobel (2007; 2016), Perlin e Quadros (2007).

No contexto atual de globalização, os estudos sobre identidades têm sido de grande relevância. Neste tempo em que as fronteiras nacionais estão sendo diminuídas, havendo uma integração maior entre os países e resultando em novas combinações de espaço e de tempo, o mundo tem se tornado muito mais interconectado e todas essas questões têm trazido um efeito sobre as identidades (HALL, 2015). Assim como diversos conceitos e estudos sofrem mudanças ao longo do tempo, as concepções e estudos em relação à identidade também têm

¹² A primeira data refere-se à edição por mim consultada. A segunda data refere-se à primeira edição da obra.

¹³ A primeira data refere-se à edição por mim consultada. A segunda data refere-se à primeira edição da obra.

passado por modificações, sobretudo, no atual momento vivido pela sociedade, em que a globalização impera acompanhada pelas inovações tecnológicas, que causam grandes transformações sociais. Nesse momento, as mudanças sociais são muito rápidas e dinâmicas. Com o advento da internet, assim como com o avanço da ciência e da tecnologia da informação, o contato com as outras partes do mundo é facilitado, diminuindo as fronteiras entre os países. No atual contexto, os sujeitos de outros países, culturas e línguas estão tão próximos quanto os/as vizinhos/as do bairro.

Destaco que, embora o objetivo deste estudo não esteja relacionado a analisar com profundidade os efeitos da globalização, entendo que não há como compreender a concepção da identidade dos sujeitos contemporâneos sem considerar a influência que o mundo globalizado exerce na construção identitária desses sujeitos que não estão imunes às transformações rápidas e dinâmicas da sociedade. Nesta pesquisa, o estudo das identidades está relacionado à concepção do sujeito pós-moderno (Hall 2015), porém, considero relevante apresentar as demais concepções para contribuir com o entendimento acerca de como as identidades dos sujeitos são marcadas e como podem influenciar seus contextos. Nessa perspectiva, filio-me aos estudos de Hall (2015), que é um sociólogo que se destaca nos estudos acerca das identidades e apresenta um panorama histórico acerca de como teorias sobre identidades têm, ao longo do tempo, permitido entendê-las de diferentes maneiras.

Quadro 3 – Concepções de Identidades, segundo Hall (2015)

Concepção	Características
Sujeito do Iluminismo	Baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação.
Sujeito Sociológico	A identidade reflete a complexidade do mundo moderno. O sujeito não é autônomo ou autossuficiente, mas é formado na relação com outras pessoas importantes para ele. A ideia do sujeito que possui um “eu real” que é construído na interação.
Sujeito Pós-Moderno	A identidade é contraditória, móvel, cambiante e pluralizada. O processo de construção de identidade se dá de forma histórica, social e não de forma biológica.

Fonte: Elaborada pela autora.

É importante destacar que as concepções de identidades apresentadas não são evolutivas e nem são coisas do passado. Elas coexistem nos dias atuais, dessa forma, compreende-se que o objetivo de Hall (2015) ao apresentá-las é mostrar que são diferentes formas de compreender

a construção da identidade. Nessas concepções apresentadas por Hall (2015), pode-se compreender melhor como as identidades são concebidas. De forma que entende-se o fato de que no contexto do iluminismo o homem era visto como um sujeito racional, pensante, consciente que lhe foi dado a ideia de poder de autoemancipação e autoconhecimento, como apresentado adiante. Rajagopalan (2002), em seus estudos acerca de identidades, acrescenta que a lógica do iluminismo, compreende o sujeito como um ser totalmente racional, cognoscente, com autoemancipação e autoconhecimento sendo totalmente autônomo e autossuficiente. Nessa concepção iluminista da identidade encontra-se uma definição essencialista, isto é, a identidade é determinada e explicada pela referência às características biológicas e/ou pelo meio, e se apresenta como um conjunto de características idênticas e imutáveis, partilhadas por membros de um mesmo grupo.

No que se refere a segunda concepção de identidade apresentada, que compreende o sujeito em uma perspectiva sociológica, a identidade se constrói por meio da interação com seus interlocutores e por meio da assimilação das ideias, tradições e representações presentes em suas interações. Sob essa ótica, a identidade é entendida como relacional e é marcada pelos sistemas simbólicos que estão relacionados aos contextos históricos, sociais e materiais específicos. Conforme destaca Woodward (2000, p. 10) “a construção da identidade é tanto simbólica quanto social”. Nessa concepção de identidade do sujeito sociológico, Woodward (2000) complementa que:

O social e o simbólico referem-se a dois processos diferentes, mas cada um deles é necessário para construção e a manutenção das identidades. A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. É por meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são “vivas” nas relações sociais. (WOODWARD, 2000, p. 14).

Em relação a diferenciação social apontada por Woodward (2000), cabe destacar que esta autora entende que as identidades são construídas por meio da marcação da diferença, de forma que haja uma dependência entre elas. “A identidade, pois não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença” (WOODWARD, 2000, p. 40). Para Woodward (2000) as identidades além de serem marcadas pela diferença, elas estão diretamente relacionadas ao discurso, o que reforça a afirmação anterior dada pela mesma autora em relação ao fato da identidade ser relacional, e por meio dessa relação com o outro, os discursos acontecem. “Os sujeitos são, assim, sujeitados ao discurso e devem, eles próprios, assumi-lo como indivíduos

que, dessa forma, se posicionam a si próprios. As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades” (WOODWARD, 2000, p. 56).

Dentro da mesma concepção, Silva (2000) corrobora com Woodward (2000) ao afirmar que “identidade e diferença estão em uma estreita dependência” (SILVA, 2000, p. 74), sendo indissociáveis, isto é, onde há identidade sendo marcada, a diferença certamente estará. No entanto, o autor destaca que embora a relação entre elas seja direta, elas não convivem harmonicamente, pois são continuamente disputadas. Além de apresentar a relação entre identidade e diferença, Silva (2000) também defende o fato de a identidade ser relacional, visto que ela é construída na relação com o outro. Contudo, o autor destaca que, embora haja uma tendência em fixar e estabilizar a identidade, deve-se compreender que a identidade não é uma essência, nem mesmo um dado ou fato da natureza ou da cultura, como queriam os teóricos do iluminismo.

Nesse sentido, Silva (2000) enfatiza que a identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente e tampouco homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Muito pelo contrário, segundo o autor, a identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsciente e inacabada. Silva (2000) reitera que ainda que haja uma tendência de querer fixar e estabilizar a identidade, isso é uma impossibilidade, pois não há como fixar algo que está em processo contínuo de construção. Os estudos de Woodward (2000) e Silva (2000) apresentam as concepções de identidades, mostrando as perspectivas tanto essencialistas, como as pós-modernas. Os autores traçam um conceito acerca das identidades com o fim de construir uma discussão de que, na pós-modernidade, o sujeito não tem uma identidade fixa.

Essas concepções apresentadas por Woodward (2000) e Silva (2000) remetem à terceira concepção de identidade apresentada por Hall (2015), que diz respeito ao sujeito pós-moderno, que é caracterizado pela sua instabilidade. Nessa concepção, a identidade não é mais determinada por uma visão essencialista, isto é, as identidades dos sujeitos não são concebidas como sendo determinadas pela biologia ou pelo meio, mas sim são definidas sociohistoricamente. O sujeito pós-moderno apresenta uma identidade móvel, cambiante, contraditória e pluralizada. Sob essa perspectiva, as identidades são continuamente deslocadas. Conforme nos aponta Hall (2015, p.11) “o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas”. Nessa dinamicidade, o sujeito assume várias identidades de acordo com cada contexto.

Reitero que, esta pesquisa será norteadada pela concepção do sujeito pós-moderno, visto que essa concepção coaduna com a minha compreensão acerca da identidade e da discussão dos

dados que envolvem esta pesquisa. Sendo assim, a perspectiva deste trabalho ao analisar a identidade surda e seus traços está firmada nos estudos de Hall (2015), nos quais destacam que o sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente, sendo formada e transformada continuamente.

2.7 Identidade e surdez

Relacionar os estudos de identidade à surdez é fundamental para compreender o que pode envolver as identidades da pessoa surda. Na seção anterior, abordei as concepções de sujeito segundo Hall (2015) e, como destaquei, nesta pesquisa o sujeito é visto como descentrado, como um ser constituído com identidades móveis, plurais e em constante construção. Nessa perspectiva, é importante destacar que não há como conceber “uma identidade surda única, como se esta se manifestasse a partir de traços universais que os traduzissem completamente” (SÁ, 2002, p. 103). Assim como todos os sujeitos, os/as surdos/as são plurais e podem apresentar uma identidade dinâmica, isto é, uma identidade que passa por transformação continuamente.

Ainda hoje, é comum encontrar a identidade surda sendo fixada e unificada (concepção iluminista). Sob essa ótica os/as surdos/as são vistos como únicos/as e centrados/as, as identidades e as singularidades surdas são ignoradas. Os/as próprios/as surdos/as costumam fixar a identidade surda, isto é, alguns/as consideram que ser surdo é ser falante de Libras. Dessa forma, acabam resumindo a identidade surda apenas ao uso da língua de sinais. Nesse sentido, Sá (2002) entende que a identidade surda não pode se restringir à língua de sinais, porém destaca: “mesmo considerando que o aspecto linguístico não é o único nem o principal aspecto na construção da/s identidade/s dos/as surdos/as, friso que a identidade de um indivíduo se constrói *na e através* da língua” (SÁ, 2002, p. 105). Embora a língua não seja o único elemento que constitui a identidade, não há como negar que a Libras é fundamental para a interação da comunidade surda. Sá (2002, p. 106) assevera que a língua de sinais é “um dos elementos importantíssimos nos processos de desenvolvimento da identidade surda/de surdo e nos de identificação dos surdos entre si”.

Assim como Sá (2002), as pesquisas apresentadas por Perlin (1998) e Skliar (2005) apontam que um dos aspectos que são singulares e que caracterizam a identidade surda diz respeito à relação do/a surdo/a com a língua de sinais. Nesse sentido, Buzar (2010, p. 45) também afirma que “a comunidade surda se organiza em torno da língua de sinais, o que lhes dá o sentimento de identificação grupal, uma identificação a partir das relações sociais, em um

paradigma da diferença e não da deficiência”. Skliar (2005) entende que a língua de sinais rompe com deficiência linguística apresentada como consequência da surdez, pois, por meio dessa língua os/as surdos/as conseguem constituir uma comunidade linguística, não sendo um desvio da normalidade, como foi vista por muito tempo (SKLIAR, 2005).

Além da língua de sinais, é muito importante destacar a percepção visual dos/as surdos/as. Neste trabalho, reconheço o quanto a língua de sinais é fundamental para a educação de surdo/as, porém, diferentemente de muitas pesquisas que enfocam apenas a língua, destaco aqui a importância de se compreender a experiência visual dos/as surdos/as. Em seus estudos, Sá (2002) destaca que a surdez é muito mais do que a experiência de não-ouvir, a surdez é uma experiência de ver. Sá (2002, p. 111) compreende que “a surdez vem a ser uma experiência visual, e isto vai muito além do entendimento de que estas capacidades referem-se somente ao sistema viso-linguístico próprio da língua de sinais”, isto é, para a autora a percepção visual dos/as surdos/as não está restrita ao uso de sua língua, mas sim ao entendimento e acesso das informações. No mesmo entendimento, Skliar (2005) afirma que a surdez é uma experiência visual e para o autor isso significa que “todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual” (SKLIAR, 2005, p. 28).

2.7.1 Identidades Surdas

Com base nos referidos estudos apresentados por Hall (2015), recorro à uma das pesquisas realizadas por Perlin (1998), que foi uma das primeiras surdas que se dedicou à investigação das identidades surdas. Suas pesquisas, tanto no mestrado como no doutorado, enfocaram a identificação dos traços das identidades surdas. Destaco neste trabalho, sua dissertação de mestrado, na qual Perlin (1998) estuda as identidades surdas a partir das concepções de identidade apresentadas por Hall (2015).

A autora relaciona as concepções de sujeito apresentadas por Hall (2015) com as identidades surdas. Dessa forma, no que se refere à concepção do sujeito do iluminismo, Perlin (1998) destaca que nessa concepção, os/as surdos/as não tinham espaço, não eram notados, tampouco suas singularidades eram respeitadas, pois sob essa perspectiva não havia reconhecimento “para o sujeito plural e cultural, visto que as identidades se moldavam dentro de uma representação única” (PERLIN, 1998, p. 8). Com esse entendimento de que as identidades eram unificadas e centradas, tudo o que fosse plural e diverso em relação às identidades era descartado, desta maneira, os/as surdos/as por serem diferentes dos/as ouvintes,

não tinham suas especificidades reconhecidas. A autora ainda acrescenta que, “os surdos viveram muito tempo sem serem capazes de se referirem as coisas que de fato estão dizendo, pois na história iluminista, ser surdo é ser privado de direitos de ser político” (PERLIN, 1998, p. 16).

No que se refere à perspectiva do sujeito sociológico, que compreende entre outros elementos, o fato de que as identidades são construídas na interação social, Perlin (1998) exemplifica, em seus estudos, que sob essa vertente “a exclusão dos surdos do mercado de trabalho, poderia ser explicada da seguinte forma: o surdo não foi suficientemente estimulado pelo meio em que vive para conseguir disputar o mercado de trabalho” (PERLIN, 1998, p. 8). Nesta perspectiva, as identidades surdas dependem da relação com os outros, no caso de surdos/as que se relacionam com uma perspectiva auditiva reabilitadora que entende que o mundo deve ser desenvolvido a partir do oralismo, a identidade desses sujeitos será construída com base na perspectiva dos/as ouvintes.

Entretanto, os/as surdos/as que interagem com outros/as surdos/as, de forma que a interação com os outros pares semelhantes seja estabelecida, essa relação promove o fortalecimento da identidade surda. Não há como ignorar o fato de que os/as surdos/as, na maioria das vezes, são marginalizados/as e pouco, ou talvez nada, interagem socialmente. Essa dificuldade com a interação se dá, principalmente, pelo fator linguístico, pois a língua dos/as surdos/as é constituída em um espaço visual e, na maioria das situações é desconhecida pelos/as ouvintes que, têm uma língua oral. À vista disso, a não familiaridade dos/as surdos/as com a língua portuguesa e a não proficiência dos/as ouvintes em relação ao uso da língua de sinais são os principais responsáveis por essa dificuldade de interação social. Essas questões levam à marginalização dos/as surdos/as que ficam excluídos/as na dinâmica social.

Sob a ótica do sujeito pós-moderno apresentada por Hall, na qual a identidade não é fixa, essencial ou permanente. Perlin (1998) coaduna com o posicionamento do autor e destaca que “a identidade surda é uma luta instável e nunca será fixa” (PERLIN, 1998, p. 16). Nesse sentido, a autora defende que as identidades além de serem múltiplas, surgem em diferentes contextos e discursos, podendo ser questionadas e rearticuladas. Para Perlin (1998), a diversidade de posições e representações permitem a transitoriedade de novas identidades surdas que são fundamentadas por meio das diferenças. Nessa mesma concepção, Skliar (2005) destaca em seus estudos o fato de que os/as surdos/as precisam ser vistos sob a perspectiva multicultural, o autor afirma que:

Seria um equívoco conceber os surdos como um grupo homogêneo, uniforme dentro do qual sempre se estabelecem sólidos processos de identificação. Também fazem parte dessa configuração que denominamos “surdos”, os surdos das classes populares, os surdos que não sabem que são surdos, as mulheres surdas, os surdos negros, os surdos meninos de rua, entre outros, e, ainda, os receios, as assimetrias de poder entre surdos, os privilégios, a falta de compromisso com as reivindicações sociais, etc. (SKLIAR, 2005, p. 14).

Embora Skliar (2005) entenda que a identidade surda é construída por meio da diferença, o autor reitera que essa diferença precisa ser vista como uma construção multicultural e não isolada. Seguindo a proposta de que não há como conceber um único modelo de identidade surda, Perlin (1998) se propôs a investigar as possíveis identidades surdas. Cabe destacar que a pesquisadora não estabeleceu modelos, apenas escreveu sobre as diferentes formas que as identidades surdas podem ser manifestas. Perlin (1998) se empenhou em pesquisar essas identidades, entrevistando, em um contexto informal, vários/as surdos/as para compreender um pouco mais de suas singularidades surdas. Após resultados e análises, Perlin (1998) organizou o primeiro estudo a respeito das identidades surdas, baseando-se em características identitárias que os/as surdos/as geralmente vivenciam. Perlin (1998) entende que as identidades surdas podem ser:

Quadro 4 – Identidades Surdas

Identidade surda / Identidade política	São aquelas que os/as surdos/as têm a consciência de que são definitivamente diferentes e que necessitam de implicações e recursos completamente visuais. Trata-se ainda, de uma identidade que se sobressai na militância pelo específico surdo, ou seja, afirmam a cultura visual, reivindicando a história e a alteridade surda.
Identidades surdas híbridas	São aquelas que se fazem presentes entre os/as surdos/as que nasceram ouvintes, e que com o tempo se tornaram surdos/as. É uma espécie de uso de identidades diferentes em diferentes momentos, ou seja, concebem a estrutura do português falado e usam-no como língua.
Identidades de transição	São aquelas que estão presentes na situação dos/as surdos/as que foram mantidos sob o cativo da hegemônica representação da identidade ouvinte e que passam para a comunidade surda. Transição é o aspecto do momento do encontro e passagem do mundo ouvinte com representação da identidade ouvinte para identidade surda.
Identidade surda incompleta	Muitos/as surdos/as vivem sob uma ideologia latente que trabalha para socializar os/as surdos/as de maneira compatível com a cultura dominante. A hegemonia dos/as ouvintes exerce uma rede de poderes difícil de ser quebrada pelos/as surdos/as, que não conseguem se organizar em comunidades para resistirem ao poder.

Identidades flutuantes	São aquelas que estão presentes onde os/as surdos/as vivem e se manifestam a partir da hegemonia dos/das ouvintes. Surdos/as que querem ser oralizados/as a todo custo. Desprezam a cultura surda, não têm compromisso com a comunidade surda. Outros/as são forçados/as a viverem nesta situação, como que conformados a ela.
------------------------	--

Fonte: Elaborada pela própria autora com base em PERLIN (1998).

Nessa concepção, Perlin (1998) defende que não há como conceber um único modelo de identidade surda, pois é perceptível a fragmentação das identidades surdas no momento que se analisa a diferença existente entre os/as surdos/as. A autora reitera que não há como fixar um conceito de identidade surda, pois as identidades surdas além de serem cambiantes, dependem de outros aspectos. Perlin (1998) argumenta que:

Para identificar a marca “surdos”, visivelmente presente na comunidade surda, é preciso examinar os fragmentos que constituem o termo e suas possíveis interpretações nos estudos culturais. A concepção do conceito de identidades surdas muda de sujeito para sujeito. Ela muda da mesma forma que não temos uma identidade única de surdos. No meu conceber, não existe um modelo de identidade surda. Se percebe a fragmentação das identidades surdas no momento que se olha a diferença existente entre os surdos. Nessas identidades, no que as constitui diferentes, entram os diferentes aspectos históricos e sociais, a transitoriedade dos discursos representados e representantes de sujeitos. Existem diferentes possibilidades de identificação das identidades. (PERLIN, 1998, p. 19).

Perlin (1998) fundamentando-se, ainda, em Hall (2015), afirma que o destaque dado pelo autor ao fato de as identidades do sujeito pós-moderno também serem descentradas, não assumindo um modelo de pessoa perfeita, coaduna com sua pesquisa e estudos, pois a autora defende que nessa concepção “o sujeito descentrado assume múltiplas dinâmicas e múltiplas culturas na formação de sua identidade” (PERLIN, 1998, p. 10), o que permite estudar e conceber a identidade surda sob essa proposta. Os estudos de Perlin (1998) e Skliar (2005) se filiam à concepção de identidade do sujeito pós-moderno, visto que nessa vertente a identidade é definida sociohistoricamente e não mais biologicamente (HALL, 2015). Como os referidos autores estudam a surdez em uma perspectiva antropológica e não patológica, essa concepção de identidade está de acordo com suas pesquisas e estudos, conforme destaca Skliar (2005) ao afirmar que “a surdez é (...) uma construção histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos” (SKLIAR, 2005, p. 11).

2.7.2 Identidade, diferença e surdez

Como abordado no início desta seção, não há como tratar de identidade e ignorar a questão da diferença. Nesse sentido, para se compreender as questões associadas à identidade é necessário considerar sua relação com a produção da diferença. Compreendendo essa relação, em seus estudos, Sá (2002) entende que na análise da experiência da surdez, identidade e diferença são dois aspectos intrinsecamente relacionados. Para a autora, é inaceitável o fato de que a identidade da pessoa surda seja vista como um ouvinte deficitário, mas sim deve ser vista como diferente do/a ouvinte. Portanto, as identidades surdas não se constroem no vazio, elas são fundamentadas na diferença (SÁ, 2002).

Retomando as considerações realizadas por Woodward (2000) e Silva (2000) no que se refere à dependência da identidade com a diferença, Skliar (2005) concorda com os autores ao considerar que a identidade surda é reconhecida por meio da diferença, sendo que no caso dos/as surdos/as (minorias), a identidade deles depende das diferenças que são apresentadas em relação aos/às ouvintes (maioria). Nesse sentido, Skliar (2005) entende que é muito delicado esse tratamento com a diferença, pois isso provoca uma problematização entre normalidade e anormalidade que para o autor é discutível¹⁴. Contudo, para o autor diferença e identidade estão fortemente relacionadas, de forma que aquilo que determina a diferença determina também a identidade e vice-versa.

Skliar (2005) ainda apresenta mais uma consideração a respeito da dependência da identidade surda com a diferença, o autor acrescenta que “a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida” (SKLIAR, 2005, p.11). Para o autor, é fato que a identidade surda será reconhecida pela diferença e conforme apresenta em seus estudos, há alguns traços sobre a surdez que não devem ser desconsiderados nesse reconhecimento. Como já mencionado, para Skliar (2005) a surdez é uma experiência visual, acrescentando ainda que, a identidade surda é uma identidade múltipla ou multifacetada, respaldando os estudos de Perlin (1998).

Nessa mesma perspectiva, Strobel (2007) uma pesquisadora surda que, como Perlin (1998) se dedicou aos estudos em relação à identidade surda. Em seus estudos, corrobora com a teoria apresentada por Woodward (2000) ao afirmar que “os povos surdos estão cada vez mais motivados pela valorização de suas “diferenças” e assim respiram com mais orgulho a riqueza de suas condições culturais e temos orgulho de sermos simplesmente autênticos surdos”

¹⁴ Como nesta pesquisa não abordo esta relação entre normalidade e anormalidade, fiz essa referência apenas com o fim de mostrar que para Skliar (2005) essa relação ainda precisa ser estudada e compreendida.

(STROBEL, 2007, p. 14). Essa afirmação de Strobel (2007) mostra o quanto, atualmente, a maioria dos/as surdos/as se sentem orgulhosos/as em relação às diferenças que apresentam em sua identidade, no passado, sob a ótica do sujeito do iluminismo essa situação não ocorreria, posto que o sujeito era visto como unificado e as diferenças não eram reconhecidas, tampouco valorizadas.

Com a mesma proposta de estudar as identidades surdas relacionadas com a diferença, Perlin (1998) acrescenta que “a identidade surda precisa, no entanto, ser procurada na diferença, para além de um conceito redutor, o da subordinação. Precisa, por exemplo, ser procurada numa concepção de diferença e de resistência” (PERLIN, 1998, p. 7). Por essa razão, Perlin (1998) assevera em seu estudo que os/as surdos/as possuem identidade própria, ainda que muitos/as ouvintes não queiram reconhecê-la, o que comumente provoca resistência e imposição de concepções ouvintistas aos/às surdos/as. Nessa lógica, Strobel (2007) em seus estudos acerca da identidade surda destaca as afirmações apresentadas por Perlin (1998):

A sociedade não conhece nada sobre o povo surdo e, na maioria das vezes, fica com receio e apreensiva, sem saber como se relacionar com os sujeitos surdos, ou tratam-se de forma paternal, como “coitadinhos”, “que pena”, ou lida como se tivessem “uma doença contagiosa” ou de forma preconceituosa e outros estereótipos causados pela falta de comunicação. (STROBEL, 2007, p. 21).

De acordo com os estudos apresentados por Strobel (2007), as identidades surdas não são reconhecidas pela sociedade e, dessa maneira, por muito tempo e até os dias atuais as pessoas costumam ver os/as surdos/as pelas lentes das debilidades e não das potencialidades. Conseqüentemente, muitas vezes, os/as surdos/as sofreram e, infelizmente, ainda sofrem opressões por parte dos/as ouvintes e entre eles mesmos e com isso, até esse momento, muitos estão à margem da sociedade. Strobel (2007), destaca que “quanto mais insistem em colocar “máscaras” nas suas identidades e quanto mais manifestações de que para os/as surdos/as é importante falar para serem aceitos na sociedade, mais eles ficam nas próprias sombras, com medos, angústias e ansiedades” (STROBEL, 2007, p. 27).

Muitos estudos e pesquisas mostram que durante muitos anos, a sociedade tentou corrigir os/as surdos/as em relação ao padrão ouvinte, com isso além de controlar os/as surdos/as, negava-lhes sua cultura e identidade própria. Skliar (2005) confirma tais atitudes ao destacar que:

Foram mais de cem anos de práticas engeuecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram

reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos. (SKLIAR, 2005, p. 7).

2.7.3 Identidade, ouvintismo e surdez

Em seus estudos, Skliar (2005) apresenta o termo ouvintismo¹⁵ que se refere às representações dos/as ouvintes sobre a surdez e sobre os/as surdos/as. Para o autor, o oralismo imposto aos/às surdos/as é a forma institucionalizada do ouvintismo, pois nessa proposta além da identidade surda não ser reconhecida, os/as surdos/as são obrigados/as a desenvolverem a fala que é uma prática da sociedade majoritária ouvinte. Skliar (2005) explica que o ouvintismo:

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

A citação anterior de Skliar (2005) faz referência às práticas terapêuticas habituais que são aquelas que têm o objetivo de oralizar os/as surdos/as, fortalecendo o ouvintismo. No contexto escolar, essas práticas influenciam a atuação pedagógica dos/as professores/as e, conseqüentemente, a escola acaba reproduzindo o comportamento ouvintista presente nos demais contextos da sociedade. Na concepção de Skliar (2005, p. 30), o maior desafio enfrentado na educação de surdos “não são os surdos, não são as identidades surdas, não é a língua de sinais, mas, sim, as representações dominantes, hegemônicas e “ouvintistas” sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez e os surdos”.

Buzar (2010) afirma que, seja na escola ou nos demais contextos, o ouvintismo é o resultado de uma imposição de uma cultura ouvinte sobre os/as surdos/as, que os fez ou faz sentirem-se diminuídos, inferiores, deficientes. Nessa mesma perspectiva apresentada por Buzar (2010), Perlin e Quadros (2007) defendem que, muitos/as surdos/as, por se sentirem ameaçados por esse olhar ouvintista, consideram os/as ouvintes como melhores e superiores, e veem os/as surdos/as como inferiores e incapazes. Diante da análise e discussão que apresenta

¹⁵ Há teóricos que usam o termo audismo, nesta pesquisa uso o termo ouvintismo, que é o termo utilizado pelos pesquisadores Skliar (2005), Perlin (1998) e Strobel (2016) aos quais me filio nesta pesquisa.

em sua pesquisa, Skliar (2005) expõe o fato de que o ouvintismo além de ser tratado como um poder vertical e absoluto imposto pela maioria ouvinte, não deixa de ser uma ideologia e explica que:

Como toda ideologia dominante, o ouvintismo gerou os efeitos que desejava, pois contou com o consentimento e a cumplicidade da medicina, dos profissionais da área da saúde, dos pais e familiares dos surdos, dos professores e, inclusive, daqueles próprios surdos que representavam e representam, hoje, os ideais do progresso da ciência e da tecnologia – o surdo que fala, o surdo que escuta. (SKLIAR, 2005, p. 16-17).

Em síntese, os estudos sobre identidade, sobretudo, da identidade surda reforçam que a identidade surda é descoberta e construída na diferença e não deficiência. “Os surdos precisam de fato ocupar seus espaços e conhecer sua diferença desde o nascimento, isto é, os surdos precisam expressar suas formas de ser por meio da cultura, da língua, do conhecimento” (PERLIN e QUADROS, 2007, p. 184).

2.8 Identidade e raça

Como apresentado, nesta pesquisa pretendo tratar do estudo sobre identidades, relacionando-o com os estudos acerca do letramento crítico num contexto de educação bilíngue de estudantes surdos/as. Nesta seção, além de relacionar as questões de identidade com a surdez, relaciono-as também com as questões de raça.

Considerando que o Brasil apresenta uma população bastante miscigenada e é o segundo país com maior população negra do mundo, é muito importante tratar de questões relacionadas à raça, uma vez que os problemas relacionados ao racismo ainda são presentes e recorrentes. Antes de mais nada, é importante compreender o que é raça. Para isso, recorro a Gomes (2005, p. 49), que define raça como “construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significa, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças”. Com essa definição apresentada, é fácil compreender que raça não tem qualquer fundamento biológico, os significados que a envolvem são construídos social, histórica e culturalmente.

Além da definição de raça, convém conceituar o racismo. Munanga (2003) destaca que embora o conceito tenha sido criado por volta de 1920, ainda hoje recebe várias definições que nem sempre estão alinhadas, isto é, nem sempre têm um denominador comum. O autor afirma que o uso do termo racismo no cotidiano é diverso, ou seja, nem sempre são atribuídos os

mesmos conteúdos e significados. Mesmo com toda essa complexidade em torno do termo, para Munanga (2003):

O racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural". (MUNANGA, 2003, p.1)

Mesmo sendo complexo conceituar o racismo e os aspectos que o envolvem, os problemas sociais advindos dele não podem ser ignorados, sobretudo, nas escolas. Ainda que a escola seja um dos espaços em que posicionamentos e atitudes racistas sejam encontradas, muitos/as professores/as ignoram o tema por acharem polêmico e até mesmo por não terem preparo para discuti-lo com seus/as estudantes. Munanga (2005) afirma que mesmo a sala de aula sendo um espaço privilegiado para discussão de temas relacionados à diversidade étnico-racial, muitos/as educadores/as desprezam essa oportunidade de conscientizar seus/as alunos/as acerca da importância e da riqueza que essas questões trazem à nossa cultura e à nossa diversidade. Para o autor, as escolas brasileiras carecem de professores/as que tomem uma atitude responsável e mostrem aos seus/as alunos/as que a diversidade não é um fator de superioridade e inferioridade entre grupos humanos, mas sim um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral.

Abordar questões relacionadas ao racismo não é fácil, sobretudo, no Brasil. Não é comum encontrar brasileiros/as que se reconheçam como racistas, isto é, há uma ideia de que, no Brasil, há harmonia entre brancos, negros, indígenas, quilombolas, homossexuais e com outros grupos considerados como minorias (FERREIRA; CAMARGO, 2013). Nesse sentido, Munanga (2013) afirma que o fato de a maioria dos brasileiros não se perceber racista, mas tomarem atitudes diferentes de seu discurso, caracteriza o "mito da democracia racial". Em seus estudos, Munanga (2005) contrasta a realidade do racismo dos Estados Unidos e da África do Sul, onde as pessoas se declaram racistas e não escondem essa realidade em seus discursos. Já no Brasil, a realidade é muito diferente, isto é, para o autor os/as brasileiros/as têm medo de assumirem ser preconceituosos/as e racistas. Diante desse contexto que impera o mito da democracia racial, as pessoas estão envolvidas na crença de que não existem preconceitos étnico-racial e, como consequência, não há barreiras sociais baseadas na existência da nossa

diversidade étnica e racial, porque somos todos “iguais”. Porém o discurso está muito distante das atitudes tomadas.

De fato, nos últimos anos o Estado tem promovido e incentivado políticas de reparações voltadas para a educação dos/as negros/as com vistas à garantia de direitos que não podem ser negados. No entanto, na concepção de Munanga (2005), que é um antropólogo, especialista em antropologia da população afro-brasileira, professor e negro, deve-se reconhecer que nós brasileiros/as somos produtos de uma educação eurocêntrica e que em virtude disso, muitas vezes, podemos reproduzir consciente e inconscientemente os preconceitos que permeiam a sociedade. Diante disso, caso as questões que envolvem identidade, raça e racismo continuem sendo desconsideradas, a diversidade permanecerá ignorada, o silenciamento acerca dessas questões seguirá enaltecido e o racismo velado será perpetuado. Nas palavras de Munanga (2005):

Se nossa sociedade é plural, étnica e culturalmente, desde os primórdios de sua invenção pela força colonial, só podemos construí-la democraticamente respeitando a diversidade do nosso povo, ou seja, as matrizes étnico-raciais que deram ao Brasil atual sua feição multicolor composta de índios, negros, orientais, brancos e mestiços. (MUNANGA, 2005, p. 18).

2.9 Retomando o capítulo

Neste capítulo, apresentei, inicialmente, algumas considerações acerca da proposta de inclusão educacional para alunos/as com deficiência, além de uma breve síntese sobre esse processo de educação inclusiva no mundo e no Brasil, para complementar, apresentei ainda marcos históricos e legais que tratam da inclusão desses/as estudantes.

Em seguida, apresentei a relação entre a educação bilíngue para surdos/as e a proposta de educação bilíngue para eles/as, com base nos estudos de Quadros (1997), nessa seção tratei da importância dessa proposta para os/as estudantes surdos/as, para isso também apresentei informações e dados de pesquisa de outros países que já alcançaram bons resultados com a proposta de ensino bilíngue para os/as surdos/as.

Na sequência, com o fim de mostrar aos/às leitores/as outras pesquisas que se dedicaram ao ensino de línguas estrangeiras para surdos/as, apresentei informações gerais e os principais resultados das dissertações que como esta, pretenderam pesquisar esse processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para alunos/as surdos/as.

Após a apresentação dessas pesquisas, na seção seguinte trouxe um dos elementos que compuseram o aporte teórico deste estudo, isto é, letramento, para isso recorri aos estudos de Soares (2012), Kleiman (1995), Rojo (2009), Street (2014). Nessa seção, há uma breve sintetização do que vem a ser o letramento, contrastando-o com o processo de alfabetização, bem como apresento os principais tipos de letramentos.

De uma forma mais específica, na próxima seção apresentada tratei sobre o letramento crítico com base nos estudos de Menezes de Souza (2011), Duboc (2015, 2016), Jordão (2016), Monte Mór (2015), Janks (2016) e Mattos (2015). Em seguida, apresentei as relações entre o letramento crítico com o ensino de línguas estrangeiras (Tílio, 2015), Jordão (2015a, 2015b), com a atuação dos/as professores/as, com a formação dos/as alunos/as de línguas estrangeiras e com o ensino de línguas estrangeiras para surdos/as (Quadros e Schmiedt, 2006) e Coura (2016).

Neste capítulo também busquei abordar os estudos acerca de identidade que vão ao encontro do contexto e dos participantes desta pesquisa, com base nos estudos de Hall (2015), Silva (2000) e Woodward (2000). Além disso, mostrei a relação desses estudos com outros estudos que tratam das identidades surdas, para isso apoiei-me nas pesquisas e estudos realizados por Perlin (1998), Skliar (2005) e Strobel (2007). Relacionei ainda, os estudos de identidade com as questões relacionadas à raça e racismo, com base em Munanga (2003, 2005 e 2013), Gomes (2005) e Ferreira e Camargo (2013).

No próximo capítulo apresento o percurso metodológico realizado para o desenvolvimento desta pesquisa, detalhando a natureza dela, seu contexto, seus participantes, os instrumentos utilizados para a construção dos dados, bem como os procedimentos adotados para a geração e a discussão dos dados desta pesquisa.

3. METODOLOGIA

No presente capítulo me dedico à descrição dos aspectos referentes ao caminho metodológico percorrido para a realização da pesquisa relatada nesta dissertação. Para tanto, são abordados: o tipo de pesquisa realizada, o contexto da pesquisa, a descrição dos participantes dela, os princípios éticos observados, os instrumentos escolhidos para a geração de dados e os procedimentos usados para a discussão deles.

3.1 Natureza da pesquisa

3.1.1 Pesquisa qualitativa

A pesquisa que aqui relato se insere no campo da Linguística Aplicada e desenvolve um estudo de caso com um grupo de estudantes surdos/as que têm como primeira língua (L1) a língua de sinais brasileira, mais conhecida como Libras e como segunda (L2), a língua portuguesa na modalidade escrita, aprendendo e estudando espanhol língua estrangeira. Para tanto, escolho como metodologia a pesquisa qualitativa, a qual Flick (2009, p. 23) define como pesquisa que “tem como aspectos essenciais a escolha adequada de métodos e teorias convenientes; o reconhecimento e análise de diferentes perspectivas; as reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas; e a variedade de abordagens e métodos”.

A pesquisa apresentada nesta dissertação se fundamenta nessa abordagem qualitativa, pelo fato de que como pesquisadora procuro registrar minhas observações, busco anotar tudo o que considero relevante no processo de pesquisa, sobretudo, as reações e impressões que percebo nos participantes do estudo, assim como as minhas próprias reflexões como professora e pesquisadora. Das características presentes em uma pesquisa qualitativa, optei por utilizar as seis apresentadas por Stake (2011), que define o estudo qualitativo como: 1) interpretativo, visto que foca nos significados das relações humanas a partir de diferentes pontos de vista; 2) experiencial, pois é empírico e está direcionado ao campo com enfoque nas observações feitas pelos participantes; 3) situacional, visto que está direcionado aos objetos e às atividades em contextos únicos, pois cada local e momento possui características específicas; 4) personalístico, ou seja, é empático e trabalha para compreender as percepções individuais, busca a singularidade de cada indivíduo, respeitando a diversidade; 5) costuma ser bem triangulado, isto é, apresenta grandes evidências, assertivas e interpretações redundantes; 6) os/as pesquisadores/as qualitativos/as têm opções estratégicas, tendendo mais para uma ou outra, com a finalidade de destacar a visão mais lógica ou mostrar múltiplas realidades. Para Stake:

Nós que estudamos a atividade humana constantemente nos deparamos com visões macrocósmicas e microcósmicas até mesmo sobre casas e motorhomes (autocaravanas). Em qualquer estudo, os pesquisadores qualitativos geralmente decidem focar detalhes. Nós, pesquisadores, pegamos um caso para estudar que seja exclusivo em alguns aspectos e enfatizamos a natureza desse caso. Ou de acordo com Harvey Sacks (1984), escolhemos generalizar em relação à natureza de outros casos não estudados. Assumimos ambas as posturas, mas geralmente não no mesmo estudo. (STAKE, 2011, p. 29).

3.1.2 Estudo de caso

A presente pesquisa se caracteriza como um estudo de caso. O estudo de caso costuma ser um estudo intensivo, sistemático, exaustivo e profundo sobre um indivíduo, evento, instituição ou comunidade visando um conhecimento amplo e detalhado do fenômeno estudado. (CASTRO, FERREIRA E GONZALEZ, 2013).

Das características presentes em um estudo de caso, destaco algumas que são evidenciadas por Lüdke e André (1986, p. 18-20) para elas os estudos de caso:

Quadro 5 – Características do Estudo de Caso

CARACTERÍSTICAS	DEFINIÇÃO
Visam à descoberta	Mesmo que o/a investigador/a parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele/a procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo.
Enfatizam a “interpretação do contexto”	Um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa.
Buscam retratar a realidade de forma completa e profunda	O/A pesquisador/a procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo.
Usam uma variedade de fontes de informação	Ao desenvolver o estudo de caso, o/a pesquisador/a recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes.
Procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social	Quando o objeto ou situação estudados podem suscitar opiniões divergentes, o/a pesquisador/a vai procurar trazer para o estudo essa divergência de opiniões, revelando ainda o seu próprio ponto de vista sobre a questão.

Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa	Os relatos escritos apresentam, geralmente, um estilo informal, narrativo, ilustrado por figuras de linguagem, citações, exemplos e descrições. É importante que seja uma transmissão direta, clara e bem articulada do caso e num estilo que se aproxime da experiência pessoal do/a leitor/a.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora com base em LÜDKE & ANDRÉ (1986).

Complementando as características e definições dadas por Lüdke e André (1986), encontro em Nunan (1992) uma definição semelhante, destaco aqui o que autor enfatiza acerca da atribuição do/a pesquisador/a em um estudo de caso, Nunan (1992, p. 77) entende que “o papel do pesquisador em um estudo de caso, normalmente, é o de observar as características de uma unidade individual seja ela uma criança, uma sala de aula, uma escola ou uma comunidade”. O autor acrescenta ainda que, geralmente, no estudo de caso, o/a pesquisador/a pode utilizar uma variedade de métodos para discussão de dados, em vez de ficar restrito a um único procedimento.

Para Santaella (2001, p. 145) “o estudo de caso se volta para indivíduos, grupos ou situações particulares para se realizar uma indagação em profundidade que possa ser tomada como exemplar”. No caso desta pesquisa, trata-se de uma situação bem específica: uma turma do terceiro ano do ensino médio formada por sete estudantes surdos/as, em um contexto de sala de aula cuja a língua de instrução é a Libras, aprendendo espanhol como língua estrangeira.

3.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa é desenvolvida em uma unidade escolar do Distrito Federal, denominada Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português-Escrito de Taguatinga, escola pública especializada na educação bilíngue em Libras e Português-Escrito, com oferta de educação integral. É importante relatar que, as escolas bilíngues no Brasil, foram criadas após muitas manifestações do Movimento Surdo, especialmente destaco a passeata realizada em Brasília, nos dias 19 e 20 de maio de 2011. Nessa ocasião, os/as surdos/as reivindicaram o seu direito de estudarem em escolas que atendessem suas especificidades, em que a Libras fosse a língua de ensino e que sua cultura e identidade fossem reconhecidas, valorizadas e respeitadas. Os/as surdos/as apresentaram uma carta ao MEC, que afirmava que apenas seguindo a proposta de educação bilíngue a inclusão educacional, de fato, seria efetivada.

Nascimento e Costa (2014) destacam que no Distrito Federal, a Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português-Escrito de Taguatinga foi fruto do desdobramento do Movimento Nacional uma vez que a FENEIS-DF buscou o apoio de professores da SEEDF, que atuavam

com a educação de surdos/as há mais de uma década e que entendiam a importância de se garantir um aprendizado efetivo dos/as estudantes surdos/as. Por meio dessa parceria, Nascimento e Costa (2014, p. 173) afirmam que “a busca pela criação da Escola Bilíngue na capital do país ecoou nos corredores da Câmara Legislativa do Distrito Federal e nas plenárias da mesma Casa, marcada por manifestações dos surdos brasileiros”. Com essas manifestações realizadas na Câmara Legislativa do Distrito Federal houve uma maior proximidade entre o Movimento e os Poderes Legislativos e Executivo do Distrito Federal. Nesse contexto a FENEIS – DF elaborou um projeto de Lei que tratava da criação da escola bilíngue, o qual foi aprovado por unanimidade na Câmara Legislativa do Distrito Federal, que resultou na Lei Distrital nº 5.016, publicada em 15 de janeiro de 2013, após sanção do governador. A escola foi criada e desde então atende os/as estudantes desde a Educação Linguística Precoce ao Ensino Médio.

Na Escola Bilíngue podem ser matriculados/as estudantes surdos/as, ouvintes e com outras deficiências, desde que aceitem a Libras como primeira língua, isto é, a língua de ensino da escola. Em 2014, a escola possuía aproximadamente 350 alunos/as matriculados/as e funcionava nos turnos matutino, vespertino e noturno, sendo o turno vespertino, o principal turno de oferta da educação integral, embora todas as atividades da Escola Bilíngue voltem-se à educação integral dos/as estudantes. Em 2017, estão matriculados/as na escola aproximadamente 230 estudantes, da educação infantil, do ensino fundamental e médio, da educação de jovens e adultos. Atualmente, a escola funciona nos três turnos, sendo que o turno matutino é destinado ao cumprimento da carga horária padrão das aulas das disciplinas previstas no currículo da Educação Básica. O turno vespertino, por sua vez, está destinado às atividades de educação integral. Por fim, o noturno é exclusivo para os/as estudantes matriculados/as na Educação de Jovens e Adultos.

O objetivo das aulas ministradas para o desenvolvimento desta pesquisa é proporcionar aos/as estudantes surdos/as do terceiro ano do ensino médio, conhecimento básico da língua espanhola por meio de textos e exposições/explicações dadas pela professora e pesquisadora em Libras, de forma que os/as estudantes possam aprender línguas para vivenciá-las a partir de suas realidades. Destaco que, os recursos de aprendizagem utilizados por mim, como professora e pesquisadora, são escolhidos de forma que contribua significativamente para a aprendizagem dos/as estudantes surdos/as. Como professora do curso, não solicitei aos/as estudantes que comprassem nenhum material didático. O material didático utilizado foi elaborado ao longo das aulas e apresentado aos/as participantes. Nas aulas são utilizadas imagens para ilustrar os textos e facilitar a compreensão.



Imagem 1: Placa que fica ao redor do muro da escola.



Imagem 2: Corredor central da escola, onde estão as salas de aula.

Fonte: Visita à escola, antes de iniciarem as aulas. Fevereiro de 2017.

3.3 Participantes da pesquisa

Por que você nos escolheu para esta pesquisa? É natural que os/as estudantes questionem o porquê de sua participação no estudo. Segundo Bogdan e Biklen (1998) é fundamental comunicar às pessoas no ambiente pesquisado que o foco da pesquisa não está nas pessoas, nos processos específicos daquele ambiente e nem no ambiente em si, mas, sim, em questões mais gerais ligadas ao tema da pesquisa em questão. Para os autores, é preciso elucidar que o trabalho a ser realizado é de um/a pesquisador/a educacional que quer entender melhor certos aspectos da educação em geral, tendo uma unidade escolar como ponto de apoio.

No caso particular da investigação aqui apresentada, participam sete estudantes surdos/as, com faixa etária variando entre 18 e 22 anos, sendo seis do sexo feminino e um do sexo masculino, todos têm como primeira língua a Libras. Como as aulas têm o objetivo de aperfeiçoar os conhecimentos dos/as estudantes surdos/as relacionados à aprendizagem da língua espanhola sob a perspectiva do Letramento Crítico, os critérios básicos para a seleção dos/as estudantes eram: serem surdos/as, serem fluentes em Libras e estarem cursando o terceiro ano do ensino médio. A escolha do terceiro ano do ensino médio se deu pelo fato de que além de ser o último ano da vida escolar é no final desse ano que os/as estudantes normalmente realizam avaliações de larga escala como o Enem e os vestibulares tradicionais para ingresso nas universidades. Caso os/as estudantes escolham, a língua espanhola é um dos componentes curriculares presentes nesses exames.

Os dados dos/as estudantes, tais como nome, idade, idade em que aprendeu Libras, tipos de comunicação que utiliza e a compreensão da língua portuguesa na modalidade escrita, foram gerados por meio do questionário que eles/as responderam na primeira aula. Para uma visualização mais evidente, seguem os dados que mostram quem são os/as participantes desta pesquisa, faço a apresentação deles por meio da tabela que segue:

Quadro 6 – Conhecendo os/as participantes I

Nome	Idade	Idade em que aprendeu LIBRAS	Línguas que usa para se comunicar	Compreende o português escrito
1- Eduarda	18	12	Libras, Português escrito e gestos.	Mais ou menos.
2- Eloá	19	Não lembro.	Libras, Português oral e gestos.	Mais ou menos.
3- Emília	20	Não lembro.	Libras, Português escrito, Português Oral.	Mais ou menos.
4- Givaldo	20	Não lembro.	Libras e gestos.	Mais ou menos.
5- Larissa	22	13	Libras e Português oral.	Mais ou menos.
6- Laura	18	5 ou 6	Libras, Português escrito e gestos.	Mais ou menos.
7- Mara	18	6	Libras, Português oral e gestos.	Mais ou menos.

Fonte: Elaborado pela autora

3.4 Princípios éticos

As questões éticas devem ser observadas em uma pesquisa qualitativa, assim como em qualquer outro tipo de pesquisa, visto que podem influenciar as etapas de planejamento e geração de dados. É muito importante que haja consentimento por parte dos/as participantes, como afirma Gibbs (2009, p. 23) “os participantes de pesquisas devem saber exatamente o que

está em foco, o que lhes acontecerá durante a pesquisa e qual será o destino dos dados que fornecerem depois que a pesquisa for concluída”. Moura Filho (2000) destaca que a conduta ética por parte dos/as pesquisadores/as é cada vez mais indispensável às pesquisas na área de ciências sociais que buscam por maior credibilidade.

Durante todo o percurso desta pesquisa me pauto pela ética e honestidade, pois entendo como imprescindíveis para este tipo de estudo. É fundamental que as pesquisas preservem a integridade física e moral dos/das participantes, em vista disso, as autoras Rosa e Arnoldi (2006) defendem que o/a pesquisador/a deve dar ciência aos/às participantes de todos os procedimentos a serem adotados para a manutenção do sigilo, e ainda, deve transmitir-lhes tranquilidade a esse respeito, explicando-lhes quais as consequências para ambos se o sigilo não se mantiver.

Na pesquisa aqui relatada, há um cuidado e uma preocupação da minha parte como pesquisadora em explicar aos/às participantes sobre a pesquisa, explicando-lhes como se dá a participação de cada um/a e reiterando que os nomes são mantidos em sigilo¹⁶. Cada participante recebeu um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), no qual consta a permissão, autorizando, por livre e espontânea vontade, que as informações por eles/as apresentadas podem ser publicadas nesta dissertação e em possíveis artigos, apresentações em congressos e afins.

3.5 Instrumentos de geração de dados

Considerando as teorias que compõem as metodologias de pesquisa qualitativa e o estudo de caso, direciono meu olhar aos instrumentos utilizados para a geração de dados desta pesquisa, são eles: notas de campo, entrevista, questionário e gravação em vídeo. Em seguida, abordo cada um dos instrumentos escolhidos com o objetivo de descrevê-los brevemente e mostrar o motivo de cada escolha.

3.5.1 Notas de campo

De acordo com Bogdan e Biklen (1998), as notas de campo apresentam tudo aquilo que o/a pesquisador/a vivencia ao longo do processo de observação da pesquisa. Nesses registros como professora e pesquisadora escrevo com detalhes o que vi e senti durante o percurso das aulas. Para esses autores, as notas de campo podem ser descritivas, ou seja, descrevem o

¹⁶ Para preservar a identidade dos/das participantes deste estudo, todos os nomes foram substituídos por pseudônimos escolhidos por eles/as próprios/as ao assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

contexto por meio da observação dos/as estudantes, ações e diálogos com a pesquisador/a. Também são reflexivas, isto é, como pesquisadora registro minhas ideias, pensamentos, percepções e valores do contexto de pesquisa.

Escolhi notas de campo para esta pesquisa pelo fato de entender que as mesmas possibilitam o registro de uma diversidade de elementos, que podem ser perdidos caso não estejam anotados. Essas notas tornam-se minhas companheiras, uma vez que documentam o desenvolvimento de percepções e visões no decorrer da pesquisa. Para Holy e Altrichter (2015) as notas de campo podem incluir dados, interpretação, comentários e reflexão tornando possível a análise contínua durante a geração de dados que podem ser usadas para o avanço na pesquisa, nos resultados preliminares da análise, podendo indicar dados necessários para preencher lacunas num arcabouço teórico e avaliar resultados intermediários.

Ao longo das aulas, como professora e pesquisadora observo o meu próprio comportamento e os dos/as estudantes participantes da pesquisa e registro a análise das aulas de maneira geral. As notas de campo são realizadas ao final de cada aula ministrada no curso, cabe destacar que são registrados elementos considerados mais significativos para o desenvolvimento desta pesquisa.

3.5.2 Entrevista

A entrevista costuma ser um dos instrumentos mais comuns nas pesquisas qualitativas, há muitos estudos e discussões sobre suas vantagens e desvantagens, assim como as várias formas que ela pode assumir nas mais diversas situações, como também o modo que ela deve ser conduzida. Para Rosa e Arnoldi (2006), as entrevistas qualitativas na educação podem ser classificadas em três tipos: estruturadas (questões formalmente elaboradas e fechadas, sequência padronizada, linguagem sistematizada), semi-estruturadas (questões abertas e devem evocar ou suscitar verbalização que expresse o modo de pensar/agir diante dos temas focalizados) e livres (relato oral que gera informações em que o/a interlocutor/a desenvolve suas ideias quase sem interferência do entrevistador/a). Segundo as autoras, essa classificação é realizada de acordo com o nível de estruturação e do roteiro das questões utilizadas.

Stake (2011, p. 108) afirma que as entrevistas são usadas para vários propósitos, contudo, para a pesquisa qualitativa, os principais objetivos são: “obter informações singulares ou interpretações sustentadas pela pessoa entrevistada; coletar uma soma numérica de informações; descobrir sobre “uma coisa” que os pesquisadores não conseguiram observar por eles mesmos”. Considerando que neste estudo, sou a professora e a pesquisadora, estando

envolvida diretamente na pesquisa, visto que ministro as aulas e pesquiso o ambiente onde elas acontecem, as entrevistas são fundamentais para a geração de dados que não serão registrados nas notas de campo e não consigo captar em minha prática docente, conversa e contato com os/as participantes.

Para esta pesquisa, é realizada uma entrevista no final do curso (APÊNDICE D) para coletar informações dos/as participantes quanto às concepções e experiência em relação ao aprendizado de línguas estrangeiras, assim como entrevistá-los/as quanto aos recursos e elementos que não podem faltar nesse processo.

3.5.3 Questionário

Assim como a entrevista, o questionário é utilizado com frequência nas pesquisas. É um tipo de instrumento de geração de dados baseado em um conjunto de perguntas, afirmações ou escalas (no papel, pelo telefone ou na tela) geralmente feitas da mesma forma para todos/as os/as entrevistados (STAKE, 2011). O questionário pode auxiliar a pesquisa na descoberta e interpretação dos dados observados, possibilitando comparações e interpretações dadas em diferentes momentos e situações, assim como ainda permitem uma melhor compreensão dos/as participantes da pesquisa.

Para a realização dessa pesquisa, é aplicado aos/às participantes um questionário (Apêndice C) no primeiro dia de aula do curso para conhecer os/as participantes da pesquisa.

3.5.4 Gravação em vídeos

A gravação em vídeos é um instrumento muito comum que é utilizado pelas pessoas para gravarem experiências. Na pesquisa qualitativa, a gravação pode ser usada de diferentes maneiras, desde gravar uma entrevista entre o/a pesquisador/a e o/a pesquisado/a para documentá-la e até mesmo utilizá-la como uma fonte ou forma de dados. Nesta pesquisa, com a autorização dos/as estudantes participantes (APÊNDICE B) há o uso da gravação em vídeo para a observação das aulas do curso ministrado por mim, que atuo como professora e pesquisadora. A escolha desse instrumento se dá pelo fato de entender que essas gravações conseguem registrar e capturar momentos que podem apresentar detalhes caso não consiga lembrar de algo importante que pode passar despercebido.

Bauer e Gaskell (2011, p. 149) considera que “o vídeo tem uma função óbvia de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito

compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola”. Pelo fato de que acumularei a função de pesquisadora com a de professora, as gravações das aulas são fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, pois por meio delas posso analisar dados que poderiam não terem sido gerados, pelo fato de não serem captados pelos demais instrumentos.

3.6 Procedimentos para a geração de dados

A geração de dados junto aos/às participantes acontece em diferentes momentos, sendo feita no início, durante e no final das aulas ao longo do curso. O questionário (Apêndice C) é aplicado no início do curso, as notas de campo e gravação em vídeos são realizadas ao longo do curso, já a entrevista é realizada no final do curso (Apêndice D). Os registros contidos nas notas de campo são realizados a cada aula, mas não são registrados na frente dos/das participantes, neste instrumento apenas eu como professora e pesquisadora participo diretamente. As aulas serão gravadas em vídeos, no entanto, saliento que, os/as participantes têm ciência e autorizaram as gravações.

A entrevista (Apêndice D) é realizada na própria escola bilíngue. A entrevista dura em média 10 a 15 minutos. O questionário, por sua vez, é realizado no início da primeira aula. Como o questionário é composto por perguntas com respostas objetivas, apenas instruo os/as estudantes e cada um responde individualmente. No início do curso informo aos/às estudantes que as aulas são gravadas. Ressalto que, para gravação ser realizada foi necessária a assinatura do Termo de Autorização de Uso de Imagem (Apêndice B).

3.7 Procedimentos de discussão dos dados

Baseando-me nos estudos apresentados na fundamentação teórica, apresento no próximo capítulo a discussão dos dados gerados e resultados obtidos nesta pesquisa. No primeiro momento, descrevo todo o percurso pedagógico que envolveu esta pesquisa, isto é, apresento as atividades desenvolvidas e como cada uma delas foram realizadas. Para isso, recorro às gravações em vídeos, às notas de campos, às entrevistas e aos questionários. Após essa descrição e apresentação da trajetória pedagógica percorrida ao longo do curso, apresento algumas interações obtidas por meio das gravações em vídeos, das notas de campo e das entrevistas e discuto-as à luz das teorias apresentadas no referencial teórico desta dissertação.

Relacionei esta discussão com as perguntas de pesquisa, isto é, procurei responder as perguntas que norteiam este trabalho à medida que analisei os dados gerados e apresentados.

A análise das informações é realizada de acordo com o tipo de dado gerado pelo instrumento de pesquisa. Logo, realizo a leitura de todo o material coletado para selecionar e destacar aqueles que respondem as perguntas de pesquisa. Em seguida, organizo os materiais de acordo com a fundamentação teórica. Analiso, ainda, o conteúdo das entrevistas e das gravações em vídeos relacionando-as com os construtos teóricos.

3.7.1 Triangulação de dados

Para analisar os dados adoto a triangulação como estratégia de investigação. Bortoni-Ricardo (2008, p. 61) define triangulação como “um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma assertiva”. A escolha pela triangulação se dá também pelo fato de que por meio dela é possível combinar métodos e fontes de geração de dados, tais como: questionários, entrevistas, notas de campo, enfim, de mais de uma fonte de análise de dados. Segundo Azevedo *et al* (2013, p. 4), o objetivo da triangulação é “contribuir não apenas para o exame do fenômeno sob o olhar de múltiplas perspectivas, mas também para enriquecer a nossa compreensão, permitindo emergir novas ou mais profundas dimensões”.

O desenvolvimento de pesquisas qualitativas tem como uma de suas características mostrar diferentes pontos de vista do objeto observado, por essa razão, a triangulação possibilita essa contemplação de diversos ângulos. Na pesquisa aqui relatada, a triangulação é realizada por meio de diferentes instrumentos de coleta de dados. Meu objetivo não é uma visão única da pesquisa apresentada, mas sim que por meio da triangulação seja possível observar diferentes visões que se encontrem em suas convergências e divergências.

Azevedo *et al.* (2013, p. 4) afirma que a triangulação:

Contribui para estimular a criação de métodos inventivos, novas maneiras de capturar um problema para equilibrar com os métodos convencionais de coleta de dados. O uso de múltiplos métodos pode ajudar, ainda, a descobrir dimensões desviantes do fenômeno. Diferentes pontos de vista podem produzir alguns elementos que não se ajustam a uma teoria ou modelo. Assim, velhas teorias são modificadas ou novas teorias são desenvolvidas. Pode levar também a uma síntese ou integração de teorias. (AZEVEDO *et al*, 2013, p. 4).

Por fim, considero que a triangulação permite a confluência de múltiplos métodos, técnicas de geração ou fontes de dados, e busca superar parcialmente as deficiências que

decorrem de uma investigação ou de um método. Nesse sentido, escolhi a triangulação como recurso de análise dos dados que integra a pesquisa aqui relatada. Ressalto que os dados gerados nesta pesquisa são triangulados a partir das informações fornecidas pelos/as participantes, por meio de questionário e entrevista, bem como com as notas de campo realizadas por mim, como professora e pesquisadora e com as das gravações em vídeo. Assim sendo, desejo apresentar aos/às leitores/as deste estudo respostas às perguntas de pesquisa que foram indicadas no capítulo introdutório, bem como alcançar os objetivos pontuados e, ainda, apontar possíveis soluções às inquietações que nortearam essa pesquisa desde a sua concepção.

Contudo, convém destacar que mesmo com uma fundamentação teórica consistente; riqueza de detalhes nos dados gerados; presteza e dedicação dos/as estudantes participantes em cooperarem com a pesquisa; cuidado e empenho ao triangular os dados para apresentar aos/às leitores/as uma pesquisa consolidada nos argumentos apresentados; é válido considerar que os estudos e pesquisas são limitados e que podem ser minimizados a cada pesquisa realizada.

3.7.2 Análise Interpretativista

Descrevo neste estudo uma pesquisa qualitativa que tem caráter interpretativista. Escolho a base interpretativista, visto que descrevo e interpreto os dados encontrados por meio dos instrumentos escolhidos e faço uma análise interpretativista. Diante disso, destaco que como pesquisadora, sou sujeito agente de interpretação de dados a partir da minha história, do meu contexto social, das minhas vivências. Dessa forma, caso outro/a leitor/a ou pesquisador/a interpretasse os mesmos dados, muito provavelmente veria outras coisas, outras realidades que poderiam apontar discussões diferentes.

Moita Lopes (1994) ao abordar a visão interpretativista nas pesquisas em Linguística Aplicada traça um parâmetro comparativo com as pesquisas de base positivista que são aquelas que consideram as variáveis do mundo social como passíveis de padronização, podendo assim serem tratadas estatisticamente para gerar generalizações. No entanto, as pesquisas de base interpretativa como esta que aqui relato, se propõem a analisar as subjetividades, visto que elas representam mais fielmente as problemáticas humanas e sociais, de forma que “os múltiplos significados que constituem as realidades só são passíveis de interpretação” (MOITA LOPES, 1994, p.332). Para Moita Lopes (1994), as pesquisas que são realizadas em uma perspectiva interpretativista, consideram a padronização como responsável por gerar uma realidade distorcida que é construída pelos próprios procedimentos de investigação e que apresentam

resultados não interessantes, posto que não captam a multiplicidade de significados que o homem atribui ao mundo social.

Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2008, p. 32) assevera que o fato de o paradigma interpretativista ter surgido como uma alternativa ao positivismo, “não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes”. Nessa perspectiva, as interpretações realizadas pelo/a pesquisador/a interpretativista levam em conta as suas subjetividades, visto que estão relacionadas em seus próprios significados, pois o/a pesquisador/a não é um/a relator/a passivo/a, mas um/a agente ativo/a.

3.8 Retomando o capítulo

O capítulo metodológico desta pesquisa teve como objetivo apresentar a metodologia de pesquisa escolhida e seus desdobramentos. Escolhi a pesquisa qualitativa, posto que conforme Moura Filho (2000, p. 14) “a vertente qualitativa dá ênfase à natureza da realidade socialmente construída”, assim como tem a capacidade de proporcionar uma “íntima relação entre o/a pesquisador/a e o que é estudado e às restrições circunstanciais que moldam a pesquisa”, o que para o autor assume uma realidade dinâmica. Apresento ainda, o estudo de caso que é a vertente escolhida dentro da pesquisa qualitativa, visto que este tipo de pesquisa tem como característica básica promover um estudo intensivo, sistemático e profundo sobre a realidade pesquisada.

Para uma maior percepção sobre o contexto e os/as participantes da pesquisa, apresento o contexto de forma detalhada, assim como os/as participantes envolvidos/as nela, que passam a ter nomes e informações mais concretas. Em seguida, abordo os princípios éticos e sua importância em uma pesquisa acadêmica, posto que os/as participantes são preservados/as e respeitados/as no decorrer de todo o processo. A fim de deixar o capítulo metodológico mais consistente e estruturado, aponto as questões relacionadas aos instrumentos de geração de dados e os procedimentos para a geração deles. Para isso, detalho cada um deles para facilitar a compreensão e elencar as singularidades de cada um. Por fim, apresento os procedimentos utilizados para a discussão dos dados que são a triangulação e a base interpretativista.

No próximo capítulo apresento a discussão dos dados gerados nesta pesquisa e os resultados obtidos nela.

4 DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo apresento os dados que foram gerados para a realização da pesquisa que descrevo nesta dissertação, assim como apresento as discussões realizadas em torno deles, respondendo às perguntas de pesquisa.

Escolho a nomenclatura dados gerados e não coletados, pois filio-me à proposta apresentada por Resende (2008). A referida autora entende que é pertinente distinguir epistemologicamente coleta de dados e geração de dados. Para a autora, a maioria dos dados apresentados em uma pesquisa não é apenas coletada, isto é, não está disponível independentemente do trabalho do/a pesquisador/a – pelo contrário, a maior parte dos dados é gerada para os fins específicos da pesquisa. Resende (2008) reitera que quando um/a pesquisador/a vai a campo e realiza interações específicas para a pesquisa, ele/a não vai encontrar algo pronto que independa de sua intervenção. “Ir a campo e realizar interações especificamente organizadas para a pesquisa não é coletar algo que já esteja disponível na vida social, pois o que fazemos é criar situações, gerar espaços de interlocuções e, muitas vezes, criar métodos para isso”. (RESENDE, 2008, p. 82).

Este capítulo está dividido em duas seções. Na primeira descrevo como as aulas foram desenvolvidas, isto é, descrevo a prática pedagógica realizada. Na segunda seção, relaciono os dados gerados com a teoria que fundamenta este trabalho, tendo como objetivo responder às perguntas que motivaram esta pesquisa.

Adianto que as aulas foram organizadas por temas, sendo que cada tema demandou dois encontros que foram dedicados à realização das aulas expositivas, discussões e desenvolvimento das atividades de leitura e interpretação de textos. Escolho apresentar as aulas por meio de episódios. Em cada episódio, descrevo as aulas com base na minha atuação de professora e pesquisadora ao longo desse processo.

Apresento as aulas divididas em episódios por entender que esses são partes de um todo. Esse todo refere-se a minha prática pedagógica, atuando como professora de Espanhol ao longo de 25 horas na Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga. Já os episódios referem-se aos fatos e acontecimentos mais marcantes dessa prática e que escolho para apresentar neste capítulo.

4.1 Prática pedagógica realizada

Episódio 1: À primeira e à segunda vista – “Estava ansiosa e tinha muitas expectativas para começar o trabalho”.

Ao escolher a Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga como campo desta pesquisa, no dia 09/12/2016, isto é, ano anterior ao início efetivo da prática pedagógica e da geração dos dados para esta pesquisa, fui à escola conhecer os/as estudantes do segundo ano do ensino médio. Apresentei-me e comentei um pouco da proposta da pesquisa que começaria no ano seguinte na escola e que seria realizada com alunos/as do terceiro ano do ensino médio (que no ano seguinte seriam eles/as).

Fiz questão de conhecê-los/as antes para que já começassem a se familiarizar com a pesquisa e comigo também. Na primeira semana do ano letivo de 2017, no dia 14/02/2017, organizei a documentação necessária para formalizar o desenvolvimento da pesquisa e fui à escola conversar com a equipe gestora. Na ocasião, apresentei uma síntese do que seria realizado. Aproveitei minha visita e conversei também com a professora de espanhol. Senti necessidade de explicar-lhe o que seria realizado e pesquisado por mim. Estava ansiosa e tinha muitas expectativas para começar o trabalho.

Para minha satisfação, a proposta de pesquisa foi aceita tanto pela equipe gestora como pela professora de língua espanhola, que me apoiou e disse que, na medida do possível, estaria à disposição. Deparei-me com muitos desafios nessa jornada dentro da escola. O maior deles foi encontrar espaço no horário escolar para as aulas, já que a carga horária dos/as alunos/as estava quase sempre repleta de atividades.

A cada semana a pesquisa se encaixava em um horário diferente. Houve semanas em que, dada a quantidade de atividades na escola, eu não conseguia ministrar aulas. Com o apoio da supervisão e coordenação escolar, as aulas foram sendo realizadas. A seguir apresento o quadro que mostra as aulas que foram ministradas para a realização desta pesquisa.

Quadro 7 – Aulas ministradas

Aula	Data	Horário	Tema e conteúdos enfocados	Objetivo	Estudantes presentes
1	11/04/2017	09h00-12h30	Apresentação da professora e alunos. Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e preenchimento do questionário. Apresentação dos	Iniciar o trabalho de ensino de espanhol, contextualizando o uso dessa língua no mundo contemporâneo.	Eduarda Eloá Emília Givaldo Larissa Laura Mara

			países hispano falantes e de países visitados por mim, relacionando cada país e a língua falada em cada um deles.		
2	25/04/2017	08h15-09h45	Apresentação do tema: Línguas majoritárias <i>versus</i> minoritárias. Exposição por meio de <i>slides</i> para tratar sobre a realidade linguística do Brasil, Espanha e Estados Unidos, mostrando que outras línguas são faladas nesses países, e não apenas o português, o espanhol e o inglês respectivamente.	Abordar questões de línguas majoritárias e minoritárias nos países, enfatizando que na maioria deles, não há apenas uma única língua falada.	Eduarda Emília Givaldo Larissa Mara
3	05/05/2017	08h15-09h45	Línguas majoritárias <i>versus</i> minoritárias. Debate e exercícios de leitura e interpretação do texto (Brasil habla portugués y más de 150 lenguas) ¹⁷ .	Debater sobre as línguas majoritárias <i>versus</i> minoritárias nos países. Ler e interpretar texto sobre línguas minoritárias no Brasil.	Eduarda Eloá Emília Givaldo Larissa Laura
4	09/05/2017	14h10 – 15h20	Debate sobre padrões de beleza e moda. Vídeo em Libras sobre a carreira da modelo Gisele Bündchen (Sobre top modelo Gisele Bündchen – Libras).	Debater sobre os padrões de beleza e moda estabelecidos pela sociedade.	Givaldo Laura Mara
5	16/05/2017	09h00-12h30	Padrões de beleza e moda. Exposição de vocabulário (adjetivos e profissões) relacionado ao tema. Leitura e exercícios de interpretação do texto (Gisele Bündchen se despide de las pasarelas).	Apresentar vocabulário relacionando ao tema. Ler e interpretar texto sobre a vida e carreira da modelo Gisele Bündchen.	Eduarda Eloá Emília Givaldo Larissa Mara
6	23/05/2017	08h15-09h45	Racismo no Brasil. Apresentação de vídeo (Experiência sobre racismo) sobre racismo e discussão sobre o tema.	Debater sobre a questão do Racismo no Brasil.	Eduarda Eloá Emília Givaldo Larissa Laura Mara

¹⁷ Neste quadro apresento apenas o título do texto, posteriormente indico a fonte de onde foram retirados.

7	29/05/2017	10h – 11h20	Racismo no Brasil. Leitura e interpretação do texto (¿Es el racismo de Brasil diferente al de Estados Unidos?).	Ler e interpretar texto sobre o racismo no Brasil e nos Estados Unidos.	Eloá Givaldo Larissa Laura Mara
8	06/06/2017	10h – 12h30	<i>Bullying</i> . Apresentação de um vídeo (Corto animado <i>Bullying</i> – Blender) sobre <i>bullying</i> e discussão sobre o tema. Elaboração de desenhos sobre o tema.	Debater sobre as questões que envolvem o <i>bullying</i> .	Eduarda Eloá Emília Givaldo Larissa Laura Mara
9	20/06/2017	10h – 11h	<i>Bullying</i> . Leitura e interpretação do texto (“No querer ser amiga mía por ser gorda o fea no era una buena razón”).	Ler e interpretar texto sobre <i>bullying</i> .	Eloá Emília Givaldo Larissa Laura Mara
10	27/06/2017	07h30 – 09h45	O que significa ser mulher? Apresentação de fotos e debate sobre o tema.	Debater sobre o que significa ser mulher.	Eduarda Eloá Emília Givaldo Larissa Laura Mara
11	29/06/2017	07h30 – 08h15	O que significa ser mulher? Leitura e interpretação do texto (Charges da Mafalda).	Ler e interpretar texto sobre o tema proposto.	Eloá Emília Givaldo Laura Larissa Mara

Fonte: Elaborado pela autora

Quando encontrei com os/as alunos/as novamente, alegrei-me ao ver que se lembravam de mim. Embora nosso primeiro encontro tenha sido rápido, eles/as lembraram do que eu havia falado a respeito da pesquisa. Ter ido à escola antes de começar efetivamente a pesquisa com eles/as foi fundamental.

No nosso segundo encontro eu já não era “desconhecida” e eles/as me receberam muito bem. Nesse segundo encontro, formalizamos a participação na pesquisa por meio da assinatura do Termo de



Imagem 3 - Estudante assinando o Termo de Consentimento e respondendo o questionário inicial.

Fonte: AULA n. 1, 11/04/2017.

Consentimento Livre e Esclarecido (conforme Apêndice A), assim como aproveitei a oportunidade para que respondessem ao questionário (Apêndice C).

Por meio do questionário pude conhecer melhor os/as alunos/as participantes da pesquisa, principalmente no que se refere ao estudo e contato com a língua espanhola. A seguir mostro as respostas dos/as estudantes nesse primeiro momento, as quais contribuíram para o planejamento das aulas.

Quadro 8 – Conhecendo os/as participantes II

Nome	Quando começou a estudar espanhol	Acha importante estudar espanhol	Compreende o espanhol escrito	Gosta de espanhol	Acha o espanhol útil para sua vida. Para quê?
1- Eduarda	2016	Sim. Porque é importante comunicação outra pessoa se falar de espanhol possível eu falarei espanhol.	Não, muito pouco.	Sim, eu desejo aprenderá mais.	Vou preparar viagem para Turquia, mas oportunidade comunicação as pessoas, também realmente de Enem e outros.
2- Eloá	2016	Sim. Porque é importante comunicação outra mas necessário de conhecimento que cultura na países falarem de espanhol.	Mais ou menos.	Sim, eu vontade aprenderam mais de conhecimento.	Quando eu viajar outra países, comprar a roupa que como comunicar nas sociedades por isso precisa aprender o espanhol.
3- Emília	2016	Sim. Porque sim, pessoas sabe em Libras espanhol.	Mais ou menos.	Sim, aprender mais espanhol conhecer a coisa diferente em escrita e libras.	Sim, para poder ir fora do país e já fica sabe uma coisa fala e Libras. Fica mais fácil por fora do país.
4- Givaldo	2016	Não. Porque eu vou ficar morar no Brasil até morta.	Não, muito pouco.	Não, porque eu já acostumei o português.	Sim importante, se for quando o Brasil ficará pior, antes de estudar o espanhol e mudar outro país, não precisa aprender e estudar lá.
5- Larissa	2016	Não. Eu não tenho vontade e espanhol.	Mais ou menos.	Sim eu quero aprender no espanhol.	Eu quero vontade comunicação precisa de viajar país no espanhol.

6- Laura	2016	Sim. Eu gosto de espanhol é bom, eu quero mais aprender.	Mais ou menos.	Eu gosto de espanhol, era nunca estudar espanhol. Eu tentei mais aprender.	Eu quero mais aprender de estudar espanhol. Meu sonho viajar outro lugar. Como tem comunicar as pessoas.
7- Mara	2016	Sim. Porque tem interesse comunicar os surdos. É importante mais aprender estudar de espanhol.	Sim, muito bem.	Sim porque eu tenho interesse de espanhol.	Sim. Porque no futuro precisa comunicar espanhol os surdos mais importante comunicar os sinais em libras vai será mais legal.

Fonte: Elaborado pela autora

Ao ler as respostas dadas pelos/as estudantes no questionário, percebi que a maioria deles/as considerava importante estudar espanhol e, mais do que isso, gostava dessa língua. Entendi que já havia um grande incentivo para o processo de ensino-aprendizagem que se iniciaria. De fato, fiquei muito motivada em perceber que eles/as tinham um apreço pela língua espanhola e compreendiam a importância de estudar essa língua não apenas para fazer o Enem, mas para conhecer outros países e culturas.

Diante disso, comecei a explorar esse apreço dos/as estudantes a partir dos planejamentos das aulas. No quadro que apresentei acima, busco mostrar meu entendimento desse apreço a partir dos grifos que fiz nas falas dos/as alunos/as. Pode-se notar que em sua maioria, eles/as usam verbos que constroem uma relação afetiva com a língua espanhola do tipo: gostar, querer e desejar.

Episódio 2: Países hispano-falantes – “*Eu gostei do tema que tratou dos países que falam espanhol. De outros países, quero conhecer outros países, outros lugares*”.

Antes de começar as aulas com qualquer texto ou conteúdo gramatical da língua espanhola, pareceu-me conveniente contextualizar essa língua. Onde ela é falada? Por que é importante estudá-la no ensino médio?

Ao questioná-los/as sobre a importância de estudar espanhol, apenas uma estudante respondeu que é importante saber espanhol para fazer as provas do vestibular e o Enem. Percebi que maioria dos/as estudantes estavam tímidos/as e não quiseram participar. Ao perceber que estavam retraídos/as, prossegui e reiterei o que a aluna havia dito. Ressaltei que, de fato para

eles/as a importância de estudar espanhol estava bastante associada aos exames de seleção para ingresso no ensino superior. No entanto, indaguei-lhes se gostavam de viajar e eles/as, com expressão de satisfação, afirmaram que sim.

Aproveitei essa oportunidade e disse-lhes que amo viajar. Destaquei que o fato de saber falar espanhol é muito importante, pois facilita minha comunicação em outros países. Expliquei-lhes ainda que, para os/as surdos/as, é fundamental aprender outras línguas estrangeiras na modalidade escrita, pois assim conseguem escrever e ler para entender as informações diversas. Lembrei-lhes que cada país tem uma língua de sinais diferente, sendo difícil saber as línguas de sinais de todos os países hispano-falantes. Eles/as se mostraram admirados/as, pois talvez não tivessem pensado nisso antes.

Mostrei-lhes fotos de países que eu já havia visitado e à medida que apresentava cada país perguntava-lhes a língua que era falada em cada um deles. Alguns eles/as já sabiam, outros eu precisava falar. Em seguida, pedi que pegassem o caderno para escrever o nome de todos os países que falam espanhol como língua oficial. Para isso, mostrei fotos dos principais pontos turísticos de cada país para que visualizassem melhor.

Foi uma aula muito produtiva. A aluna Mara ficou muito surpresa e disse que estava impressionada, pois não sabia que eram tantos países que falavam espanhol. Quando as aulas da pesquisa foram finalizadas, por meio da entrevista, a aluna Laura ao ser questionada sobre o tema que mais havia gostado, afirmou: “Eu gostei do tema que tratou dos países que falam espanhol. De outros países, quero conhecer outros países, outros lugares” (ENTREVISTA, 03/07/2017). Percebi que no momento em que essa aula se



Imagem 4 - Fotos de alguns países que visitei e que mostrei para os/as alunos/as.

Fonte: AULA n. 1, 11/04/2017.



Imagem 5 - Países hispano-falantes.

Fonte: AULA n. 1, 11/04/2017.

desenvolvia, os/as alunos/as ficaram muito empolgados/as ao verem as fotos tanto dos países que visitei quanto dos países hispano-falantes. A empolgação era notável. Os/as estudantes começaram a conversar entre si sobre a possibilidade de viajarem para outros países quando tiverem independência financeira.

Complementei esse momento perguntando se eles/as sabiam onde ficava cada país hispano-falante. Novamente fui mostrando a foto de cada um e perguntava se era na América do Sul, Central, do Norte ou na Europa. Foi um momento muito interessante, porque a aluna Eduarda sabia a localização de quase todos. Assim como eu, a aluna Larissa ficou impressionada com o fato de a colega Eduarda saber a localização de quase todos os países. O seguinte excerto mostra uma interação¹⁸ em que as duas alunas comentam o assunto:

INTERAÇÃO 1

Larissa: Eduarda, você sabe onde fica os países porque já viajou para quase todos para jogar.
[Depois de rir de Larissa, Eduarda responde]

Eduarda: Até parece que já viajei para esse tanto de país, eu sei onde fica cada país porque estudo Geografia e não porque viajei.
(AULA n.1, 11/04/2017)

Na interação anterior, Eduarda faz uma crítica à opinião da colega Larissa, pois para Eduarda não é necessário viajar para todos os países para saber em qual continente ele está localizado. Eduarda deixa evidente para a colega que por meio dos estudos era possível ter contato com esse conhecimento. Larissa, por sua vez, por meio de expressões faciais, demonstrou não se convencer de que Eduarda sabia a localização dos países porque estudava Geografia.

Episódio 3: Línguas majoritárias versus Línguas minoritárias – “*Não necessariamente haverá apenas uma língua falada em um determinado país*”.

Assim que finalizamos as atividades, vi que os/as alunos/as compreenderam que o espanhol não é uma língua falada apenas na Espanha. Fiquei impressionada com a empolgação que expressaram ao saberem que essa língua é falada em vários países, assim como pelo fato de compreenderem que há outros países que falam outras línguas.

¹⁸ Cabe ressaltar que todas as interações apresentadas neste capítulo de discussão dos dados são traduções dos vídeos gravados em Libras (durante as aulas) para o português escrito. Destaco que fiz as traduções com auxílio de uma intérprete.

Registrei esse momento e essas experiências nas notas de campo. No mesmo dia, compartilhei com minha professora e orientadora sobre esse movimento empolgante em torno das línguas e dos países. Ela então entendeu que eu precisaria abordar em aula a coexistência de mais de uma língua em um mesmo país, visto que a maioria dos países não são monolíngues.

Em nossa conversa, minha professora e orientadora sugeriu que eu planejasse uma aula para discutir essa diversidade linguística, enfocando a questão das línguas majoritárias e minoritárias que coexistem em vários países. Concordei com as ponderações realizadas e comecei a planejar a aula. O objetivo desta aula era mostrar aos/às estudantes que nos países hispano-falantes, no Brasil e em diversos outros lugares são faladas outras línguas, além da língua majoritária, isto é, nesses casos a língua espanhola e a portuguesa. Nesse sentido, seria indispensável abordar e apresentar-lhes também as línguas consideradas minoritárias. Dessa forma, enfatizar que não necessariamente haverá apenas uma língua falada em um determinado país.

Preparei alguns *slides*, enfatizei quais línguas são faladas no Brasil, na Espanha e nos Estados Unidos. Apresentei dados percentuais que mostravam quantas pessoas falavam cada língua apresentada. Enquanto eu mostrava os *slides* e explicava, percebi que a aula ficou muito cansativa. Os/as alunos/as ficaram entediados/as com tanta informação. As expressões faciais demonstravam o cansaço e o tédio.



Imagem 6 - *Slides* apresentados para mostrar línguas majoritárias e minoritárias no Brasil, Espanha e Estados Unidos.

Fonte: AULA n. 2, 25/04/2017.

Quando finalizei a exposição dos *slides*, percebi que não havia feito uma boa escolha. Embora eu tivesse colocado algumas imagens, os *slides* estavam com muitos textos e cheios de

informações que seriam impossíveis de serem compreendidas em tão pouco tempo. Entendi que as próximas aulas precisariam ser diferentes.

Após a exposição desses *slides*, na aula seguinte entreguei-lhes um texto cujo título era *Brasil habla portugués y más de 150 lenguas indígenas*, apresentado na imagem a seguir. Antes de entregar o texto, disse-lhes que seria importante ler com atenção. Pedi que, ao se depararem com palavras ainda não conhecidas, não precisariam desistir da leitura, pois seria mais importante tentar entender o contexto.

Brasil habla portugués y más de 150 lenguas indígenas

Victor Abdala – Reportero de Agencia Brasil



Indígenas portan pancarta bilingüe en protesta por demarcación de tierras

En Brasil se hablan más de 150 idiomas. Sin embargo, solo se considera al portugués como idioma oficial. Cinco de las más de 150 lenguas indígenas habladas en Brasil tienen más de 10 000 hablantes, según datos del Censo 2010, del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE). El sondeo, que contempló a personas con más de 5 años de edad que utilizan el idioma en su propia casa, comprobó que las lenguas indígenas más comúnmente utilizadas en el país son el tikuna (con 34 000 hablantes), el guaraní kaiowá (26 500), el kaingang (22 000), el xavante (13 300) y el yanomami (12 700).

El sitio Ethnologue.com, una base de datos de las lenguas habladas en el mundo, cita la existencia de 170 lenguas aún habladas en Brasil. Por su vez, el laboratorio de lenguas y Literaturas Indígenas de la Universidad de Brasilia (UnB) enumera 199 de ellas.

Lenguas en peligro de extinción



La joven Zahy Guajajara cree que mantener la lengua materna de su pueblo es una manera de volver a las propias raíces y afirmar su identidad

Brasil corre el riesgo de perder, dentro de 15 años, un tercio de sus idiomas indígenas. Así lo estima el director del Museo del Indio, José Carlos Levinho, quien calcula además que hasta 2030 entre 45 y 60 lenguas deberán extinguirse.

"Un número significativo de pueblos, incluso en la Amazonia, cuentan con tan solo cinco o seis hablantes. El 30% de las lenguas de unos 200 pueblos brasileños corren el riesgo de desaparecer en los próximos 10 o 15 años, pues hay pocos individuos capaces de hablar esas lenguas", advierte Levinho.

El investigador D'Angelis recuerda que en los últimos 500 años se extinguieron cerca de mil idiomas indígenas en Brasil. "En la inmensa mayoría de los casos, la extinción se produjo tras la extinción de la propia comunidad de hablantes, es decir, de los propios indios", explicó.

Según él, hoy la mayor amenaza para la existencia de esas lenguas ya no es el exterminio de la población indígena. "A pesar de que siga habiendo, en áreas como Mato Grosso do Sul, Rondônia y otras partes de la Amazonia, una situación de violencia institucionalizada que lleva todavía esa marca genocida, la destrucción de las lenguas minoritarias en el Brasil actual no está vinculada al exterminio de los hablantes. Los procesos de escolarización, la explotación del trabajo indígena y los diversos programas sociales - incluyendo los que favorecen la entrada de la televisión en todas las aldeas- han tenido un impacto considerable".

Para Isaías Parker, director de la Federación de las Organizaciones indígenas de Río Negro, en la Amazonia, cuando un indio deja de hablar su propio idioma, se pierde también una parte importante de su cultura. "Con el descubrimiento de Brasil y la colonización, desde aquella época, empezamos a perder nuestra cultura. Tenemos que seguir luchando para conservar nuestra propia cultura, nuestra propia lengua".

Imagem 7 – Texto: *Brasil habla portugués y más de 150 lenguas indígenas*.
 Fonte: EBC¹⁹ Agência Brasil (com adaptações)

¹⁹ EBC AGÊNCIA BRASIL CULTURA. *Brasil habla portugués y más de 150 lenguas indígenas*. 2014. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/es/cultura/noticia/2014-12/brasil-habla-portugues-y-mas-de-150-lenguas-indigenas>> Acesso em: 13 mar de 2017.

Pedi que fizessem primeiramente uma leitura individual, destacando as palavras cujo significado não entendiam. Após esse momento, a leitura foi realizada coletivamente. A leitura coletiva era um momento em que eu projetava o texto no quadro e cada estudante ficava responsável por um parágrafo. Quando iam até o quadro, primeiramente, destacavam as palavras que não tinham compreendido. À medida que me mostravam as palavras eu ia explicando em Libras o que significava cada uma delas. Algumas palavras eu escrevia no quadro para relacionar com o português e para facilitar a compreensão, uma vez que para os/as surdos/as a língua portuguesa é a segunda língua.

Percebi que, em alguns momentos, era mais didático mostrar essa relação entre as línguas. Eles/as se divertiam quando algumas dessas palavras eram os falsos cognatos, isto é, palavras semelhantes com sentidos diferentes. Após esse momento, eles/as tinham que explicar em Libras, para toda a turma, o que haviam compreendido daquele parágrafo.

Considero que além de não ter feito uma boa escolha em projetar *slides* repletos de informações, lamentavelmente, o texto que escolhi para que eles/as lessem também foi muito cansativo. Apesar de o texto abordar um assunto interessante, isto é, a diversidade e a grande quantidade de línguas indígenas faladas no Brasil, era um texto muito informativo que não proporcionou um tempo de leitura empolgante e prazeroso como eu esperava.

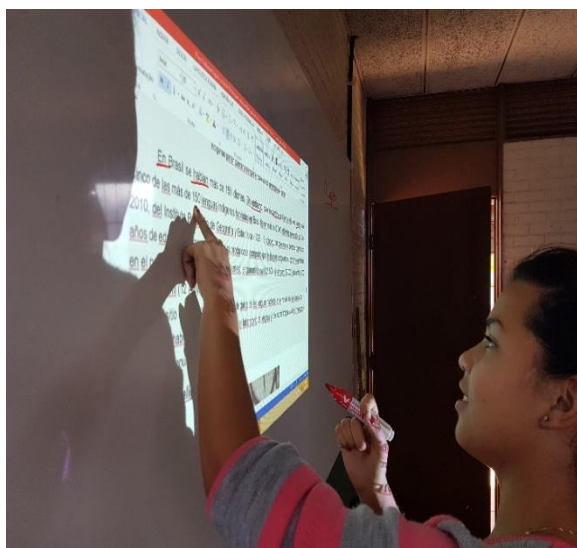


Imagem 8 – Aluna destacando as palavras que não conhecia no texto projetado no quadro durante a leitura coletiva.

Fonte: AULA n. 3, 05/05/2017.

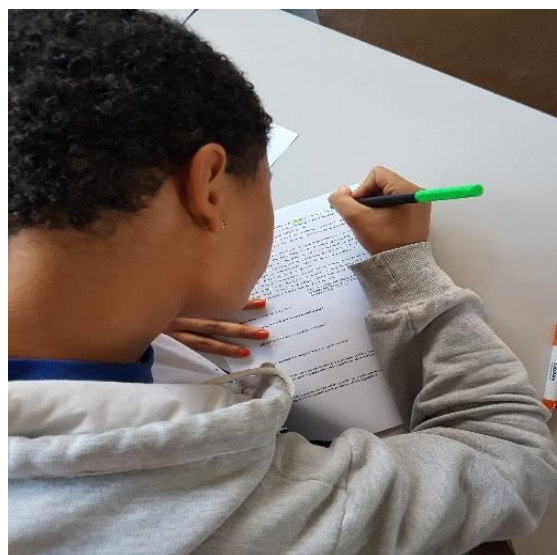


Imagem 9 – Aluna destacando com marca texto as palavras que não compreendia o significado.

Fonte: AULA n. 3, 05/05/2017.

Mesmo tendo tido uma aula expositiva nada empolgante e um texto cansativo, o comprometimento da aluna Eduarda merece destaque. Assim que terminaram a leitura individual, perguntei se alguém gostaria de falar brevemente sobre o que o texto abordava. Em Libras, Eduarda começou a falar o que havia compreendido. Aproveitei o momento, para encorajar os/as demais alunos/as, dizendo que embora ela não tivesse compreendido todas as palavras, ela havia conseguido entender o contexto.



Imagem 10: Aluna explicando o que tinha entendido do texto lido.

Fonte: AULA n. 3, 05/05/2017.

Ressaltei que seria muito bom se eles/as usassem essas estratégias de leitura não só nos textos em língua espanhola, mas em todos os textos que viessem a ler.

Quando finalizamos a leitura coletivamente, pedi para que tentassem responder, individualmente, as questões que estavam abaixo do texto. Como eu havia projetado as questões no quadro, eles/as liam e eu explicava em Libras o comando para reforçar a compreensão do que deveria ser feito. Embora meu desejo era de que respondessem individualmente, os comentários entre eles/as era inevitável. Antes de escrever a resposta, comentavam uns/as com os/as outros/as o que seria respondido.

Según el texto, contesta las preguntas:

- 1- ¿En Brasil, se habla sólo la lengua portuguesa?
- 2- ¿Qué otras lenguas son habladas en Brasil?
- 3- ¿Por qué muchas lenguas indígenas ya no existen?
- 4- ¿Tú estás de acuerdo con la afirmación de Isaías Parker: “cuando un indio deja de hablar su propio idioma, se pierde también una parte importante de su cultura”?
- 5- En relación a los sordos, en tu opinión, ¿un sordo que no sabe Libras y no quiere aprender, perderá parte de la identidad y cultura sorda? Puedes justificar.

Imagem 11 - Perguntas referentes ao texto *Brasil habla portugués y más de 150 lenguas indígenas*.
Fonte: Elaborado pela autora.

Como essa foi a primeira atividade escrita de interpretação de textos, elaborei apenas cinco perguntas que requeriam respostas subjetivas que poderiam ser encontradas no próprio

texto e outras que eram pessoais, de forma que os/as estudantes deveriam expressar seu posicionamento crítico a respeito do que era questionado.

Foi uma atividade que não demandou muito tempo, mas percebi que os/as alunos/as estavam muito inseguros/as. Frequentemente tiravam dúvidas e pediam meu auxílio para se certificarem de que haviam compreendido o comando. Destaco ainda que, embora eu reiterasse que era uma atividade para ser realizada individualmente, eles/as não resistiam e comentavam entre o si o tempo inteiro.

Episódio 4: Discutindo padrões de beleza e moda – “*Beleza feminina seria uma beleza semelhante a de Gisele Bündchen, isto é, alta magra, loira e com olhos claros?*”

Considerando que a experiência de apresentação de *slides* que eu tinha utilizado no episódio anterior, enquanto planejava a aula para este tema pensava em quais recursos utilizaria para iniciar esta nova temática. Em um dos encontros com minha professora e orientadora falamos sobre a importância de discutir os padrões de beleza que são estabelecidos pela sociedade. Após um turbilhão de ideias, entendemos que seria interessante começar a discussão em torno do referencial de beleza da tão famosa modelo Gisele Bündchen.

Quando decidi que partiria desse ponto inicial, continuei pensando em como abordaria tudo isso. Não demorou muito e tive a ideia de começar a apresentação desse novo tema, por meio de um vídeo em Libras que tratava sobre a vida e a carreira da modelo Gisele Bündchen. Escolhi começar com vídeo em Libras para que os/as alunos/as se aproximassem mais do tema em sua própria língua.



**Sobre top modelo gisele Bündchen
(Libras)**

Imagem 12 – Vídeo que trata da vida e carreira da modelo Gisele Bündchen.

Fonte: Youtube²⁰

²⁰ Sobre top modelo Gisele Bündchen (Libras) – Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IdRdEedX_f4&t=259s Acesso em 25 abr., 2017.

Assim que o vídeo foi transmitido, perguntei-lhes se sabiam que Gisele Bündchen era uma das modelos mais famosas do Brasil e do Mundo e todos/as disseram que sim. A partir desse momento, começamos uma discussão a respeito dos padrões de beleza estabelecidos na sociedade. Indaguei-lhes se o referencial de beleza feminina seria uma beleza semelhante a de Gisele, isto é, alta, magra, loira e com olhos claros. Imediatamente, discordaram e tivemos um momento de discussão no qual todos/as que estavam presentes compartilharam seu ponto de vista.

Na aula seguinte, antes de entregar o próximo texto planejei uma aula expositiva para apresentar-lhes o vocabulário referente a profissões e adjetivos. Escolhi apresentar esse vocabulário para relacionar com o texto que seria lido sobre a modelo Gisele Bündchen e para relacionar também com a discussão que tínhamos realizado. Preparei dois *slides*, neles coloquei as palavras e imagens misturadas para que os/as alunos/as relacionassem.



Imagem 13 - Professora apresentando e explicando o vocabulário.
Fonte: AULA n. 5, 16/05/2017



Imagem 14 – Slide com vocabulário de profissões.
Fonte: Elaborado pela autora.



Imagem 15 – Slide com adjetivos.
Fonte: Elaborado pela autora.

Pedi que os/as alunos/as copiassem as palavras apresentadas e em seguida expliquei, em Libras, o significado de cada uma. Após a explicação, projetei as imagens e percebi que eles gostaram, pois as expressões faciais eram de entusiasmo. Contudo, as imagens não estavam associadas às palavras. Dessa forma, pedi que cada um/a dos/as alunos/as fosse até o quadro e escrevesse o nome da profissão em cima de cada imagem. Foi um momento bem dinâmico, um/a aluno/a por vez relacionava a profissão ou o adjetivo à imagem correspondente.



Imagem 16 - Uma estudante auxiliando a colega na atividade que consistia em relacionar as palavras com as imagens.

Fonte: AULA n. 5, 16/05/2017.

Após esse momento, entreguei-lhes o texto *Gisele Bündchen se despide de las pasarelas*, que apresento na ilustração a seguir. Percebi que havia uma resistência em relação ao momento de leitura. Os/As alunos/as não queriam ler. Observei esse fato desde o primeiro texto que trabalhamos: eles/as costumavam ler primeiro as questões para saber o que precisariam procurar no texto.

Conversei com eles/as a respeito disso, explicando que nas provas de vestibulares é muito importante ler os textos sem receio. Lembrei-lhes e enfatizei no desenvolvimento das atividades sobre a importância de não ficarem presos a palavras cujos significados não soubessem, reiterando que entender o contexto é sempre um dos melhores caminhos para ler e compreender um texto.

Gisele Bündchen se despide de las pasarelas

Gisele Bündchen abandona las pasarelas. Según informaciones del diario O Estado de São Paulo, **la top dejará definitivamente de desfilarse** tras la Semana de la Moda de San Pablo, concretamente en el desfile de la marca Colcci.

Que.es 17 de marzo de 2015

En TuentiMenéame 



Gisele Bündchen se despide de las pasarelas

La modelo de 34 años, cumplirá este año dos décadas de una **exitosa carrera** y a pesar de decirle adiós a las pasarelas, seguirá trabajando en el mundo de la moda realizando campañas y en su exitosa línea de lencería. Su última participación será en la Semana del Moda de San Pablo, donde participará del desfile de la marca Colcci.

Según el propio diario, **Gisele quiere centrarse en su familia**. Tras su retirada de las pasarelas, dedicará más tiempo a su familia, especialmente a sus dos hijos, Benjamin y Vivian Lake, de cinco y dos años, respectivamente, fruto de su relación con el jugador de fútbol americano Tom Brady, mariscal de campo de los actuales campeones de la NFL, Patriots de Nueva Inglaterra.

Gisele sigue siendo la **top más cotizada del momento**, gracias a sus medias perfectas y a una belleza natural y sin retoques. La revista Forbes asegura que la top se embolsó 35 millones de euros en 2013, siendo así la modelo más rica del mundo. Bündchen ha desfilado para Valentino, Yves Saint Laurent, Bvlgari, Tommy Hilfiger, Chloé, Celine, Versace, Dior, Michael Kors, Ralph Lauren y Dolce & Gabbana, entre otras firmas de lujo.

Imagem 17 – Texto: *Gisele Bündchen se despide de las pasarelas*.

Fonte: ¡Qué!²¹ (com adaptações)

Como costumava fazer, dividia o momento de leitura em duas partes, a primeira parte era dedicada à leitura individual, depois líamos no coletivo, como descrevi anteriormente. No primeiro momento, pedi que eles/as se esforçassem para lerem todo o texto e, posteriormente, lerem as perguntas para respondê-las. Assim como no texto anterior, observei que, primeiramente, os/as alunos/as liam as perguntas para saber o que deveria ser respondido.

Mais uma vez, questionei-lhes o porquê de não lerem o texto primeiramente, ao que responderam que ler dessa forma era mais fácil, pois já liam o texto procurando encontrar a resposta. Porém eles/as perceberam que tinham perguntas que não estavam explícitas no texto. Eram perguntas que exigiam respostas que seriam construídas a partir das ideias apresentadas no texto, ou seja, eles/as deveriam se posicionar, expressando sua própria opinião.

Após esse momento, fizemos a leitura coletivamente e em seguida fui interpretando para a Libras cada pergunta. Eram cinco questões, sendo duas objetivas, isto é, deveriam apenas assinalar com um “x” e as outras três subjetivas, nas quais deveriam escrever para expressar

²¹ QUÉ! FAMOSOS. *Gisele Bündchen se despide de las pasarelas*. 2015. Disponível em: <<http://www.que.es/gente/201503171102-gisele-bundchen-despide-pasarelas.html>> Acesso em: 23 de fev., 2017.

seu posicionamento crítico sobre o que era questionado. Como os/as estudantes têm uma familiaridade maior com a escrita da língua portuguesa, por ser sua segunda língua, e, pelo fato de terem pouco tempo com o estudo da língua espanhola, disse-lhes que poderiam escrever em português.

Sobre el texto...

1- Gisele Bündchen es una:

- a- () actriz
- b- () periodista
- c- () modelo
- d- () cantante
- e- () deportista

2- Gisele Bündchen:

- a- () no tiene más tiempo para dedicarse a las pasarelas.
- b- () no le gusta más la carrera de modelo.
- c- () no tiene más una belleza que interesa a los actantes de la moda.
- d- () quiere dedicarse a su familia y a otros proyectos.
- e- () no necesita más dinero, pues ya está muy rica.

3- ¿Te gusta la belleza de Gisele Bündchen?

4- ¿Tú estás de acuerdo con los patrones de belleza establecidos por la sociedad?

5- En relación a la moda, ¿tú sigues las tendencias de la moda?

Imagem 18 - Questões referentes ao texto "Gisele Bündchen se despide de las pasarelas".

Fonte: Elaborado pela autora.

Episódio 5: Há racismo por aqui? – “*Só sei que não sou racista*”.

Ao planejar as aulas, eu e minha orientadora decidimos que seria muito importante discutirmos sobre racismo, visto que no Brasil ainda pode ser considerado um dos grandes problemas sociais. Em seguida, pensei em como abordaria esse tema. Procurei vídeos que mostrassem algo breve sobre o racismo para que fosse o ponto de partida da discussão que iniciaríamos sobre o referido tema. Encontrei um vídeo em Libras que tratava sobre o assunto, porém era muito longo e não seria possível adaptá-lo ao tempo disponível que eu tinha.

Depois de pesquisar intensamente, encontrei um vídeo de curta duração que apresentava uma atitude racista em relação a um homem negro que procurava emprego em um país europeu. Era um vídeo legendado, isto é, português escrito (que é a segunda língua dos/as estudantes). Durante a apresentação do vídeo, percebi pela expressão facial que alguns/as alunos/as estavam atentos/as e outros/as nem tanto.



Imagem 19 - Vídeo que aborda experiências sobre racismo vivenciada por um homem negro na Europa.
Fonte: Youtube²²

No dia em que apresentei esse vídeo, percebi que os/as alunos/as estavam muito agitados/as e entendo que isso tenha dificultado a concentração deles/as no decorrer dessa aula, assim como no momento em que começamos um debate sobre o vídeo e o tema. Pedi para que alguns/as deles/as, voluntariamente, resumissem o que havia sido apresentado no vídeo. Prontamente, a aluna Emília voluntariou-se e disse que o vídeo mostrava um homem negro africano estava procurando emprego na Lituânia; ele recebeu uma mensagem, porém não conseguia compreendê-la, pois estava escrito em lituano. Sendo assim, pedia para que pessoas traduzissem a mensagem para a língua inglesa, assim ele conseguiria entender. No entanto, as pessoas não queriam traduzi-la visto que a mensagem era muito forte e pesada, isto é, completamente racista.

Observei que a aluna conseguiu sintetizar muito bem o conteúdo do vídeo e com isso contribuiu para que os/as colegas que estavam desatentos/as conseguissem compreender melhor, assim como encaminhou a discussão em torno do tema. Na discussão que tivemos nessa aula, todos/as os/as alunos/as participaram, na próxima seção apresento com mais detalhes as interações que tivemos nesse momento. Dos/das sete estudantes participantes na pesquisa, apenas uma não participou da discussão nesta aula. Eu perguntei o porquê de ela não ter falado nada, como aparece no excerto a seguir:

²² Experiência sobre Racismo. – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xdPioHyt8lw&t=63s>. Acesso em 06 mai., 2017.

INTERAÇÃO 2

Professora: Larissa, o que você pode falar sobre o racismo?

Larissa: Ah professora, eu não tenho muito o que falar sobre esse tema. Só sei que não sou racista, inclusive já fiquei com um menino negro. Não tenho problema nenhum com isso.
(AULA n. 6, 23/05/2017)

Larissa, por não se achar racista, entendeu que não teria o que comentar sobre racismo. Nos momentos de discussão, eu procurava, na medida do possível, oportunizar a participação de todos/as. O momento de discussão fazia parte da rotina das aulas, percebi que os/as alunos/as já estavam se acostumando. Nos primeiros encontros os/as estudantes estavam mais tímidos/as, mas à medida que o curso transcorria eles/as foram ficando mais à vontade e participavam com mais frequência e sem receio.

Como de costume, após a discussão, entreguei-lhes um texto cujo título era “*¿Es el racismo de Brasil diferente al de Estados Unidos?*”, que apresento a seguir.

¿Es el racismo de Brasil diferente al de Estados Unidos?

Un filósofo brasileño afirma que la discriminación hacia los negros es distinta en Brasil, donde la segregación es mas socioeconómica que racial

JUAN ARIAS
27 JUN 2016 - 19:38 BRT

El tema del racismo se ha aumentado en Brasil, o mejor dicho, la sociedad lo está condenando y poniendo en evidencia como nunca en el pasado. Y eso es positivo. Supone una nueva toma de conciencia social.

Lo que es más difícil, y al mismo tiempo, urgente para Brasil, donde las personas de color ya superan a las blancas, es analizar la raíz del racismo, que no se vive igual en las diferentes partes del mundo.

Un negro, un indígena o un mestizo pueden ser motivo de prejuicio por motivos diferentes. Un negro puede serlo por ser tal. Se trataría, en el fondo, de reconocer que pertenece a una raza inferior. Es el racismo que no tiene salida. Cuando en Estados Unidos los negros no podían viajar en los autobuses junto con los blancos, ni usar el mismo retrete, la discriminación era de raza. Es como si dejásemos a los cerdos entrar en casa.

El hecho de ser un racismo social no deja de ser monstruoso y debe ser combatido con la misma fuerza con la que un Luther King condenó el racismo de segregación en los Estados Unidos.

Cuando en Brasil la policía, en la calle, se encuentra con un asalto y corren juntos un negro y un blanco, lo más seguro es que detenga al negro, que para el agente es más probable que sea un bandido. En este caso, el racismo no tiene por qué ser racial. Se da por entendido que los negros estudian menos, saben menos, son más pobres y, por tanto, más inclinados al crimen. Es un racismo social.

Si el detenido en la calle, aunque negro, hubiese sido un catedrático de la Universidad o un magistrado del Supremo, seguramente la policía lo hubiese tratado diferente. No se le discrimina por su raza, sino por el prejuicio de que los de color son más tontos y malos que los blancos.

El economista y filósofo Eduardo Giannetti, autor del libro *Trópicos utópicos*, de la editorial Companhia das Letras, dijo en una entrevista al diario *O Globo* que “el racismo en Brasil tiene una naturaleza social, y no de raza”. Añade que es completamente diferente, por ejemplo, del estadounidense, donde se dio una “separación monstruosa”. Giannetti reconoce que el “abismo social” en Brasil, y no solo entre blancos y de color, es enorme e infiltrado de prejuicios, pero al mismo tiempo, defiende que la característica de dicho racismo es sobre todo social.

¿Quiero ello decir que el racismo que vive Brasil deja de ser menos grave? No. El hecho de ser un racismo social no deja de ser monstruoso y debe ser combatido con la misma fuerza con la que un Luther King condenó el racismo de segregación en los Estados Unidos.

Es urgente, para ello, que se pongan todas las fuerzas al servicio de una mayor escolaridad de los brasileños de color, que castiga a los más pobres, discriminándoles y relegándoles a los trabajos más humildes.

Es urgente que se profundice, ya desde la escuela, el concepto de que no existen razas, sino etnias, todas ellas igualmente humanas, igualmente ricas y dignas de respeto.



Celebración del día de la Conciencia Negra en Sao Paulo. AGENCIA BRASIL

Imagem 20 - Texto: *¿Es el racismo de Brasil diferente al de Estados Unidos?*

Fonte: El País²³

²³ EL PAÍS COLUMNA. *¿Es el racismo de Brasil diferente al de Estados Unidos?* Disponível em: http://internacional.elpais.com/internacional/2016/06/28/actualidad/1467066028_896047.html Acesso em: 22 fev., 2017.

Como sempre fazia, ao entregar o texto, pedi aos/às alunos/as que se dedicassem, primeiramente, à leitura para depois se preocuparem com as questões de interpretação de texto. Meu pedido foi ignorado. Percebi que não seguiam minhas orientações, inevitavelmente indo direto para as questões.

Novamente, pedi que lessem o texto dedicando-se à compreensão dele. Decidi deixá-los livres e não pressioná-los para que lessem como eu gostaria que a leitura fosse feita. Diferente do que havia realizado nos outros textos, fiz um glossário no quadro para facilitar a compreensão do texto. Escolhi palavras que apareciam com mais frequência no texto para contribuir com a compreensão e interpretação dele. Observei que eles/as gostaram da proposta e consultaram o glossário muitas vezes. A partir desse texto, comecei a elaborar questões no mesmo formato das provas do Enem. Ao elaborá-las eu seguia o padrão desse exame, isto é, questões de múltipla escolha, conforme apresento a seguir.

1 – Segundo o texto, o filósofo brasileiro a discriminação racial nos Estados Unidos é diferente da discriminação racial do Brasil pois:

- a) no Brasil a discriminação racial está relacionada à religião.
- b) nos Estados Unidos a discriminação racial está associada a questões sociais.
- c) nos Estados Unidos nunca houve segregação entre negros e brancos.
- d) no Brasil a discriminação racial está relacionada a questões sociais e não somente de raça.
- e) nos Estados Unidos a discriminação racial está relacionada à religião e o Brasil a questões sociais.

2- De acordo com o texto quando a polícia se depara com um assalto e vê correndo juntos uma pessoa negra e outra pessoa branca, a polícia:

- a) provavelmente vai conversar com a pessoa branca e vai ignorar a pessoa negra.
- b) provavelmente vai deter as duas pessoas igualmente.
- c) possivelmente prenderá a pessoa negra.
- d) possivelmente prenderá a pessoa branca.
- e) provavelmente prenderá a pessoa que estiver correndo mais devagar.

3- Segundo as informações apresentados no texto, nos Estados Unidos os negros:

- a) não podiam frequentar os mesmos supermercados e shoppings que os brancos frequentavam.
- b) não podiam viajar nos mesmos ônibus junto com os brancos, nem usar o mesmo vaso sanitário.
- c) não podiam viajar nos mesmos aviões junto com os brancos, nem usar o mesmo banheiro.
- d) não podiam frequentar as igrejas que havia brancos e nem visitar os mesmos locais turísticos.
- e) não podiam estudar nas mesmas escolas que os brancos e nem frequentar as mesmas lanchonetes.

4- No final do texto, o autor:

- a) afirma que há uma necessidade urgente de aprofundar a compreensão do conceito de que não existem raças, mas sim etnias, e todas as etnias são igualmente humanas, igualmente ricas e dignas de respeito.
- b) defende que o racismo no Brasil, não está associado à questões sociais, mas sim à questões étnicas, por isso é preciso aprofundar a explicação dessas questões nas escolas.
- c) afirma que é preciso aprofundar o conhecimento acerca das raças, pois as raças são iguais, isto é, ricas e dignas de respeito. Já as etnias diz respeito às minorias como os índios e os negros.
- d) chama a atenção para a necessidade de estudar com mais profundidade as etnias para que as raças possam ser compreendidas e o racismo possa ser combatido em toda a sociedade, sobretudo, nas escolas.
- e) mostra que no Brasil o racismo está associado às questões de raças e não sociais como nos Estados Unidos. Nesse país, há segregação racial de acordo com as classes sociais.

Imagem 21 - Questões de interpretação referentes ao texto *¿Es el racismo de Brasil diferente al de Estados Unidos?*
Fonte: Elaborado pela autora

Enquanto os/as alunos/as liam, cada um à sua maneira, alguns/as me chamavam para tirar dúvidas referentes ao vocabulário. Eu pude ir de mesa em mesa auxiliando, cada um/a no seu próprio ritmo, mas diferente do que eu havia orientado, todos/as guiaram a leitura com base nas questões de interpretação.

Quando a primeira aluna terminou de ler e responder, pedi que ela me explicasse como tinha realizado a leitura e a atividade de interpretação de textos. No excerto a seguir apresento seu relato.

Eloá: Ao ler o texto, eu entendo só um pouco. Entendo algumas palavras que eu já conheço. Aquelas que eu entendo um pouco, eu tento adaptar para a resposta. Ao ler a pergunta, se eu não tiver entendido, eu volto e tento ler o texto de novo para entender. Essa é a minha estratégia para conseguir responder corretamente. Eu entendo que é difícil, mas eu consigo entender. Bom, a minha primeira estratégia é encontrar algumas palavras conhecidas. Depois eu vejo a pergunta e tento procurar no texto, quando eu encontro, eu respondo igual.
(AULA n. 6, 23/05/2017)

Em seguida, mais dois/as estudantes explicaram como tinham realizado a atividade de interpretação. Apresento seus relatos a seguir.

Mara: Então, por exemplo, as palavras que são parecidas com o português, eu tento olhar na pergunta e no texto. Vou e volto no texto. Se eu tiver dúvida eu volto no texto, confirmo e dou a resposta. Isso é um pouco da estratégia que eu utilizo. (AULA n. 6, 23/05/2017)

Givaldo: Eu leio o texto, olho a pergunta e vejo se tem alguma palavra que eu li no texto anteriormente. Se eu encontrar a palavra bem, se eu não encontrar eu deixo pra lá. Se eu vir que tem a mesma palavra, eu marco aquele item. Fácil! (AULA n. 6, 23/05/2017)

Depois de observar que os/as estudantes ao receberem o texto liam primeiro as questões referentes à interpretação, senti-me instigada em saber o que pensavam e como procediam ao receber o texto e as questões de interpretação referentes a ele.

Episódio 6: *Bullying – “A escola não está isenta de problemas relacionados ao bullying”.*

Como a escola não está isenta de problemas relacionados ao *bullying*, entendi que discutirmos sobre ele seria fundamental. Quando mostrei aos/às alunos/as que o nosso próximo tema era *bullying*, percebi pelas expressões faciais que eles/as tinham gostado da ideia. Antes de saber o que tinham para dizer sobre o tema, escolhi passar um vídeo que encontrei na internet.

Contudo, diferente dos vídeos que tinham sido transmitidos no decorrer das aulas, esse vídeo tinha uma proposta diferente. Não estava em Libras, tampouco estava com legenda. O vídeo escolhido se tratava de um curta-metragem de animação, como mostro na figura a seguir.



Corto Animado Bullying (Blender)

Imagem 22 - Curta-metragem que trata sobre as questões de *Bullying* Escolar
Fonte: Youtube²⁴

Nesse vídeo era retratada a situação de um menino que sofria *bullying* de seus colegas de sala de aula. Antes de projetar o vídeo, eu havia escrito algumas palavras no quadro. Quando o vídeo terminou de ser projetado, perguntei-lhes quais das palavras se relacionavam com o que havíamos acabado de assistir. Foi uma atividade interessante, pois, além de apontarem as palavras que estavam associadas ao vídeo, eles/as comentavam o motivo de cada palavra estar ou não relacionada ao curta-metragem.

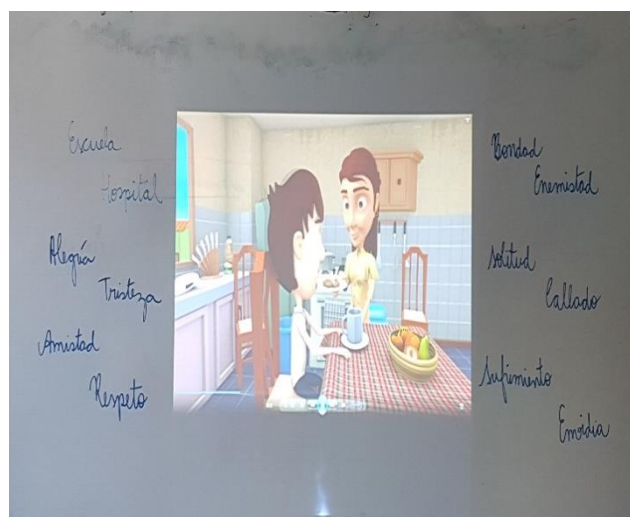


Imagem 23 – Palavras escritas no quadro ao redor do local onde o vídeo foi transmitido.

Fonte: AULA n. 8, 06/06/2017.

Depois desse momento em que relacionamos as palavras ao vídeo, iniciamos um debate sobre *bullying* no ambiente escolar. Para minha surpresa, de todos os temas que discutimos em sala de aula, esse foi o que mais lhes interessou. Todos/as os/as estudantes participaram e se envolveram na discussão. Na próxima seção discuto as interações que tivemos sobre o tema. Quando finalizamos a discussão sobre o *bullying* na escola, planejei uma atividade diferente, propus que fizéssemos um mural sobre o tema discutido. Sugeri que fossem escritas algumas frases em espanhol e além disso fizessem desenhos que expressassem o que havíamos discutido

²⁴ Corto Animado *Bullying* (Blender). – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=I0RZvBUYgnQ>
Acesso em 01 jun., 2017.

e o que eles/as entendiam sobre esse tema. Foi uma atividade muito dinâmica, todos/as se envolveram e foi uma oportunidade de se aproximarem mais da língua espanhola. A seguir apresento alguns desenhos que foram feitos por eles/as e o mural elaborado.

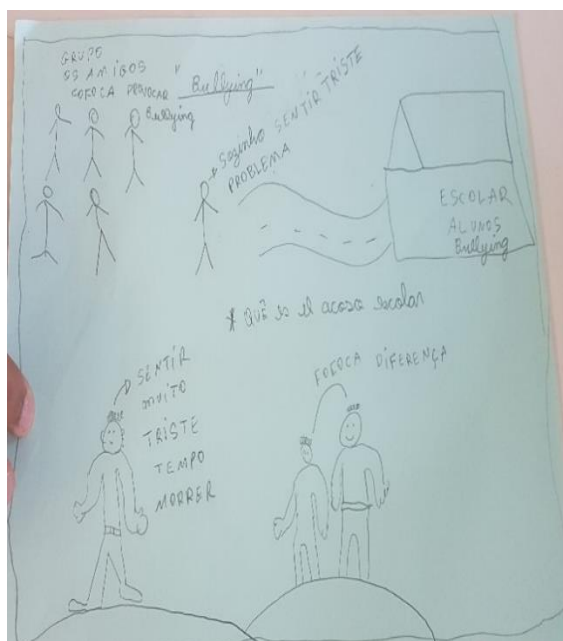


Imagem 24 – Desenho de um estudante retratando o *bullying* escolar.

Fonte: AULA n. 8, 06/06/2017.

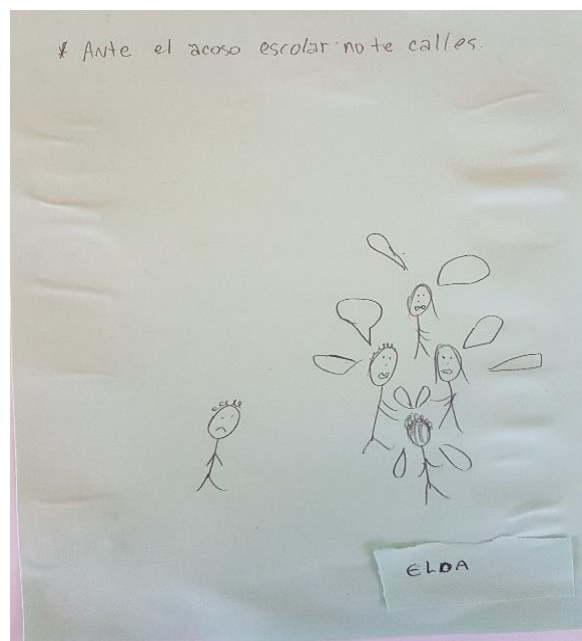


Imagem 25 – Desenho de uma estudante demonstrando o que ela entende como *bullying* escolar.

Fonte: AULA n. 8, 06/06/2017.

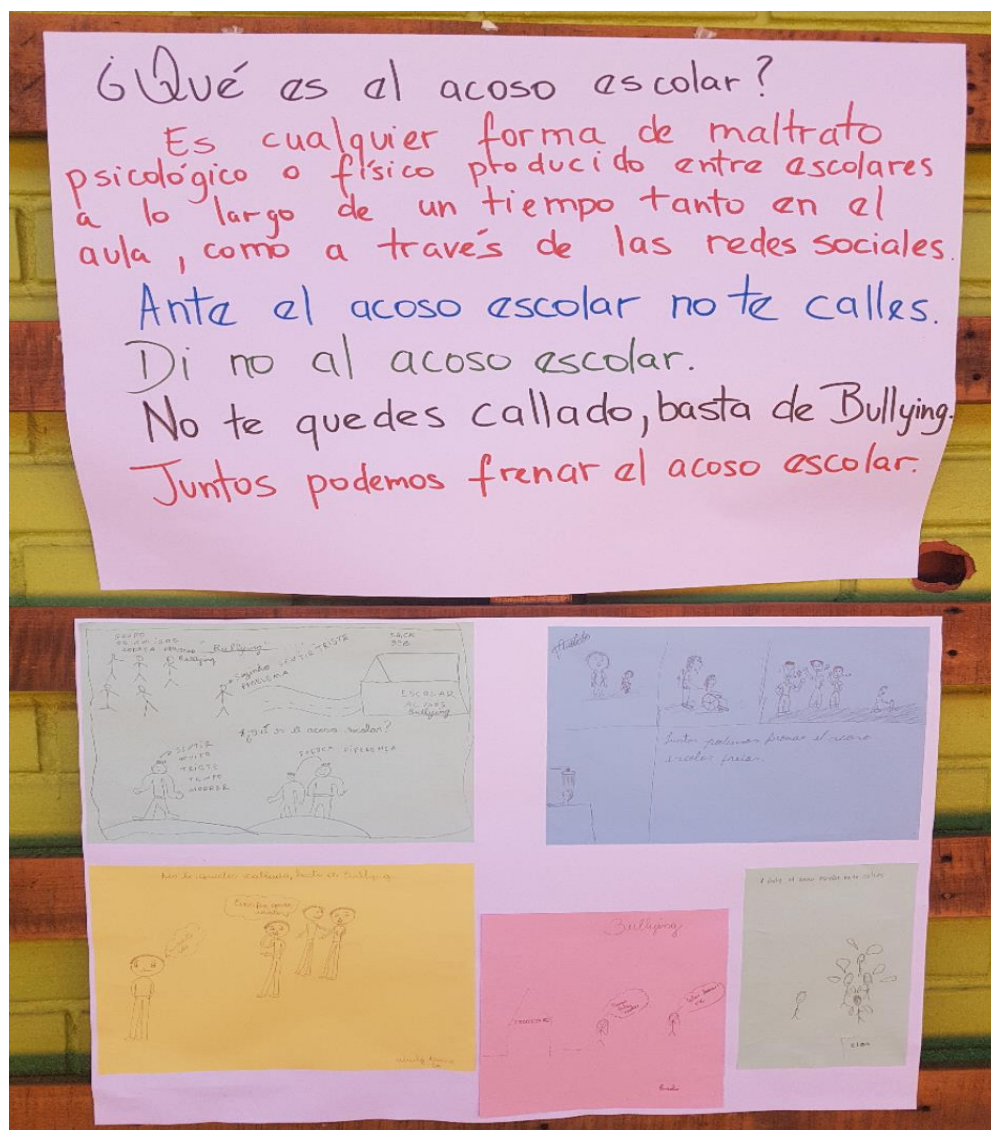


Imagem 26 – Mural sobre *bullying*.
 Fonte: AULA n. 8, 06/06/2017.

Ao finalizarmos essa atividade, segui com a apresentação do texto que deveria ser lido e com as questões de interpretação de textos. Apresento ambos a seguir:

“No querer ser amiga mía por ser gorda o fea no era una buena razón”

Dos autoras publican una novela gráfica sobre el acoso escolar que refleja la experiencia autobiográfica de una de ellas

ANA CARBAJOSA
PILAR ALVAREZ

Madrid 21 ENE 2017 - 08:24 BRST



Fanny Britt (Amos, 1977) e Isabelle Arsenault (Sept-îles, 1978) son canadienses y han puesto en pie una novela gráfica impactante sobre los sentimientos de una chica a la que marginan sus compañeras de clase. Se llama *Jane, el zorro y yo* (editorial Salamandra). Britt explica que es un trabajo autobiográfico, que ella sufrió *bullying* de pequeña. La novela tiene sin embargo alcance universal. Es fácil reconocer a Geraldine, la protagonista, en las aulas de medio mundo, marcadas por la inseguridad por el aspecto físico y las camarillas de los más poderosos y agraciados frente a los más débiles.

Pregunta. ¿Por qué decidisteis escribir sobre el acoso en forma de cómic?



Respuesta. Fanny: Llevaba muchos años con esta historia auestas porque en parte es autobiográfica. Quería escribir sobre qué significa sentirse excluida durante la infancia. Sentía que no querer ser amiga mía por ser gorda o fea no era una razón buena. Yo me refugié en la literatura porque ahí encontré modelos que no eran los típicos de la princesa que hay que salvar, sino que se salva ella misma.

P. En el comic la chica no está gorda, pero ella siente que no puede ser como las demás por su físico.

R. Isabelle: No está gorda, pero es la percepción que llegas a tener de ti misma, porque es lo que la gente te repite constantemente.

Imagem 27 – Texto: “No querer ser amiga mía por ser gorda o fea no era una buena razón”.

Fonte: El País²⁵

Fanny: Antes del *bullying*, yo nunca había pensado en mi imagen. Era libre, vivía mi vida sin ser etiquetada. Y luego alguien viene y te dice que tu cuerpo no es bueno. Es muy triste.



P. Hay una escena en la que una chica mira a la acosada, pero se calla.

R. Fanny: Hay una regla tácita que dice que cuando alguien es acosado, los demás se callan para no perder su propio poder, para no ser ellos los rechazados. No quieren estar en el bando de las víctimas, prefieren estar en el de los agresores. No quieres perder a tus amigos ni tu estatus. Cuando a mí me sucedió en los ochenta, había muy poca conciencia.

Isabelle: Ahora en Canadá es distinto. Se habla mucho de ello y la gente sabe que el silencio es otra forma de violencia. Hay que hacer entender a los chicos que ser *cool* es tener la valentía de hablar.

P. ¿Qué les dirían a los adolescentes españoles de hoy?

R. Fanny: Que dejen de perder el tiempo con cosas poco interesantes como juzgarse o pensar en ser los más guapos. Que hagan cosas que les gusten. Que lean, que escuchen música, que se lo pasen bien.

Isabelle: Ahora con Internet, la importancia de la imagen es más intensa y más invasiva. Los chicos tienen que comprender que el cuerpo no es algo para ser observado. Que el cuerpo es un instrumento para hacer cosas que te gusten como comer o hacer deporte.

²⁵ EL PAÍS ACTUALIDAD. “No querer ser amiga mía por ser gorda o fea no era una buena razón”. 2017. Disponible em: <http://politica.elpais.com/politica/2017/01/11/actualidad/1484156513_141700.html> Acceso em: 22 fev., 2017.

1- No texto, Fanny uma das autoras do texto conta que escreveu o livro pois:

- a) tinha o objetivo de contar a história de uma amiga que sofria bullying na infância por ser gorda e feia.
- b) queria compartilhar parte de sua história autobiográfica sobre ser excluída na infância por ser gorda ou feia.
- c) tinha como foco mostrar a realidade das meninas que sofrem bullying na infância por serem gordas e feias.
- d) queria criar uma história fictícia que representasse as vivências de meninas que sofrem bullying por serem gordas e feias.
- e) tinha vontade de compartilhar parte de sua história autobiográfica sobre ser excluída na infância por ser loira e magra.

2- Antes de sofrer bullying, Fanny una de las autoras de la novela:

- a) já se sentia triste, pois se achava gorda, mas não conseguia emagrecer.
- b) se sentia fora dos padrões de beleza estabelecidos, mas não se importava.
- c) nunca tinha pensado em sua imagem, era livre e vivia a vida sem ser etiquetada.
- d) vivia triste, mas tinha esperanças de ser aceita pelos colegas da escola e da vizinhança.
- e) não se importava com a aparência, só queria saber de comer e engordar ainda mais.

3 – Segundo Fanny, quando alguém é acusado, os demais ficam calados, pois:

- a) concordam e incentivam às atitudes dos acusadores.
- b) ignoram o que veem e preferem não defender as vítimas.
- c) fingem que nada está acontecendo e não se importam.
- d) não querem estar do lado das vítimas, preferem estar do lado dos agressores.
- e) têm medo de também serem atacados pelos agressores.

4- O que as autoras aconselham aos adolescentes de hoje:

- a) que parem de julgar ou pensar ser os mais bonitos e compreendam que o corpo não é para ser observado, mas sim é um instrumento para fazer coisas que você gosta, como, por exemplo, comer ou fazer esporte.
- b) que parem de fazer brincadeiras de mal gosto com os colegas e que aprendam a respeitar as diferenças uns dos outros; que entendam que o corpo é apenas um objeto para ser usado como cada pessoa entender.
- c) que entendam que ninguém tem direito de acusar o outro, pois cada pessoa é livre de fazer o que quiser com sua vida; que devem respeitar a liberdade de cada um e não obrigá-los a seguirem padrões de beleza sociais.
- d) que sejam livres para julgar os outros, afinal seus julgamentos não costumam ofender as pessoas; que opinem sobre o corpo do colega, caso esteja fora do padrão social, sinalize para que ele se adeque à beleza padrão.
- e) que parem de julgar ou pensar ser os mais bonitos e inteligentes e entendam que o corpo é de cada um, e é um instrumento para ser usado para fazer coisas que a sociedade entende como correto e coerente.

Imagem 28 – Questões referentes ao texto “*No querer ser amiga mía por ser gorda o fea no era una buena razón*”.

Fonte: Elaborado pela autora.

Episódio 7: O que significa ser mulher? – “*Ao invés de tratarmos sobre crise hídrica, abordaríamos em sala o que significa ser mulher para que pudesse contribuir com a desconstrução de estereótipos*”.

Após ter abordado o *bullying* nas aulas, havia planejado tratar sobre a crise hídrica que o Distrito Federal enfrenta, por ser um problema que envolve a sociedade em geral. Entretanto, em uma das aulas que tratamos sobre o *bullying* percebi pela discussão que a maioria dos/as alunos/as entendia que ser mulher significa seguir alguns padrões.

Concluí esse fato porque uma das alunas da turma, que gostava muito de jogar futebol e usar o cabelo curto, relatou sofrer *bullying* pelo seu comportamento. Ao comentar esse fato com minha orientadora, entendemos que deveríamos mudar o tema da aula. Ao invés de tratarmos sobre crise hídrica, abordariamos em sala o que significa ser mulher, buscando desconstruir estereótipos.

Após esse encontro com minha orientadora comecei a planejar a aula. Elaborei alguns *slides* que apresentavam apenas imagens de mulheres em diferentes espaços e de diferentes etnias. O meu objetivo era que a partir das fotografias apresentadas começássemos a discussão sobre esses estereótipos e queria escutá-los para saber o que pensavam sobre isso.

Antes de iniciar com a apresentação das imagens, perguntei-lhes se ser mulher implicava estar casada, ter filhos, andar de saltos, ser magra e ter cabelos compridos. Todos/as, juntos, responderam que não. A partir dessa pergunta, comecei a apresentar as fotografias por meio de *slides*. Mostro a seguir os *slides* elaborados para essa aula.



Imagem 29 – *Slide* com mulheres de diferentes etnias.
Fonte: Elaborado pela autora



Imagem 30 – Slide com mulheres em diferentes espaços.
Fonte: Elaborado pela autora

Como pode ser visto, procurei apresentar fotos de mulheres em diferentes espaços e etnias para fomentar a discussão em torno do tema. Discutimos sobre a presença das mulheres no futebol, um esporte majoritariamente masculino. Debatemos também sobre a situação das mulheres muçulmanas que sofrem com o machismo e estendemos a discussão acerca da cobrança que a sociedade faz para que as mulheres tenham filhos.

De todas as aulas realizadas, percebi que a discussão que tivemos nesta aula se prolongou bastante, sem que eu tivesse que insistir para que os/as estudantes participassem. Isso pode ter acontecido pelo fato de já estarem mais habituados, pois discutir acerca de diversas temáticas se tornou prática recorrente no desenvolvimento das aulas. Observei que à medida que o curso transcorria, os/as alunos/as tiveram mais facilidade para expressarem sua opinião e posicionamento crítico a respeito dos temas abordados. Nas primeiras aulas, a participação deles/as era muito tímida.

Na próxima seção deste capítulo apresento algumas das discussões que tivemos sobre esse tema. Em resumo, as discussões giraram em torno do fato de que há muitos estereótipos que são criados pela sociedade e que muitas pessoas acabam aceitando os modelos convencionais como certos e que precisam ser seguidos e copiados.

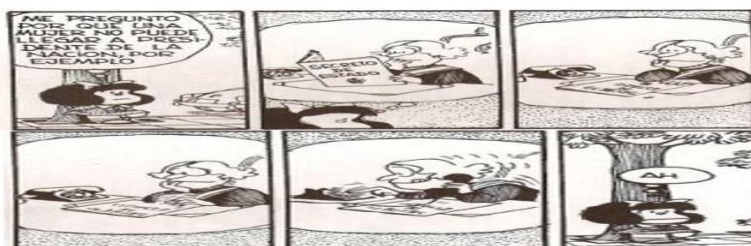
Para modificar o uso de textos longos e com muitas informações, decidi então fazer uso de charges. Pensei então nas charges da Mafalda, personagem bastante conhecida, de que eu gosto muito. Essas charges são elaboradas pelo cartunista argentino Joaquim Salvador Lavado, mais conhecido como Quino. Mafalda é uma menina inconformada com os problemas sociais e costuma trazer os pensamentos de um mundo globalizado de forma bem-humorada e crítica.

Após a discussão que tivemos em sala sobre o referido tema, entreguei-lhes a atividade e os/as alunos/as comentaram entre si que gostaram porque não havia um texto longo e que seria tranquilo responder as questões. A seguir, apresento a referida atividade.



1- Ao perguntar a sua mãe o que ela gostaria de ser, se ela vivesse, Mafalda expressa que:

- a vida de sua mãe é muito boa e cheia de mordomias, por isso ela está com uma expressão de alegria e satisfação.
- assim como muitas mulheres a vida de sua mãe é rodeada de muitas tarefas domésticas que, na maioria das vezes, não são divididas com os homens.
- sua mãe assim como seu pai vivem como escravos por acumularem tarefas em casa e fora de casa.
- Mafalda quer ser como sua mãe quando crescer, isto é, no futuro vai se dedicar às atividades domésticas;
- está admirada por sua mãe conseguir concluir todas as atividades domésticas e ainda apresentar uma expressão de alegria.



2- Mafalda é uma personagem de histórias em quadrinhos escrita e traduzida em imagens pelo cartunista argentino Joaquín Salvador Lavado, mais conhecido como Quino. Essa personagem traz com humor os pensamentos de um mundo globalizado e desigual. Mafalda é uma personagem muito crítica, inconformada com diversos problemas sociais. Nessa tira, Mafalda apresenta um questionamento e por meio de imagens é possível compreender, segundo sua percepção, o motivo pelo qual uma mulher não poderia ocupar um posto de presidente de uma nação seria:

- porque as mulheres gostam de conversar muito e deixa o trabalho acumulado.
- porque as mulheres falam muito ao telefone, com isso perdem muito tempo.
- porque as mulheres conversam muito e podem contar os segredos de Estado.
- porque as mulheres falam muito ao telefone e não leem os segredos de Estado.
- porque as mulheres conversam muito e não gostam de ler o segredos de Estado.



3 – Ao final desse diálogo apresentado, Felipe diz que as mulheres são difíceis de entender porque:

- as mulheres têm opiniões diferentes do que significa ser mulher.
- não conseguiram entrar num consenso do que a mulher é de fato.
- não é possível que as mulheres tenham todos esses adjetivos apresentados.
- as mulheres podem ter vários adjetivos e ele não conseguiu compreender essa diversidade.
- as mulheres não podem ser melhores do que os homens.

Imagem 31 – Charges e questões referentes ao tema significados de ser mulher.
Fonte: Elaborado pela autora

4.1.1 Planejamento das aulas/temas

Entendo que na perspectiva do letramento crítico, planejar e (re)planejar é uma necessidade. Assim, apresento aqui o planejamento dos temas que fiz inicialmente para esse curso de espanhol para alunos/as surdos/as e o planejamento de temas efetivamente realizado.

Quadro 9 – Temas planejados e temas realizados

TEMAS PLANEJADOS INICIALMENTE	Como esses temas foram abordados e desdobramentos que surgiram a partir do planejamento inicial
Países hispano-falantes.	 Países hispano-falantes. Línguas majoritárias <i>versus</i> línguas minoritárias.
Padrões de beleza e moda.	Padrões de beleza e de moda.
Racismo	Racismo
<i>Bullying</i>	 <i>Bullying</i> O que significa ser mulher?

Fonte: Elaborado pela autora

Como pode-se observar no quadro, o Letramento Crítico é um ir e vir de reflexões e ainda hoje posso afirmar, olhando para esse quadro, que outros temas poderiam ter sido levados para as aulas.

Tendo descrito os episódios e o planejamento dos temas, na próxima seção discuto como as interações ocorreram ao longo das aulas e propiciaram respostas para as perguntas que aqui me norteiam.

4.2 Discussão e problematização dos dados gerados

Após terminar de descrever e relatar as aulas que foram ministradas na Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga, nesta seção procuro responder as perguntas de pesquisa que nortearam este trabalho e que estão alinhadas aos objetivos

específicos deste estudo. Dessa forma, busco analisar como o ensino de espanhol para surdos/as, seguindo a proposta do letramento crítico, pode contribuir para a inclusão social. Além disso, mostro como entendi a promoção da identidade surda nesse processo de aprendizagem de espanhol. Finalizo, apresentando os desafios e as dificuldades encontradas no meu fazer pedagógico durante o percurso pedagógico que envolveu esta pesquisa.

4.2.1 O ensino de espanhol para surdos/as: letramento crítico e inclusão social

Como apresentado no referencial teórico desta dissertação, a partir do que afirma Tílio (2015), o ensino de línguas estrangeiras proporciona um espaço privilegiado para a discussão de questões relacionadas a diferentes áreas do conhecimento, tais como: ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, entre outros. Desta forma, a língua estrangeira tem um papel que vai além do ensino da língua (organização sistêmica), isto é, o ensino de línguas estrangeiras pode contribuir com o processo de construção da cidadania, servindo de instrumento de libertação e inclusão social (TÍLIO, 2015).

Cabe destacar que, neste trabalho, quando trato de inclusão social não faço referência à inclusão dos/as estudantes nas universidades, no mercado de trabalho ou em outros espaços da sociedade. Filio-me a autores como Menezes de Souza e Monte Mór (2006) que entendem que a inclusão social deve ser vista e estudada sob uma ótica mais ampla, isto é, propõem que essa visão de inclusão implica o desenvolvimento de uma consciência crítica da heterogeneidade e da diversidade sociocultural e linguística. Nesse sentido, o ensino de línguas estrangeiras não pode ignorar o engajamento com questões sociais, políticas, culturais e educacionais. No caso desta pesquisa, torna-se imprescindível relacionar o ensino de espanhol com o desenvolvimento da cidadania e com a inclusão social. Segundo Mattos (2011, p. 41) “um tipo de educação que tenha por objetivo a formação da cidadania do educando não pode deixar de fora a questão da inclusão social, frente a uma inquestionável realidade de exclusão no cenário brasileiro”.

Nessa perspectiva, ensinar e aprender uma língua estrangeira na realidade contemporânea não significa mais ter um conteúdo curricular pautado apenas em gramática e vocabulário, como se estivéssemos lidando com um código fechado ou bem definido. Conforme destaca Tílio (2015, p. 55) “aprender uma língua estrangeira significa mais do que tornar-se capaz de se comunicar na língua; significa aprender conhecimentos a ela relacionados e saber utilizá-los – em contextos comunicativos, mas não apenas”. Uma língua não é apenas um veículo de comunicação, usado para passar mensagens. A língua é o que nos constitui. Jordão e Fogaça (2007, p. 87) afirma que por meio da língua “podemos construir novos significados,

nos posicionarmos e construirmos nossas identidades”. Também Tílio (2015) destaca que estudar uma língua envolve conhecimento do sistema linguístico, conhecimento da organização dos discursos na língua e conhecimento de mundo.

Com base nessas contribuições de Tílio (2015) que estão relacionadas ao Letramento Crítico, as aulas realizadas para o desenvolvimento desta pesquisa buscaram proporcionar discussões em torno de temas que envolvessem o mundo social dos/as alunos/as. Com isso, procurei tornar o processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola como um dos caminhos para a inclusão social dos/as estudantes surdos/as neste mundo tão globalizado.

No desenvolvimento das aulas que foram ministradas para a geração de dados desta pesquisa, as discussões foram realizadas em torno de temas (como já apresentados na seção anterior). Na primeira aula, escolhi discutir com os/as alunos/as a respeito das línguas faladas na América do Sul, enfatizando os países hispano-falantes. Meu objetivo foi iniciar o trabalho de ensino de espanhol, contextualizando o uso dessa língua no mundo contemporâneo. Assim, chamo a atenção para a interação a seguir, que aconteceu quando vínhamos conversando sobre as línguas faladas na América do Sul:

INTERAÇÃO 3

Professora: Na América do Sul apenas o Brasil fala português?

[Alunos/as balançam a cabeça afirmando que sim]

Professora: Por que será que somente nós falamos português nesse continente?

[Alunos/as pensativos/as por um momento, nada respondem]

Professora: Na disciplina de História, vocês já estudaram sobre o período de colonização das Américas?

Eduarda, Eloá, Emília, Givaldo, Larissa, Laura e Mara: Sim.

Professora: Que país colonizou o Brasil?

Eduarda e Givaldo [respondem juntos]: Portugal.

Professora: Que país colonizou a maioria dos países da América do Sul, Central e o México na América do Norte?

Eduarda: Espanha. Ah, é uma questão óbvia, pois os países colonizados falam a língua dos países colonizadores.

(AULA n.1, 11/04/2017)



Imagem 32 – Discussão sobre as línguas faladas na América do Sul.
Fonte: AULA, n. 1, 11/04/2017.

Na interação 3, recorri aos conhecimentos de História e Geografia: “Na disciplina de História, vocês já estudaram sobre o período de colonização das Américas?”. A possibilidade e a oportunidade de relacionar as aulas de língua espanhola com outras áreas do conhecimento demonstra o caráter interdisciplinar do ensino de línguas, conforme aponta Tílio (2015) mencionado no referencial teórico desta dissertação. Essa foi minha tentativa, ao mostrar aos/as alunos/as que as aulas de espanhol não se limitariam ao contexto da sala de aula, nem tampouco aos conteúdos léxico-gramaticais, mas sim envolveriam a vida social, histórica e cultural em que nós, alunos/as e professora, estamos inseridos/as.

Além da interdisciplinaridade, destaco os momentos de reflexão gerados por meio das perguntas que lancei. Pude observar que os/as alunos/as refletiram sobre algo que não pareciam ter pensado antes. Em outras palavras, quando foram questionados/as sobre o motivo de apenas o Brasil falar português na América do Sul, ficaram pensativos/as e nada responderam. No entanto, após algumas indagações que realizei com o objetivo de que pensassem a respeito, a estudante Eduarda compreende e conclui sozinha que o fato de somente o Brasil falar português “é uma questão óbvia, pois os países colonizados falam a língua dos países colonizadores”. Acredito que essa discussão que tivemos sobre o processo de colonização e a relação entre colonizadores e línguas poderia ter sido melhor problematizada por mim. Quando a aluna conclui que os países colonizados falam a língua dos países colonizadores, poderia ter discutido com os/as estudantes o porquê de parecer óbvio o fato de os colonizadores imporem suas línguas sobre os países colonizados. Seria interessante discutir com a turma as implicações do processo de colonização, visto que esse processo costuma deixar heranças de naturalização, isto

é, acabamos achando “normal” o que ficou dessas relações colonizadoras. De fato, eu poderia ter problematizado o óbvio.

Essa proposta de conversar com outras disciplinas e relacionar as atividades em sala de aula com as experiências vivenciadas pelos/as estudantes em contextos distintos é uma das características de um ensino que está voltado para o letramento crítico. Tílio (2015, p. 58) entende que ensinar uma língua estrangeira “envolve uma série de questões que extrapolam sua organização sistêmica (léxico-gramática), devendo envolver também escolhas temáticas responsáveis pela situacionalidade sócio-histórico-cultural do ensino”.

Seguindo com a discussão acerca das línguas faladas na América do Sul, com ênfase no Brasil e nos países hispano-falantes, a discussão se estendeu para a coexistência de mais de uma língua em alguns países, perpassando por questões de línguas que são majoritárias e outras minoritárias dadas às diferentes circunstâncias. Partindo do nosso contexto nacional, perguntei aos/às estudantes que língua é falada no Brasil. As respostas foram variadas, como pode ser visto no excerto transcrito a seguir:

INTERAÇÃO 4

Professora: Que língua é falada no Brasil?

Eduarda, Emília, Givaldo, Larissa e Mara: Português

Professora: No Brasil, a única língua falada é o português?

Emília: Não. Tem o português, inglês, espanhol, libras e um monte.

Professora [com uma expressão de surpresa]: Inglês e espanhol? Onde você vai aqui na cidade que precisa saber falar inglês?”

Emília: Meus vizinhos. Eles só falam em inglês porque vieram da África do Sul.

Professora: Ah, mas é um caso muito específico, qual é o lugar na cidade que ao chegar lá você precisa falar em inglês?

Emília: Verdade, não tem.

Professora: Mara, Givaldo, Eduarda e Larissa, respondam-me: no Brasil, a única língua falada é o português?

Mara: Ah, tem Português e Libras.

Givaldo: Libras e Português.

Eduarda: Primeira língua Libras e segunda língua Português.

Larissa: Libras.

(AULA n. 2, 25/04/2017)



Imagem 33 – Discussão sobre as línguas faladas no Brasil.
Fonte: AULA, n. 2, 25/04/2017.

Na interação 4, ao serem questionados/as sobre que língua é falada no Brasil, todos/as os/as alunos/as presentes responderam “Português”. Quando vi a resposta dada imaginei que ignorariam as línguas minoritárias, como é o caso da Libras, pois já presenciei isso em outros contextos. No entanto, quando eu perguntei: “No Brasil, a única língua falada é o português?”, surpreenderam-me as respostas apresentadas pelos/as estudantes a respeito de quais línguas compõem o contexto linguístico no Brasil. Diante disso, faço algumas reflexões e questionamentos: será que isso mostra que os/as alunos/as surdos/as já estão de alguma maneira lidando com a ideia de que várias línguas convivem em seus contextos? Será que seria diferente a resposta de um/a aluno/a ouvinte? Imagino que pudesse ser diferente, pois aí teriam a predominância de português?

Destaco que todos/as os/as estudantes presentes fizeram alusão à Libras como língua falada no Brasil, o que pode ser um sinal da identidade surda nas respostas dos/as estudantes, pois reconheceram a Libras como língua falada no Brasil. Cabe lembrar que, o fato de a Libras ser reconhecida no Brasil como língua é fruto de muita luta da comunidade surda e representa uma conquista do engajamento dos movimentos nacionais dos/as surdos/as. Esse reconhecimento foi formalizado com a Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Para a autora surda Strobel (2016), as pessoas que defendem a língua de sinais para os/as surdos/as acreditam que, possuindo essa língua, eles/as constroem a identidade surda. Nesse sentido, a identidade surda está diretamente relacionada ao uso da Libras.

Ainda na interação 4, cabe destacar que quando eu fiz a pergunta: “No Brasil, a única língua falada é o português?”, a aluna Emília respondeu: “Não. Tem o português, inglês, espanhol, libras e um monte”. Quando Emília me deu essa resposta, eu perguntei: “Onde você

vai aqui na cidade que precisa saber falar inglês?”, ela argumentou: “Meus vizinhos. Eles só falam em inglês porque vieram da África do Sul”, imediatamente, eu respondi: “Ah, mas é um caso muito específico”. Olhando esses dados agora, reconheço que posso ter negado o contato que a aluna tem com outras línguas. Emília estava me mostrando que conhecia outras línguas que estão a todo tempo no Brasil, porém, eu questionei por entender que não precisamos falar a língua inglesa em um local específico da cidade. Destaco que tentei problematizar a questão de que o Brasil não é um país monolíngue e, diante das respostas apresentadas pelos/as alunos/as, observei que reconhecem a presença de outras línguas no país, não se rendendo à ideia de monolinguismo do português no Brasil.

Após apresentar alguns dados estatísticos acerca da quantidade de pessoas que falam as línguas existentes no Brasil, na Espanha e nos Estados Unidos. O estudante Givaldo fez uma pergunta, que apresento a seguir:

INTERAÇÃO 5

Givaldo: Professora, assim como aqui no Brasil há vários cursos de inglês e pessoas estudando essa língua, lá nos Estados Unidos também há cursos de português?

Professora: Então, em uma de minhas visitas aos Estados Unidos percebi que há poucas pessoas que estudam português. Normalmente, as pessoas querem aprender português por questões profissionais. Os/as filhos/as de brasileiros/as também aprendem português, mas não costumam procurar cursos, geralmente, eles/as aprendem em casa com os pais.

Givaldo: Ah, entendi.

(AULA n. 2, 25/04/2017)



Imagem 34 – Aluno perguntando sobre o ensino do português nos Estados Unidos.

Fonte: AULA, n. 2, 25/04/2017.

Na interação 5, a pergunta realizada por Givaldo: “Professora, assim como aqui no Brasil há vários cursos de inglês e pessoas estudando essa língua, lá nos Estados Unidos também há cursos de português?” mostra, de alguma maneira, a percepção do aluno em relação à grande

quantidade de cursos de inglês no Brasil. Além disso ele compara a relação entre a procura do estudo do inglês no Brasil com o estudo do português nos Estados Unidos. Pude perceber a criticidade do estudante em relação à valorização da língua inglesa no Brasil que também acontece, na maioria das vezes, por uma necessidade profissional e por imposição de um sistema de globalização que prescreve, muitas vezes, o inglês como necessário para a vida global (PHILLIPSON, 1992). O fato de o aluno ter se atentado para essas relações pareceu-me interessante e oportuno para o momento da discussão por ter sido algo trazido por iniciativa dele.

Observo que o questionamento apresentado pelo aluno em relação ao interesse dos/as norte-americanos/as em estudar a língua portuguesa, isto é, contrastando com a realidade brasileira já conhecida por ele, mostra que naquelas discussões o aluno encontrou espaço para reflexões acerca dessas questões de poder entre as línguas. Como cidadão brasileiro, o aluno entende que a quantidade de cursos de língua inglesa remete à importância do estudo da língua no Brasil. Além da importância acadêmica e profissional, pode-se provocar essa questão pelo fato de que no Brasil há um certo *status* em ser falante de inglês. Percebendo essa questão, o aluno questiona se nos Estados Unidos aprender a falar a língua portuguesa tem a mesma importância e *status* do que a língua inglesa no Brasil. Indiretamente, o estudante começa a desenvolver o questionamento de como as línguas estão envolvidas em questões de poder.

Outra reflexão que considero importante aqui em relação à pergunta deste aluno refere-se ao fato de problematizar o motivo pelo qual os/as surdos/as devem e aprendem a língua portuguesa, que é a língua majoritária no Brasil. Contudo, os/as ouvintes não priorizam, tampouco se preocupam em aprender Libras. Essa situação linguística presente no Brasil é um reflexo das questões de maioria/minoria e de relações políticas que são enfrentadas no país. Os/As surdos/as como representantes de uma das minorias encontradas no Brasil devem se dedicar ao aprendizado da língua portuguesa como segunda língua para conseguirem ser incluídos/as em alguns contextos, sobretudo nos acadêmicos e profissionais. No entanto, para os/as ouvintes o fato de saber e aprender Libras não lhes exclui da sociedade majoritária, o que infelizmente não é o caso dos/as surdos/as.

A indagação desse aluno ilustra um dos pressupostos do LC que é esse papel de questionar e de problematizar ideologias dominantes estabelecidas, isto é, no caso aqui em questão, o porquê de estudarmos inglês aqui no Brasil, se nos Estados Unidos apenas uma minoria estuda português (JORDÃO, 2016). A pergunta de Givaldo mostra ainda sua criticidade buscando entender e construir outras formas de ver, de ser, de perceber e compreender o mundo de forma que esse movimento contribua com a construção de novos sentidos.

Considerando que o LC possibilita trazer para a sala de aula temas transversais que enfocam questões de interesse social, além das discussões acerca das línguas em países hispanos, no Brasil e nos Estados Unidos, outros temas foram trazidos para as aulas em que esta pesquisa foi realizada. Em uma dessas aulas, o tema abordado referia-se aos padrões de beleza e de moda que são estabelecidos pela sociedade. Comecei a discussão desse tema com um vídeo em Libras que tratava sobre a vida e carreira da modelo brasileira Gisele Bündchen. Após a transmissão desse vídeo, iniciamos uma discussão, que apresento a seguir:

INTERAÇÃO 6

Professora: Vocês sabiam que a Gisele Bündchen é uma das modelos mais famosas do Brasil e do Mundo.

Givaldo, Laura e Mara: Sim

Laura: Professora, a fama deixou ela mais bonita, porque o nariz dela está mais afinado.

Mara: Professora, a Gisele já fez alguma cirurgia plástica?

Professora: Mara, eu não sei responder essa pergunta.

Laura: Queria saber mais coisas da vida pessoal dela.

Professora: Laura, não será necessário saber detalhes da vida dela, isso não fará diferença em nossa aula. Quero saber se a beleza feminina é uma beleza semelhante a de Gisele Bündchen, isto é, alta, magra, loira e com olhos claros?

Givaldo, Laura e Mara: Não.

Professora: Então para uma pessoa ser considerada bonita, ela não precisa preencher esses requisitos?

Mara: Não.

Givaldo: Há diferentes tipos de beleza. Eu, por exemplo, prefiro pessoas brancas, não importando se são magras ou gordas. Penso que ser gorda pode ser um problema, pois se essa gordura for exagerada pode virar obesidade. Então na minha opinião, é preciso ter cuidado por causa da saúde. O que não é bom em relação a ser gordo é, primeiramente, uma questão de saúde e não de beleza.

Laura: Na minha opinião, o padrão de beleza da modelo Gisele Bündchen é muito relativo, pois nem a própria modelo antes da fama era tão bonita. Na minha opinião é mais do que óbvio que ela fez muitas plásticas e tratamentos no cabelo.

Professora: Que tipo de beleza que te atrai?

Laura: Professora, nunca pensei sobre isso, mas acho que prefiro a beleza morena, até porque eu sou morena.

Mara: Professora, quero dar minha opinião.

Professora: Sim, pode falar.

Mara: Para mim, não importa a cor da pele, isso é irrelevante. Porém, gosto de pessoas que são magras, mas a cor da pele tanto faz.

Professora: Mas o que você acha de pessoas que assim como você se preocupam em ser magras e recorrem a remédios e se submetem a tratamento severos para emagrecer?

Mara: Não concordo, para emagrecer as pessoas precisam ter uma alimentação saudável e fazer exercícios físicos.

Givaldo: Professora, lembrei de uma coisa. Antes, eu não aceitava o meu cabelo enrolado e por muitos anos gastava tempo e dinheiro tentando alisá-lo, mas hoje não faço mais isso. Aprendi a aceitar meu cabelo, mas ainda admiro e prefiro cabelo liso.

Laura: Eu lembro que uma vez conversando com Givaldo, ele me disse que não gostava de sua cor.

Professora: Givaldo, você confirma essa informação?

Givaldo: Sim, é verdade.

Professora: Como assim, Givaldo, sua cor é linda?

Givaldo: Eu não gosto.

Professora: Por que não?

Givaldo: Gosto de pele branca, só isso. Ah professora, não grave isso. [Aponta para a câmera]

Professora: Não se preocupe com a câmera. Você tem preconceitos com pessoas negras?

Givaldo: Eu me relaciono com pessoas negras, tenho amigos/as negros/as, não trato mal essas pessoas, apenas não gosto dessa cor em mim e não penso em namorar uma menina com essa cor.

Professora: Entendi. Mas você acha as pessoas brancas mais bonitas porque se espelha em algum padrão?

Givaldo: Não, é uma questão de gosto. Inclusive no futuro, pretendo tomar remédios e fazer um tratamento semelhante ao do cantor Michael Jackson para ficar com a pele branca.

Professora: Givaldo, sua cor é linda. Veja todos nós aqui temos praticamente a mesma cor.

Givaldo: Não acho. Você não é branca, mas é mais clara do que eu.

(AULA n. 4, 09/05/2017)



Imagem 35 – Discussão sobre os padrões de beleza.

Fonte: AULA, n. 4, 09/05/2017.

Nessa interação 6, é possível observar a participação dos/as alunos/as acerca do tema e a expressão de suas opiniões que merecem ser discutidos criticamente neste espaço. É perceptível que os/as alunos/as Givaldo, Laura e Mara (estudantes presentes na aula do dia 09/05/2017) ao serem questionados/as se a beleza de Gisele Bündchen deve/deveria ser a referência para que uma pessoa seja considerada bonita, eles/as respondem: “não”. Com essa resposta, entendi que para eles/elas não haveria apenas um padrão de beleza a ser considerado, inclusive o estudante Givaldo destaca que: “há diferentes tipos de beleza”. No entanto, esse mesmo estudante afirma que o tipo de beleza que lhe atrai segue o padrão, pois ele afirma: “Eu, por exemplo, prefiro pessoas brancas, não importando se são magras ou gordas”. Observo que a preferência dele é influenciada pelo padrão de beleza estabelecido pela sociedade: embora o estudante não reconheça, ele reproduz o padrão como modelo e referência. Com base em Lima Neto (2017), entendo essa reprodução realizada pelo aluno como a enunciação de ideias hegemônicas propagadas pelos participantes dos grupos dominantes, visando manter o *status*

quo e assumindo *status* de verdade à medida que são repetidas, proferidas e disseminadas pelas pessoas em diferentes contextos sociais.

Ainda na interação 6, por meio da pergunta: “Você tem preconceitos com pessoas negras?” eu expressei uma afirmação sobre o que de fato significa a declaração do estudante Givaldo: “Gosto de pele branca”. No entanto, ele alega ser uma questão de gosto/preferência e nega ter preconceitos com pessoas negras, afirmando: “Eu me relaciono com pessoas negras, tenho amigos/as negros/as, não trato mal essas pessoas, apenas não gosto dessa cor em mim e não penso em namorar uma menina com essa cor”. Diante dessa resposta apresentada por ele, novamente eu questiono: “Mas você acha as pessoas brancas mais bonitas porque se espelha em algum padrão?”. Com essa nova pergunta, tentei problematizar essa questão para mostrar ao aluno que não é apenas uma questão de gosto pessoal, mas a resposta dele insistia: “Não, é uma questão de gosto. Inclusive no futuro, pretendo tomar remédios e fazer um tratamento semelhante ao do cantor Michael Jackson para ficar com a pele branca”. Eu não esperava essa resposta. Confesso que fiquei sem reação, estarecida, e não encontrei argumento para contestá-lo.

Givaldo rejeita a beleza negra, a começar de si mesmo, ao afirmar que: “antes, eu não aceitava o meu cabelo enrolado e por muitos anos gastava tempo e dinheiro tentando alisá-lo, mas hoje não faço mais isso. Aprendi a aceitar meu cabelo, mas ainda admiro e prefiro cabelo liso”. Nesse trecho, podemos observar que o estudante declara não aceitar seu tipo de cabelo, assim como não gosta de sua cor de pele, pois quando eu afirmo: “sua cor é linda”, Givaldo responde: “não acho”.

Diante dessas respostas, eu questionei novamente: “Você tem preconceitos com pessoas negras?”, ao que ele negou, dizendo: “Eu me relaciono com pessoas negras, tenho amigos negros, não trato mal essas pessoas, apenas não gosto dessa cor em mim e não penso em namorar uma menina com essa cor”. É interessante reiterar que para Givaldo o fato de ele gostar da pele branca é uma questão de preferência e não de racismo. Segundo Munanga (2012), os brasileiros são educados para não assumirem seus hábitos, seu racismo e, por conta disso, muitas vezes usam argumentos semelhantes ao de Givaldo para escamotear o preconceito. Entendo que no argumento do aluno há uma afiliação aos padrões historicamente estabelecidos pela sociedade brasileira, o que o estudante justifica como uma questão de preferência. Isso pode ser uma evidência de que esse é o padrão que ele aprendeu a desejar e valorizar, não estando vinculado a uma preferência individual, mas sim a um padrão social, cultural e histórico. Nesse sentido, Munanga (2005, p. 15) afirma que nós brasileiros/as “somos produtos

de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade”.

Como afirma Munanga (2012), no Brasil, dificilmente, alguém se assume como uma pessoa preconceituosa. Gomes (2005, p. 47) afirma que “quanto mais a sociedade, a escola e o poder público negam a lamentável existência do racismo entre nós, mais o racismo existente no Brasil vai se propagando e invadindo as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais dos negros”. Esse racismo velado ou racismo cordial (FERREIRA; CAMARGO, 2014) implica o silenciamento das discussões em torno dessa temática nas escolas e nos demais espaços. Além disso, esse denominado racismo cordial luta contra a história de resistência negra, isto é, fortalece os resquícios coloniais que impedem a população negra de construir uma cidadania plena (FERREIRA; CAMARGO, 2014).

Como apresentei no referencial teórico, entendo que as identidades são definidas sócio-historicamente. Diante disso é preciso discutir a maneira como as construções apresentadas por Givaldo são historicamente constituídas. Primeiramente, destaco que, assim como o estudante negou reconhecer-se racista, a maioria dos/as brasileiros/as costuma apresentar esse discurso, enquanto atitudes, por vezes sutis, inclusive escamoteadas em forma de gostos pessoais e individuais, mostram o contrário. Essas evidências mostram como o racismo persiste na sociedade brasileira. É fato que o preconceito racial ainda impera e remete ao que já foi vivenciado no passado na história do nosso país. Assim como vários/as autores/as (MUNANGA, 2005; GOMES, 2005; FERREIRA; CAMARGO, 2014; entre outros), considero que ainda há um caminho a ser trilhado para combater o racismo no Brasil sendo a sala de aula de línguas espaço propício para isso.

Como já busquei discutir no referencial teórico, as identidades são contextuais e são forjadas em relações (WOODWARD, 2000) históricas e sociais. Nesse sentido, é importante considerar as questões raciais quando falamos de identidades. Segundo Munanga (2005), o preconceito relacionado a identidades de raça é um dos graves problemas sociais no Brasil pelo fato de sermos influenciados/as por uma educação eurocêntrica e, conseqüentemente, reproduzirmos consciente e inconscientemente os preconceitos que estão presentes em nossa sociedade. Para o autor, ainda que exista legislação que condene o racismo, ela não consegue extinguir os comportamentos racistas existentes. Contudo, “a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados” (MUNANGA, 2005, p. 17).

Assim como o autor, entendo que a educação é um excelente espaço para a desconstrução de mitos raciais presentes no Brasil e que sustentam uma cultura racista. No entanto, para que isso aconteça, é necessário que os/as professores/as leiam, estudem e se preparem para abordar temas como este. Confesso que, em alguns momentos, os argumentos que eu apresentava não contribuíram para uma discussão mais reflexiva em torno do assunto. Observo que por mais que eu desse maior abertura para que os/as estudantes manifestassem sua opinião, a complexidade em torno do tema, em alguns momentos, deixou-me sem reação. Como também destaca Munanga:

Alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala de aula como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p. 15).

Voltando à interação 6, transcrita anteriormente, no momento em que eu disse: “Givaldo, sua cor é linda. Veja, todos nós aqui temos praticamente a mesma cor”, parece-me que não demonstrei saber problematizar muito bem o que via diante da atitude do aluno: uma atitude racista, apesar de sua negação. O estudante não se reconhecia como racista, mas ao mesmo tempo dizia: “Não acho. Você não é branca, mas é mais clara do que eu”. Revendo a transcrição, entendo que, após essa fala do estudante, eu não soube como argumentar, não promovendo o que diz Munanga (2005, p. 17) sobre “lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala de aula como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade”.

Conduzir as discussões representou um desafio para mim, pois além de ter a intenção de que elas fossem produtivas para a leitura dos textos propostos e do ensino de espanhol, tinha igualmente o objetivo de que os/as estudantes pudessem se posicionar criticamente. Dessa maneira, o momento da aula oportunizava não só a formação acadêmica, mas também a convivência com as diferenças, a construção da cidadania visando promover a inclusão social deles/as. Talvez aqui devesse ter trazido para nossa discussão a visão colonialista da branquitude que impera sobre nós, sobre nossos gostos pessoais e individuais e que nos impede de ver a primazia da raça branca como algo arbitrário e, ao mesmo tempo, efeito de relações de poder e de dominação.

Essa discussão apresentada ocorreu na aula do dia 09/05/2017, em que o tema em questão era “padrões de beleza”. Porém, como pode ser visto, a relação com o racismo foi

inevitável. Entretanto, na aula do dia 23/05/2017, o tema que estava em voga era o racismo. Essa aula foi iniciada com a transmissão de um vídeo com legenda em português que mostrava atitudes racistas provocadas por pessoas brancas e europeias. Após esse vídeo, pedi que os/as estudantes, voluntariamente, expressassem sua opinião acerca do tema. Como acontecia em todas as interações em sala de aula, eu ficava atenta à participação de todos/as, queria envolvê-los/as na discussão. A maioria dos/as alunos/as apresentaram seu posicionamento crítico, porém três estudantes não quiseram comentar nada sobre o assunto, o que me levou a pedir para que entrassem na discussão. A seguir, exponho esse momento:

INTERAÇÃO 7

Professora: Larissa, Laura e Givaldo, quero saber a opinião de vocês sobre o racismo.

Larissa: Ah professora, eu não tenho muito o que falar sobre esse tema. Só sei que não sou racista, inclusive já fiquei com um menino negro. Não tenho problema nenhum com isso.

Laura: Eu também não tenho problema com isso.

Professora: E você Givaldo?

Givaldo: Sabe professora, o que realmente importa é o coração da pessoa. Se ela é uma pessoa boa, de um bom coração isso é o que importa. Pensando bem, eu namoraria uma pessoa negra porque a cor da pele não é fundamental.

Professora: Givaldo, sua opinião mudou em relação a isso?

Givaldo: Sim, pensando melhor, o que importa mesmo é o coração da pessoa, por isso eu namoraria uma pessoa negra.

(AULA n. 6, 23/05/2017)



Imagem 36 – Discussão sobre o racismo.

Fonte: AULA, n. 6, 23/05/2017.

Nessa interação 7, observei que os/as estudantes não quiseram participar por entenderem que não eram racistas, por isso não havia o que contribuir. Ainda que o estudante Givaldo não se perceba racista, seu argumento é bastante preconceituoso quando afirma: “Sabe professora,

o que realmente importa é o coração da pessoa. Se ela é uma pessoa boa, de um bom coração isso é o que importa”. Em sua percepção, ele até poderia namorar uma pessoa negra, desde que o coração dessa pessoa fosse bom. No momento da aula eu não perguntei, mas hoje, revendo a transcrição, entendo que deveria ter indagado o estudante: Se a pessoa for branca, não importa ressaltar se o coração dela é bom ou ruim? Com base no argumento apresentado por ele, observo que ele impõe critérios para as pessoas negras, mas para as brancas parece não colocá-los, pois ser branca bastaria.

Expressões como essa apresentada pelo aluno ao referir-se à possibilidade de namorar uma menina negra: “Se ela é uma pessoa boa, de um bom coração isso é o que importa”, assim como a expressão amplamente difundida e reproduzida: “negro de alma branca”, podem ser marcas de um processo de dominação colonial (BARBOSA 2014). Os registros históricos mostram que foi nesse período colonial que estabeleceu-se que a ideia de que afrodescendentes eram inferiores ao homem branco europeu. Esse modelo era tido como modelo universal da raça humana (BARBOSA, 2014). Dessa forma, a representação do homem branco como padrão ganha força e identidade, e o homem que tivesse uma cor diferente desse modelo era inferiorizado (BENTO, 2002). A referida expressão usada pelo aluno e aquela difundida na sociedade reforçam a ideia de superioridade do homem branco em detrimento do não branco. Diante disso, talvez eu pudesse ter problematizado essa questão com o aluno para que a sala de aula não se tornasse um espaço de perpetuação desses resquícios coloniais que privilegiam a branquitude, isto é, a representação do homem branco como modelo universal de humanidade (BARBOSA, 2014). Como os três estudantes não quiseram participar voluntariamente da aula, por entenderem que não tinham muito o que acrescentar, imaginei que não tivessem se interessado pelo tema. Contudo, ao analisar as respostas apresentadas nas entrevistas em relação aos temas de que eles/as mais tinham gostado, uma resposta de um/a dos/as estudantes me chamou atenção e por meio dela vejo que posso ter conseguido alcançar parte do meu objetivo ao ensinar espanhol para surdos/as sob a perspectiva do letramento crítico. A seguir, apresento alguns trechos da entrevista realizada com o estudante Givaldo:

Professora: Qual(s) tema(s) você gostou mais? Por quê?

Givaldo: Racismo, porque foi um tema interessante, onde um se colocou no lugar do outro. Foi importante para que as pessoas entendessem melhor o tema para diminuir o preconceito na sociedade.

Professora: Você acha que as temáticas que tivemos – bullying, racismo, padrão de beleza, etc. – devem fazer parte das aulas de espanhol? Por quê?

Givaldo: Sim, para conscientizar as outras pessoas, para diminuir o preconceito e a violência. (ENTREVISTA, 03/07/2017)

Ao ser questionado sobre o tema de que mais havia gostado, Givaldo respondeu que era o racismo. Antes da entrevista, imaginava que seria o tema de que o estudante menos teria gostado, pois nessas aulas sua participação aconteceu pelo fato de eu ter insistido, isto é, não foi uma participação voluntária. Sua resposta na entrevista surpreendeu-me. A resposta apresentada por Givaldo ao ser questionado sobre o tema de que mais havia gostado: “Racismo, porque foi um tema interessante, onde um se colocou no lugar do outro” pode mostrar que um processo de ensino-aprendizagem que visa à formação de estudantes críticos/as implica proporcionar espaços para que eles/as consigam problematizar suas interpretações e valores sobre si e sobre o outro. Como assevera Mattos (2015), os/as alunos/as precisam tornar-se críticos/as não apenas do contexto do Outro, mas também de seu próprio contexto.

Givaldo foi, na maioria das vezes, muito contundente em relação a suas respostas sobre raça, sempre enfatizando uma questão de “gosto pessoal”. Por isso, não ousaria afirmar que as aulas puderam promover algum tipo de ressignificação para ele. Entretanto, o fato de, em sua resposta, fazer menção às discussões sobre racismo como algo que possa “conscientizar as outras pessoas, para diminuir o preconceito e a violência” chama a atenção. Se, por um lado, pode mostrar apenas um estudante cedendo às posições que a professora assume, a fim de render-se à sua posição de autoridade na sala de aula, por outro pode significar o reconhecimento da existência de preconceito e violência atrelados à questão de raça. E isso não é algo sem relevância para uma perspectiva crítica: o reconhecimento de que os discursos não são simples afirmações pessoais das pessoas (IRALA, 2010); nossos discursos mostram nossas afiliações sociais e realizam efeitos em nossas vidas. Isso é algo importante para nos ajudar a entender como o que falamos e pensamos a respeito de nós mesmos pode ter consequências (como preconceito e violência, apontados por Givaldo em relação ao racismo).

Ainda na entrevista, ao ser questionado se e por que as temáticas abordadas (bullying, racismo, padrão de beleza) devem fazer parte das aulas de Espanhol, Givaldo responde: “Sim, para conscientizar as outras pessoas, para diminuir o preconceito e a violência”. O fato de o aluno perceber que ele pode ser um agente de transformação social, isto é, entender que ele pode contribuir com a diminuição dos problemas sociais, como o racismo deixou-me satisfeita. Em seu artigo: *Construindo cidadania nas aulas de inglês: uma proposta para o letramento crítico*, Mattos (2015) destaca que um ensino voltado para letramento crítico visa de fato desenvolver o senso de cidadania dos/as estudantes a fim de que provoquem mudança social.

A cada duas aulas mais ou menos havia um tema que norteava a aula, porém isso não impedia que relacionássemos um tema com outro já discutido. O racismo, por exemplo, foi discutido nas aulas em que tratamos dos padrões de beleza estabelecido pela sociedade e nas

aulas em que debatemos sobre o bullying. Nas aulas em que, efetivamente, discutimos sobre o racismo, antes de entregar-lhes o texto sobre esse tema, conversei com os/as estudantes sobre o racismo no Brasil, perguntei-lhes se ainda havia racismo no nosso país. A seguir, segue a interação que tivemos nesse momento:

INTERAÇÃO 8

Professora: Vocês acreditam que há racismo no Brasil ou já superamos isso?

Alunos/as [unanimemente respondem]: Não superamos, há racismo sim.

Professora: Vocês já me disseram que não têm problema de se relacionar com pessoas negras e que não se consideram racistas, mas há algum/a negro/a próximo a vocês?

[Alunos/as pensativos/as]

Professora: Você tem alguém na família, um/a amigo/a ou conhecido/a próximo/a que seja negro/a?

Mara: Não tenho.

Givaldo: Não tenho.

Larissa: Muito próximo/a não tenho, mas tenho contato com algumas pessoas negras.

Laura: Não lembro de ninguém.

Eloá: Só tenho pessoas mais distantes.

Professora: Vocês concordam que às vezes podemos ser racistas mas não reconhecemos?

Givaldo: Sim. [Demais alunos/as ficaram pensativos/as, mas nada responderam]

Professora: Givaldo, por que você acha que as pessoas não assumem que são racistas?

Givaldo: Porque elas têm medo de serem presas.

Mara: Ah, verdade, têm esse medo.

(AULA n. 6, 23/05/2017)



Imagem 37 – Discussão acerca do racismo no Brasil.

Fonte: AULA, n. 6, 23/05/2017.

Esse contexto que vivenciamos na sala de aula ilustra muito bem a realidade do racismo no Brasil, isto é, as pessoas não assumem-se como racistas, mas não têm pessoas negras em seu círculo de amizade e de convivência. Essas incoerências são comuns no contexto brasileiro. Segundo Munanga (2005), no Brasil há o mito da democracia racial, ou seja, a maioria dos/as brasileiros/as acredita que não existe preconceito étnico-racial no país. Como consequência,

não existem barreiras sociais baseadas na diversidade étnica e racial. Para o autor, enquanto não assumirmos que o Brasil é racista não será possível adotar estratégias educativas e pedagógicas de combate ao racismo.

Na interação 8, destaco e reitero a dificuldade de todos/as os/as estudantes presentes de identificarem pessoas negras em seu meio social, mas evidencio o momento em que eu pergunto: “Givaldo, por que você acha que as pessoas não assumem que são racistas?”. A resposta do estudante me faz refletir sobre a realidade do Brasil em relação ao racismo, ao que ele responde: “Porque elas têm medo de serem presas”. Dessa forma, é possível compreender que as pessoas não dizem ser racistas por receio da prisão, mas o que adianta não verbalizar e assumir posturas racistas? Como destaca Munanga (2005, p.17), “não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas”.

O último tema abordado na prática pedagógica que realizei para esta pesquisa, estava relacionado aos significados de ser mulher. Apresento a seguir um excerto da nota de campo referente a essa aula:

Comecei a aula de hoje recapitulando os temas discutidos e mostrando que hoje seria o último deles. Disse que seria sobre o que significa ser mulher. Acrescentei que eu tinha pensado em outro tema para ser discutido, mas observando as nossas aulas, senti necessidade de pensarmos sobre esse tema. Fiz algumas provocações sobre o fato de que para a sociedade ser mulher implica estar casada, ter filhos, andar de saltos, ser magra, ter cabelo comprido. Enquanto eu falava isso, alguns/as alunos/as, pela expressão facial, discordavam desse padrão social. Em seguida, apresentei *slides* com fotos de mulheres jogando futebol, mulheres policiais, motoristas de ônibus, mulheres muçulmanas que sofrem com o machismo, mulheres negras, obesas, com filhos e sem filhos.

(NOTAS DE CAMPO, 27/06/2017)

Escolhi apresentar fotos que favorecessem a nossa discussão acerca dos significados de ser mulher. Busquei escolher imagens em que as mulheres transcendem os padrões sociais que são impostos. Destaquei o fato de que há estereótipos que são criados pela sociedade e que, muitas vezes, nós entendemos que esses modelos convencionalizados são os certos e que devem ser seguidos. À medida que eu apresentava essas questões, os/as estudantes prestavam atenção e nada diziam.

Quando eu apresentei a imagem de uma mulher que era policial, pela expressão facial dos/as estudantes percebi que ficaram surpresos/as, mas não se manifestaram e eu também não provoquei-lhes para que falassem algo. Entretanto, quando apresentei uma mulher trabalhando como motorista de ônibus, a discussão começou e apresento a seguir:

INTERAÇÃO 9

Givaldo: Eu tenho medo de mulher dirigindo ônibus, porque ela fica tonta, então pode acontecer um acidente. A maioria das mulheres reclamam que ficam tontas por estarem menstruadas. Então, eu não confio nelas por isso. Já o homem é forte, a maioria deles não fica doente, eles não ficam reclamando, as mulheres falam demais, por isso eu tenho medo.

Professora: Com motoristas homens não acontecem acidentes?

Givaldo: Homem não, não acontece nada. Nunca vi homem bater carro.

Larissa e Mara: Se beber pode acontecer acidente.

Givaldo: Como ele está trabalhando, ele não vai beber. Se bebesse, ficaria tonto e causaria um acidente. A maioria das meninas que eu conheço reclama que fica doente, tonta quando está menstruada, que passa mal. Os homens não reclamam disso, por isso que eu não confio em mulher dirigindo ônibus. Mas eu entendo que nem todas as mulheres são assim.

Professora: E você Eduarda o que pensa sobre isso?

Eduarda: Depende da mulher. Algumas mulheres quando estão menstruadas ficam assim doentes. Algumas já são nervosas e ficam piores durante este período. Eu conheço algumas mulheres que parecem macho e durante esse período não sentem nada, são poucas, não são muitas não.

Professora: Voltando um pouco, a relação da mulher com o futebol, vocês acham normal?

Mara: Normal.

Givaldo: Eu acho.

Larissa: Eu já joguei futebol, agora eu parei. Acho normal. Mulheres e homens podem jogar futebol, qualquer um pode jogar.

Givaldo: Mulheres e homens são iguais.

Mara: O homem é mais forte, ele tem mais energia.

(AULA n. 10, 27/06/2017)



Imagem 38 – Participação dos/as estudantes na discussão sobre os significados de ser mulher.

Fonte: AULA, n. 10, 27/06/2017.

Escolhi esse tema motivada por algumas observações que fiz ao longo das aulas. Uma das estudantes da turma joga em um time de futebol e sofria muitas provocações por não apresentar o estereótipo feminino adotado pela sociedade. Diante desse quadro, escolhi abordar esse tema. Sob a perspectiva do letramento crítico é importante que os/as professores/as consigam enxergar espaços e oportunidades que permitam o desenvolvimento de uma visão

crítica por parte dos/as estudantes. Como afirma Duboc (2015, p. 226) “o nosso próprio contexto que faz emergir essas brechas frutíferas para aulas mais interessantes”.

Destaco o posicionamento machista do estudante Givaldo ao afirmar sobre uma mulher dirigir um ônibus, que: “Eu tenho medo porque a mulher fica tonta, então pode acontecer um acidente, porque a maioria das mulheres reclamam que ficam tontas por estarem menstruadas. Então, eu não confio nelas por isso. Já o homem é forte, a maioria deles não fica doente, eles não ficam reclamando, as mulheres falam demais, por isso eu tenho medo”. Além de generalizar que todas as mulheres ficam tontas quando estão menstruadas, o estudante destaca que não confia em mulheres dirigindo e acredita que os homens são fortes e não ficam doentes.

Diante dessa resposta, eu procuro problematizar essa questão com uma pergunta: “Com motoristas homens não acontecem acidentes?”. Givaldo continua firme em seu posicionamento alegando nunca ter presenciado tal fato: “Homem não, não acontece nada. Nunca vi homem bater carro”. Imediatamente, duas alunas, Larissa e Mara, entram na discussão afirmando que: “Se beber pode acontecer acidente”. Entretanto, o estudante não se convence e afirma que: “Como ele está trabalhando, ele não vai beber. Se bebesse, ficaria tonto e causaria um acidente. A maioria das meninas que eu conheço reclama que fica doente, tonta quando está menstruada, que passa mal. Os homens não reclamam disso, por isso que eu não confio em mulher dirigindo ônibus. Mas eu entendo que nem todas as mulheres são assim”. Apesar de afirmar que não são todas as mulheres que ficam tontas enquanto estão menstruadas, o estudante defende que pelo fato de estarem trabalhando, os motoristas não vão beber e reitera não confiar em mulheres dirigindo ônibus.

É interessante notar que Givaldo faz afirmações bastante categóricas, com verbos no tempo presente (que podem expressar verdades absolutas) sobre o que mulheres podem/conseguem ou não fazer. Por vezes, não conseguia distinguir se ele, sendo o único homem da turma, de fato tinha aquelas opiniões ou se queria provocar as estudantes naquele contexto. Entretanto, ele faz menção a questões biológicas (como a menstruação nas mulheres), o que reforça seu discurso sexista e preconceituoso contra as mulheres.

Por ser uma questão presente na turma, enfatizo e coloco em discussão a relação das mulheres com o futebol. Quando eu pergunto: “Voltando um pouco, a relação da mulher com o futebol, vocês acham normal?”, embora os/as estudantes que participaram nesse momento tenha respondido:

Mara: Normal.

Givaldo: Eu acho.

Larissa: Eu já joguei futebol, agora eu parei. Acho normal. Mulheres e homens podem jogar futebol, qualquer um pode jogar.

Givaldo: Mulheres e homens são iguais.

A realidade em sala de aula se mostrou diferente das respostas apresentadas, pois, apesar de acharem normal essa relação mulheres e futebol, não aceitavam bem o estereótipo masculinizado da colega. É importante salientar que minha própria pergunta, ao usar o termo “normal” para questionar se mulher jogaria futebol, já poderia implicar a existência do que é normal ou não para homens e mulheres, reproduzindo também preconceitos.

Dar vozes aos/às estudantes, isto é, proporcionar espaços para que os/as estudantes pudessem se manifestar e trocar experiências, não centralizando as aulas na minha fala como se fosse detentora do conhecimento fez, a meu ver, diferença nesse processo de ensino-aprendizagem. Ao planejar as aulas, já pensava nos momentos em que poderia abrir espaços para que os/as alunos/as pudessem apresentar suas opiniões e compartilhar suas experiências. Como professora procurava enxergar espaços, momentos e oportunidades para contribuir com o desenvolvimento crítico dos/as surdos/as.

Compreendo que para que os/as estudantes exerçam cidadania é necessário que eles/as tenham oportunidade de se posicionar criticamente. Nesse sentido, em aulas cujo foco está na forma, isto é, apenas nos conhecimentos linguístico-gramaticais, nas quais os/as alunos/as apenas copiam sem entender o que é copiado, e, tampouco são chamados para expressar sua opinião, não há como promover inclusão social dos/as estudantes, sobretudo, dos/as surdos/as. Como apresentado anteriormente, neste trabalho, inclusão social compreende o desenvolvimento de uma consciência crítica em que é dado voz aos/às estudantes para que falem e se posicionem criticamente sobre diferentes aspectos da vida social que lhes tocam. Sob essa proposta, o trabalho pedagógico realizado no desenvolvimento desta pesquisa esteve engajado com questões sociais, culturais e educacionais, promovendo aos/às estudantes participantes oportunidade para que discutissem diferentes temáticas de sua vida social e para que os/as mesmos/as convivessem com as diferenças entre eles/as.

4.2.2 Ensino de espanhol para surdos/as: letramento crítico e promoção da identidade surda

Na história da educação de surdos/as é possível constatar que durante muito tempo a perspectiva clínico-reabilitadora influenciava as práticas pedagógicas das escolas. Sob essa vertente, a surdez é vista a partir da lógica de normalização. Contudo, grande parte dos/as

próprios/as surdos/as resistiram e resistem a essas práticas normalizadoras baseadas em correção.

Segundo Lopes (2011, p. 50-51) “à medida que outros saberes se articularam fora do registro terapêutico, eles funcionaram como base epistemológica, agora capazes de acolher, fundamentar e estimular os até então dispersos movimentos surdos”. Esses outros saberes são advindos de áreas como a Antropologia, a Pedagogia e a Sociologia e veem a surdez sob a ótica cultural, ou seja, contribuem politicamente às resistências surdas em relação às práticas ouvintistas. Nessa dissertação, recorri aos estudos originados das referidas áreas, pois esses concebem a surdez sob uma perspectiva socioantropológica.

Por mais de um século, como destaquei no início desta seção, os/as surdos/as estiveram sujeitados a práticas de normalização. Tentativas de correção desejavam controlar, marginalizar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais. Esses fatores, porém, segundo Skliar (2005), são determinantes para “o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos” (SKLIAR, 2005, p. 07).

O trabalho pedagógico que envolve esta pesquisa foi planejado e realizado considerando as questões identitárias dos/as estudantes surdos/as, de maneira que a cultura surda fosse respeitada e valorizada. Diante disso, a metodologia e os recursos pedagógicos utilizados nas aulas foram pensados em torno das especificidades desses estudantes, tais como: a apresentação de imagens para ilustrar as aulas, discussões em Libras, uso da Libras como língua de mediação na sala de aula e uso frequente de vídeos. Além disso, cabe destacar que as aulas de espanhol que foram ministradas para compor o desenvolvimento desta pesquisa foram elaboradas sob a perspectiva do Letramento Crítico, segundo a qual os/as estudantes, surdos/as ou não, são visto como cidadãos/as participantes da vida social, tendo espaço para se posicionarem criticamente a respeito de diversas temáticas envolvidas na própria organização do mundo que nos constitui.

É importante destacar que, para esta pesquisa não importou o grau de surdez dos/as estudantes. O que de fato busquei considerar foi a percepção visual e o uso da língua de sinais. Nesse sentido, concordo com a pesquisadora surda Perlin (1998, p. 15), que destaca que “dentro das comunidades dos surdos se diferenciam a simples incapacidade de ouvir e a auto-identificação dos sujeitos surdos. O grau de perda auditiva importa relativamente pouco”.

Em uma das aulas que foram ministradas ao longo deste curso, um dos temas abordados foi o *bullying*. Todos/as os/as estudantes quiseram compartilhar algo. Apresento a seguir o relato de uma das alunas:

INTERAÇÃO 10

Eduarda: Quando eu estudava em uma escola com ouvintes. Eu era a única surda. Eles me provocavam. Por meio de gestos, me chamavam de burra, diziam que eu era feia e que parecia um homem. Me provocavam muito e eu me sentia mal porque era sozinha. Às vezes, eu também provocava e nós brigávamos. Eu me sentia muito mal, eu sofria bastante porque estava sozinha. Em casa também era uma confusão, porque eu não queria mais ir para a escola e minha mãe brigava comigo. Na escola tinha duas professoras que sabiam Libras, minha mãe conversou com elas e resolveu me mudar de escola. Fui para outra escola, mas o sofrimento continuava. Nessa nova escola tinha um grupo de surdos que sabia Libras, mas eu não sabia. Todos os dias eles riam de mim, me chamavam de burra, feia, que eu parecia homem e que eu era pobre porque não tinha dinheiro. Eu me sentia muito magoada, era uma situação muito incômoda. No quinto ano, mudei para outra escola e o sentimento continuava o mesmo. Eu não tinha amigos, não tinha ninguém. Eu me sentia sozinha, as pessoas não queriam ser meus amigos. Eu me sentia mal, mas tinha uma menina que estava sempre junto comigo e a gente conversava. Eu era uma adolescente, os outros eram adultos. E esses adultos me provocavam, diziam que eu não tomava banho que eu estava fedida, que eu era feia, magra e eu sofria muito com isso. Eu sentia vontade até de morrer, pensava nessas coisas. Depois de um tempo nessa escola, uma pessoa veio brigar comigo e eu revidei. E não sei o porquê de ter brigado comigo. Mais uma vez, mudei de escola. E aí, me senti melhor nessa escola. Minha vida melhorou nessa escola. Algumas pessoas me provocavam, mas eu interagia com os surdos, eles me animavam e eu me sentia melhor. E hoje eu mudei para a Escola Bilíngue e estou bem melhor, mas o *bullying* continua um pouquinho. Mas eu não estou nem aí.

Professora: Mas no passado quando você sofria *bullying*, você ficava calada ou revidava e discutia?

Eduarda: Eu não sabia que era *bullying*, eu ficava calada. Eu não sabia Libras.

Professora: Mas hoje você não sofre *bullying* na escola não é?

Eduarda: Hoje, um pouquinho.

Professora: Onde?

Eduarda: Na escola e também fora da escola.

Professora: Aqui na Escola Bilíngue você sofre *bullying*?

Eduarda: Sofro um pouquinho.

Professora: Por que você é surda? É isso ou não?

Eduarda: Por causa de outras coisas.

Professora: Fora da escola?

Eduarda: Aqui dentro e lá fora.

Professora: Aqui?

Eduarda: Sim aqui também, mas eu não me preocupo com isso. Eu deixo pra lá.

Professora: Aqui dentro da escola você sofre *bullying*?

Eduarda: Sofro, mas eu tenho paciência.

Professora: O *bullying* acontece aqui dentro da sala de aula?

[Eduarda me interrompe, aponta para o colega Givaldo, sorri e afirma: Você sabe, você sabe. Você me chama de homem].

Professora: Homem?

Eduarda: Sim, ele me provoca. Diz que eu sou homem, que eu sou feia, que eu preciso me arrumar. Eu sou obrigada a ser bonita, pra quê?

Professora: E você sofre com isso?

Eduarda: Não, eu não me preocupo com nada disso. Antes quando eu não sabia Libras, eu tinha medo, me retraía. Hoje que sou mais velha, eu nem me preocupo. Não estou nem aí.

Professora: Você já foi ao psicólogo?

Eduarda: Psicólogo?

Professora: Nunca conversou com um psicólogo?

Eduarda: Não, mas minha tia falou que eu precisava ir. Porque eu tenho traumas desde cedo.

Professora: Muitos traumas não é?

Eduarda: É, minha tia falou que eu preciso. Ok, depois eu vou.

Professora: Se você vir uma pessoa surda ou ouvinte sofrendo *bullying* o que você vai fazer? Vai ficar calada ou vai pedir para parar?

Eduarda: Bom, se eu vir que é uma criança eu vou ajudar. Mas se já for adulto, como que eu vou ajudar? A pessoa vai brigar comigo, vai achar ruim. Então, eu vou me calar.

Professora: Vai se calar?

Eduarda: Se for alguma criança ou adolescente, eu vou ajudar. Mas adulto não.
(AULA n. 8, 06/06/2017)



Imagem 39 – Eduarda compartilhando sua experiência com *bullying*.
Fonte: AULA n. 8, 06/06/2017.

Na interação 10, há muitos elementos que merecem ser destacados e discutidos aqui. Já no início de seu depoimento, Eduarda diz: “Quando eu estudava em uma escola com ouvintes. Eu era a única surda”. Essa questão apontada por Eduarda retrata uma realidade recorrente que muitos/as surdos/as viveram e ainda vivem no Brasil, isto é, a tão difundida proposta de inclusão. Essa referida inclusão escolar propõe inserir os/as surdos/as nas escolas regulares, que, segundo Sá (2002, p. 66) são espaço de aprendizagem que “inviabiliza o desejo dos surdos de construir saberes, identidades e culturas a partir das duas línguas (a de sinais e a língua oficial do país) e impossibilita a consolidação linguística dos alunos surdos”.

Essas escolas ditas inclusivas costumam contar apenas com o auxílio de intérpretes que medeiam o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, nesses ambientes escolares, a identidade surda não é valorizada, isto é, os/as surdos/as ficam marginalizados/as dentro das salas de aula. Na maioria dos casos, não há uma metodologia de ensino apropriada para as especificidades da surdez e o/a estudante surdo/a acaba se tornando aluno/a do/a intérprete. Sendo assim, há um distanciamento entre professores/as e alunos/as, o que gera um processo de ensino e de aprendizagem pouco ou nada satisfatório, como relatou Eduarda. Gera também uma indagação a respeito dessa proposta de inclusão, pois é possível perceber que essas/as

estudantes são incluídos/as nas escolas, porém são excluídos/as dentro das salas de aula e da proposta metodológica de seus/as professores/as.

Destaco que a inclusão que defendo para os/as estudantes surdos/as é aquela que proporciona a acessibilidade igualitária ao conteúdo curricular, sem déficit em sua formação. Ainda que a questão linguística (uso da Libras), a metodologia adequada e recursos pedagógicos apropriados para os/as alunos/as surdos/as possam ser percebidos como barreiras para proporcionar esse acesso, o direito de uma educação que considera as singularidades dos/as surdos/as é legítimo. E, embora, as escolas tenham intérpretes nas salas de aulas, é importante ressaltar que, traduzir e interpretar as aulas não são práticas suficientes para garantir esse processo de ensino. Lacerda et al (2014, p. 186) asseveram que “para favorecer a aprendizagem do aluno surdo, não basta apenas apresentar os conteúdos em Libras, é preciso explicar os conteúdos de sala de aula utilizando toda a potencialidade visual que essa língua tem”.

Reitero que a presença de professores/as fluentes em Libras ou intérpretes na sala de aula não é suficiente para o processo de ensino-aprendizagem de alunos/as surdos/as. Faz-se necessário também, uma metodologia adequada para apoiar o ensino. Para isso é fundamental que os/as professores/as planejem aulas visualmente claras para facilitar a compreensão dos/as alunos/as surdos/as, como sujeito ativo participante da sala de aula, e a atuação do/a intérprete, quando for o caso.

As limitações encontradas nas escolas inclusivas vão muitas vezes além de professores/as sem fluência em Libras e sem metodologia adequada para a singularidade visual dos/as estudantes surdos/as. Nesses espaços escolares, os/as estudantes surdos/as costumam ficar isolados/as, sem ter contato com seus pares, isto é, outros/as colegas surdos/as. Estudos realizados por Sá (2011) e Brito; Sá (2011) com estudantes surdos/as da escola regular apontam que nesses espaços as identidades surdas não são promovidas, de forma que os/as surdos/as ficam excluídos/as. As autoras afirmam que nas escolas inclusivas o que se percebe são “imposição da oralidade, a desconsideração do tempo pedagógico, as dificuldades linguísticas entre professor e estudante” (BRITO; SÁ, 2011, p. 210). Ainda na interação 10, Eduarda destaca: “Eu me sentia muito mal, eu sofria bastante porque estava sozinha”. Essa situação apresentada pela aluna mostra e confirma o quanto os surdos/as se sentem isolados/as nessas escolas, em que a maioria dos/as estudantes é composta por ouvintes.

Para Skliar (2005) situações como essa retratada por Eduarda, refletem as representações ouvintistas acerca do que é o sujeito surdo, isto é, não há uma preocupação por parte das escolas inclusivas em garantir os direitos linguísticos e de cidadania dos/as surdos/as. Essa ausência de acessibilidade para os/as estudantes surdos/as nas escolas acaba implicando

evasão escolar e retenções. Na concepção de Skliar (2005) essa situação é denominada para alguns/as como fracasso escolar. No entanto, para o pesquisador não se trata de uma educação de surdos/as fracassada, mas sim uma educação que não conseguiu os resultados previstos em função dos mecanismos e das relações de poder existentes nos contextos escolares. Ainda segundo as pesquisas realizadas por Skliar (2005), o olhar dos/as surdos/as sobre o fracasso escolar “se refere sobretudo a uma questão ligada à falta de acesso à língua de sinais e a um processo demorado de identificações com outros surdos”.

No que se refere à identificação com outros/as surdos/as, cabe ressaltar que Eduarda descreve que nas escolas em que ela era a única surda, ela se sentia solitária e sofria mais com as provocações dos/as colegas. Entretanto, em um dos trechos da interação 10, Eduarda fala: “Algumas pessoas me provocavam, mas eu interagia com os surdos, eles me animavam e eu me sentia melhor”. É possível perceber que a estudante, ao interagir com seus pares (outros colegas surdos/as), se sentia melhor, mais fortalecida e menos afetada pelas provocações dos/das demais colegas. Esse fato coaduna com os estudos de Sá (2002, p. 365), que defende que “os surdos têm o direito de se desenvolver numa comunidade de pares, constituindo estratégias de identificação num processo sócio-histórico autêntico, livre, não cerceado”.

Ainda na interação 10, há vários trechos em que Eduarda faz referência à língua de sinais: “Na escola tinha duas professoras que sabiam Libras”, “Nessa nova escola tinha um grupo de surdos que sabia Libras, mas eu não sabia”, “Eu não sabia que era *bullying*, eu ficava calada. Eu não sabia Libras”, “Antes quando eu não sabia Libras, eu tinha medo, me retraía”. Em diversos trechos, Eduarda aponta a importância da Libras para os/as surdos/as, não apenas como meio de comunicação, mas também para que ela pudesse se posicionar socialmente. Pelo fato de não ter fluência na língua de sinais, Eduarda se calava e se retraía por não conseguir expressar-se criticamente. Esse fato corrobora o que Mastrella-de-Andrade (2011, p. 224) afirma sobre a compreensão do que é língua: “não é simplesmente um meio neutro de comunicação, mas é nela e por meio dela que os significados são construídos e as relações sociais estabelecidas. Trata-se de uma visão de língua como agência e como produtiva (não apenas reprodutiva)”.

Skliar (2005) assevera que a língua de sinais é um direito dos/as surdos/as e não uma concessão dos/as professores/as e das escolas. Para o autor (2005, p. 27), “pôr a língua de sinais ao alcance de todos os surdos deve ser o princípio de uma política linguística, a partir da qual se pode sustentar um projeto educacional mais amplo”. Além de ser um direito dos/as surdos/as, a língua de sinais está diretamente relacionada às questões identitárias dos/as surdos/as, sendo uma das maiores expressões de sua cultura. Para Sá (2002, p. 105-106):

“Atribui-se importância ao uso da língua de sinais na construção da(s) identidade(s) do surdo, pelo valor que a língua tem como instrumento de comunicação, de troca, de reflexão, de crítica, de posicionamento, pois, como se poderia imaginar uma significativa e natural interação entre surdos que utilizassem uma língua oral ou uma língua oral sinalizada? O instrumento natural e habitual para sua interação não pode ser outro senão a língua de sinais da comunidade surda local. Não há como negar que o uso da língua de sinais é um dos principais elementos aglutinadores das comunidades surdas, sendo, assim, um dos elementos importantíssimos nos processos de desenvolvimento da identidade surda/de surdo e nos de identificação dos surdos entre si”. (SÁ, 2002, p. 105-106).

Considerando essa singularidade do povo surdo, ao longo do processo pedagógico em que esta pesquisa se desenvolveu, a língua de sinais esteve presente. Na última semana de aula, por meio de entrevista, perguntei aos/às estudantes: “Para os/as surdos/as, é importante ter aulas de Espanhol em Libras? Por quê?” ao que responderam:

Eduarda: Sim, é importante sim, porque se o professor não sabe Libras, ele vai usar a escrita. Se as aulas de espanhol não são em Libras, vamos lutar para que isso aconteça.

Eloá: Sim, porque aproveita para entender espanhol em Libras porque se for viajar vai entender o idioma.

Emília: Sim, é importante sim. Porque é para saber as diferenças da Libras, para entender e para fazer coisas diferentes.

Givaldo: Sim. Libras é importante, pois é nossa língua. Por isso é muito melhor aprender e entender o conteúdo se estiver explicado em língua de sinais.

Larissa: É importante sim, porque o surdo é visual e ele precisa ver. Ele precisa ver em Libras. Então, em Libras ele consegue aprender.

Laura: Sim, porque você ensina Espanhol em Libras e os surdos te ensinam Libras.

Mara: Sim, porque vai aprendendo as palavras por causa do ensino do espanhol em Libras. Se o surdo não souber o espanhol, como ele vai viajar? É importante para saber Libras para comunicar com os surdos.

(ENTREVISTAS, 03/07/2017)

É interessante observar que todos/as os/as estudantes consideraram importante o uso da Libras como língua de mediação no processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola. Esses dados reiteram o que Quadros e Schmiedt (2006) afirmam acerca do processo de letramento para alunos/as surdos/as. Para elas, qualquer proposta de letramento para estudantes surdos/as só será bem-sucedida se tiver como língua de mediação a língua de sinais brasileira. Dessa forma, é possível compreender o quanto é fundamental que a Libras seja usada para a aquisição de outras línguas e de conhecimentos de outras áreas.

Para Strobel (2016), a importância da língua de sinais transcende a comunicação, pois também contribui para a construção da identidade surda. Novamente, a identidade surda está diretamente relacionada ao uso da Libras. Os dados desta pesquisa mostram que, além do uso de Libras, outra questão também importante para a construção da identidade surda foi a

participação ativa na sala de aula sobre assuntos de relevância para a vida social que possibilitou dar voz aos/às surdos/as. Sá (2002, p. 335) assevera que o uso da Libras nos espaços escolares em que os surdos/as estão presentes “colabora no processo de construção da sua identidade em todos os aspectos: linguístico, cognitivo e social”. Contudo, embora a importância da Libras seja legítima e reconhecida pela lei federal nº 10.436 de 2002, é possível observar na interação 10 que há escolas em que as propostas pedagógicas não são efetivas em relação ao acesso dessa língua.

Ainda em relação às entrevistas apresentadas sobre o ensino de espanhol por meio de Libras, destaco a resposta da aluna Laura: “Sim, porque você ensina Espanhol em Libras e os surdos te ensinam Libras”. De fato, em vários momentos durante as aulas eu esquecia ou simplesmente não sabia um sinal em Libras. Nessas ocasiões, recorria aos/às alunos/as, que demonstravam satisfação em me ajudar, o que proporcionava uma troca de conhecimentos e nos colocava – a mim, a professora, e os/as alunos/as surdos/as, como sujeitos que tanto ensinam quanto aprendem. A resposta da aluna mostra sua percepção em relação a agência dela e de seus/as colegas, percebendo-se como agente no processo de ensino-aprendizagem, assim como afirma Freire (1996, p. 25): “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Diante disso, vejo que o ensino de espanhol em Libras pode contribuir para a promoção da identidade surda.

Em uma das aulas cuja discussão girava em torno do tema: línguas majoritárias e minoritárias no Brasil, o aluno Givaldo me fez uma pergunta, como apresento no excerto a seguir:

INTERAÇÃO 11

Givaldo: Professora, os/as indígenas têm vontade de sair das tribos para morarem nas cidades?

Professora: Ah, Givaldo, depende. Pelo que já vi, há alguns que escolhem vir para a cidade estudar, mas procuram não perder os costumes. Há outros que saem, mas perdem um pouco da identidade indígena por conta da influência dos/as não-indígenas. E há outros/as que preferem não sair.

Givaldo: Ah sim, entendi.

Professora: Givaldo, você acha que seria como o caso da influência dos/as ouvintes sobre os surdos/as?

Givaldo: Ah sim, com certeza. Quando querem que sejamos oralizados/as.

Professora: Sim, isso mesmo.

(AULA n. 2, 25/04/2017)



Imagem 40 – Givaldo perguntando se os indígenas sentem vontade de migrar para as cidades.
Fonte: AULA n. 2, 25/04/2017.

Como pode ser visto na interação 11, aproveitei a curiosidade apresentada pelo aluno Givaldo, para associar à relação entre ouvintes e surdos/as. Embora o questionamento do estudante estivesse associado à relação entre o contexto social dos/as não-indígenas com os/as indígenas, comparei essa relação com a influência dos/as ouvintes sobre os/as surdos/as. Fiz essa associação, pois como pode ser visto nos registros históricos apontados na justificativa desta dissertação (GOLDFELD, 1997; ROCHA, 2008), por muitos anos a história cultural dos povos surdos não era reconhecida e valorizada, pois a sociedade ouvinte via os/as surdos/as apenas como pessoas com deficiência auditiva e impunha-lhes a língua oral. Segundo Strobel (2016), somente após o reconhecimento da língua de sinais e também das identidades surdas foi que os/as surdos/as começaram a ser vistos como um povo que tem uma cultura própria. Porém, mesmo com todas as conquistas alcançadas pelos/as surdos/as, estes ainda não estão isentos de sofrerem opressões ouvintistas.

É comum encontrar ouvintes que veem a surdez e os/as surdos/as sob a perspectiva ouvintista, isto é, olham a surdez como uma ausência de audição, que foge da normalidade ouvinte. Como apresentado no referencial teórico desta dissertação, o ouvintismo se refere ao conjunto normalizado de representações dos ouvintes. Sob essa perspectiva ouvintista, as pessoas veem a surdez como mudez, isto é, ausência da fala, entendendo que os/as surdo/as não têm o que dizer. Com isso, veem os/as surdos/as como estranhos/as, colocando, assim, os/as surdos/as em um mundo à parte, isto é, à margem.

Na aula seguinte, após a discussão que se deu em torno das línguas majoritárias e minoritárias, retomei a discussão para dar continuidade às atividades de leitura e interpretação

de textos que estavam relacionadas ao referido tema. Nessa aula, mais uma vez provoquei-lhes acerca da relação entre identidade, língua e cultura. Nas notas de campo referente a essa aula, escrevi:

Uma das perguntas de interpretação do texto que entreguei hoje estava relacionada à questão da migração dos/as indígenas para as cidades majoritariamente não-indígenas. Ao explicar-lhes o que eu queria que respondessem na questão, expliquei-lhes um pouco da relação entre língua, identidade e cultura. Durante a explicação, enfatizei o fato de que uma vez que um indígena migra para as cidades, a língua de sua etnia já não será a principal língua usada para a comunicação, assim como os elementos culturais de seu povo poderá causar estranhamento nos espaços não-indígenas. Levantei ainda a hipótese de que caso esses/as indígenas se sintam deslocados/as, ou até mesmo envergonhados/as pelas suas diferenças linguístico-culturais, acabam escolhendo adequar-se ao padrão não indígena, perdendo assim traços de sua identidade indígena para seguirem os padrões do novo contexto social. Assim como na aula anterior, relatei essa discussão às relações entre língua, cultura e identidade dos/as surdos/as que por algum motivo não sabem Libras e por opção não querem aprendê-la. Nesse caso, discutimos brevemente como seria a constituição de suas identidades, uma vez que a língua está diretamente relacionada com a cultura e a identidade de seus falantes.

(NOTAS DE CAMPO, 05/05/2017)

Observando esses dados gerados, vejo que em alguns momentos fui influenciada pelo senso comum ao fazer referência à perda de identidade: “Há outros que saem, mas perdem um pouco da identidade indígena por conta da influência dos/as não-indígenas”, “...perdendo assim traços de sua identidade indígena para seguirem os padrões do novo contexto social”. De acordo com Hall (2015), a identidade é móvel, cambiante e pluralizada. Dessa forma, retomando a questão dos indígenas, eles começam a construir para si novas identidades, no hibridismo. Muitos deles saem da aldeia para estudar, por exemplo, e não perdem suas identidades, podendo construir, na verdade, novas identidades e com isso reforçarem suas identidades indígenas, isto é, se fortalecerem na luta por seu povo. O mesmo se dá em relação aos/as surdos/as.

O/a surdo/a na comunidade não-surda, mesmo o oralizado/a, começa a viver no espaço do hibridismo, com conflitos, obviamente, mas não necessariamente perde sua identidade. Perlin (1998) faz referências a situações assim e faz menção a uma identidade surda híbrida, isto é, surdos/as que nasceram ouvintes, e que tornaram-se surdos/as. A autora se percebe como surda híbrida e afirma que esse tipo de identidade não é fácil de ser compreendida, pois é como ser sujeito de dois mundos. Perlin (1998) explica que há um choque entre ser surdo que usa a língua sinais e o pensar em português, pois são línguas muito diferentes. Diante de tal situação, ela (1998, p. 20) alega: “Assim, você sente que perdeu aquela parte de todos os ouvintes e você tem pelo meio a parte surda. Você não é um, você é duas metades” (PERLIN, 1998, p. 20). Muitas vezes, o/a surdo/a oralizado/a é visto pelo/a surdo/a não-oralizado/a como “menos surdo/a”, mas o surdo/a oralizado/a nem sempre é visto pelo ouvinte como “mais ouvinte”.

Assim, enfrenta conflitos, pois todos os dois (ouvintes e surdos/as) acabam requerendo para si identidades “puras”.

O ensino de espanhol sob a perspectiva do Letramento Crítico pode proporcionar espaços e momentos para discutir diversos temas do cotidiano. Além disso, é possível relacionar essas discussões com questões que envolvem a surdez. Considerei muito oportuno explorar momentos em que os/as próprios/as estudantes pudessem pensar e refletir sobre sua própria identidade, além de fomentar a construção de seu posicionamento crítico acerca do tema. Muitas vezes, os/as estudantes não são instigados/as a formar sua própria opinião acerca de suas vivências. No caso dos/as surdos/as, eles/as podem ser influenciados/as por ideias ouvintistas pelo simples fato de não terem tido oportunidade de pensar sobre as questões que lhes envolvem. Como assevera a autora surda Strobel (2007, p.33) “quando a sociedade deixa o surdo ser ele mesmo, carece tirar as máscaras e assim chega o momento de o povo surdo enfrentar a prática ouvintista, resgatar-se e transformar-se no que é de direito: partes de nós mesmos”.

Como já apresentado na metodologia, esta pesquisa foi realizada em uma escola bilíngue em que a Libras é a língua de ensino, isto é, a língua que medeia todo o processo de ensino-aprendizagem dos/as estudantes surdos/as. Nesse sentido, a escola tem como base o ensino bilíngue, em que a Libras é ensinada e aprendida como primeira língua e a língua portuguesa (na modalidade escrita) é a segunda. Nessa perspectiva, todas as disciplinas são ensinadas em Libras. Em uma das aulas que foram ministradas para o desenvolvimento desta pesquisa, tratamos sobre as questões relacionadas ao *bullying*. Esse tema parece ter interessado muito aos/às estudantes, pois todos/as quiseram participar sem que eu tivesse que insistir. Trago a seguir um momento em que a estudante Emília pediu para relatar um pouco de sua experiência:

INTERAÇÃO 12

Emília: Professora, eu quero contar como foi minha experiência com *bullying* aqui na escola.

Professora: Sim, pode contar.

Emília: No primeiro ano do ensino médio, eu vim estudar aqui na Escola Bilíngue. Quando eu cheguei aqui eu usava a língua de sinais, mas oralizava também. Mas meus colegas falavam que eu estava errada, mandava eu fechar a boca. Diziam que eu não podia oralizar. Eu sofria tentando ficar com a boca fechada. Até hoje eu tento calar a boca, mas ainda sinalizo e oralizo ao mesmo tempo.

(AULA n. 8, 06/06/2017)



Imagem 41: Emília compartilhando sua experiência com *bullying*.
 Fonte: AULA n.8, 06/06/2017.

Como pode ser visto na interação 12, Emília é uma estudante surda que, antes de ter tido contato com a educação bilíngue, passou por um processo de oralização, que parece lhe influenciar até hoje ao se comunicar em Libras. Emília destaca: “Até hoje eu tento calar a boca, mas ainda sinalizo e oralizo ao mesmo tempo”. No relato apresentado por Emília, podemos entrever atitudes preconceituosas em relação aos/as surdos/as que são oralizados/as. De fato, essa relação entre surdos/as oralizados/as e surdos/as não oralizados/as é muito conflituosa. A autora Mello (2001), que é surda e oralizada, defende que não se deve generalizar os/as surdos/as como um grupo homogêneo, pois em sua percepção cada pessoa, surda ou não, apresenta características próprias que são construídas em seu percurso histórico e sociocultural. Mello (2001) afirma que “o grupo dos surdos, como o grupo dos ouvintes, apresenta características internas de raça, de classe, de gênero, de religião, etc., que podem provocar insegurança, inclusive conflitos e divergências, chegando a influenciar na personalidade do indivíduo”. A autora, então, entende que não faz sentido a busca de reafirmação de uma única identidade surda legitimada. Nessa perspectiva, para Mello (2001) o fato de um surdo usar Libras e outro surdo falar e saber fazer a leitura labial não os tornam “mais” ou “menos” surdos/as, pois são diferentes características no grupo de surdos/as que devem ser consideradas.

O fato de os/as colegas de Emília falarem que ela estava errada e a mandarem fechar a boca mostra a existência de um padrão/modelo do que é ser surdo. E, como em geral ocorre nas comunidades linguísticas, há aqui a tentativa de fixar uma identidade surda e estabelecer critérios específicos para que uma pessoa possa ser considerada surda legítima. Nesse sentido, coaduno com Perlin (1998, p. 16) quando afirma que “a identidade surda é uma luta instável e

nunca será fixa”, isto é, não há como estabelecer um modelo fixo de identidade surda. Haveria apenas um modelo de identidade surda? Haveria apenas uma única possibilidade de identificação dos sujeitos surdos? Afinal, o que é ser surdo/a? como podemos discutir aqui através do relato de Emília, a surdez em si não é o único fator de identificação. Como afirmam Woodward (2000) e Silva (2000), as identidades são contextuais e estão envolvidas em relações de poder; isso implica dizer que as identidades são conflituosas e são também espaço de luta e disputa. Por essa razão é que os/as colegas de Emília lhe mandavam “fechar a boca”, fixando e encerrando a identidade surda em um padrão único de comunicação.

Cabe acrescentar que, o processo de oralização a que tanto Emília quanto Mello foram submetidas é um processo que desconsidera a língua de sinais. Lulkin (2005) afirma que após o Congresso de Milão em 1880, em que a língua de sinais foi proibida, dando lugar a supremacia da língua oral, as práticas escolares eram baseadas em sistemas de reabilitação, ou seja, os/as surdos/as tinham que aprender a falar. O autor destaca:

Na prática escolar, a primeira medida educativa para coibir o uso da língua de sinais foi obrigar os alunos surdos a sentarem sobre suas mãos. Em seguida, retiraram-se as pequenas janelas das portas das salas de aula para impedir a comunicação sinalizada entre os alunos. Os professores surdos e seus auxiliares deveriam deixar as escolas e os institutos (LULKIN, 2005, p. 38).

Obviamente, essas práticas severas apontadas por Lulkin (2005) eram realizadas na época em que o congresso de Milão havia decidido pela proibição da língua de sinais. Desta forma, não significa que a aluna Emília tenha vivenciado essas mesmas práticas. Contudo, como destaca Quadros (1997), a proposta oralista desconsidera todas as questões relacionadas à cultura e à identidade surda.

Durante a aula em que discutimos sobre as questões que envolvem *bullying*, a aluna Laura também pediu para contribuir e compartilhar parte de sua experiência, conforme apresento a seguir:

INTERAÇÃO 13

Laura: Quando eu era criança, estudava no CEAL²⁶. Eu era feia, meu cabelo era alto, meus dentes...affff. Eu sofria *bullying*, os colegas riam de mim e me chamavam de feia. Falavam várias coisas. Eu fui crescendo e pensei que no futuro eu poderia ficar bonita. Eu poderia mudar o meu

²⁶ Centro Educacional de Audição e Linguagem Ludovico Pavoni é uma instituição particular, filantrópica, sem fins lucrativos. Tem como mantenedora a Associação das Obras Pavonianas de Assistência (AOPA), uma entidade particular, religiosa, de origem italiana, fundada pelo Padre Ludovico Pavoni (1784-1849). O CEAL oferece atendimento especializado aos/as surdos/as com foco no desenvolvimento da fala, isto é, na oralização. Suas atividades estão relacionadas à perspectiva clínico-reabilitadora.

cabelo, pois não queria ficar com o mesmo cabelo pois no passado quando eu era pequena, eu sofri *bullying*. Então, eu tinha muito trauma.

Professora: Você ainda sofre *bullying* aqui na escola?

Laura: Às vezes, eu sofro.

Professora: Como assim? [Professora, olha para os/as alunos/as sem entender o motivo de ainda ela sofrer com *bullying*. Nesse momento, a aluna Mara pede para falar.]

Mara: Eu estudo com a Laura desde que éramos criança. Realmente, o cabelo dela era alto, tinha muitos cachos. E as pessoas riam e provocavam ela. Certo, Laura?

Laura: Sim, e riam dos meus dentes também.

Mara: Vou continuar, depois desse tempo ela sumiu. Nunca mais tive contato com ela. Quando fui cursar o primeiro ano do ensino médio, encontrei com ela novamente aqui na escola. E as pessoas ficaram de boca aberta porque ela estava muito bonita e diferente do passado. Mas algumas pessoas ainda a provocam por causa dos dentes que ainda estão sendo arrumados com o uso do aparelho. Como se não bastasse, ainda a provocavam porque o corpo dela era reto, ou seja, ela não tem as curvas que as mulheres costumam ter.

Professora: As pessoas são muito más. Absurdo. Vocês duas já provocaram outras pessoas, assim como essas pessoas provocaram a Laura?

Mara: Eu?

Professora: Sim.

Mara: *Bullying*? Claro!

Laura: A Mara faz *bullying* com o Givaldo e Eduarda.

Professora: Ah, então você já riu de alguém?

Mara: Claro. Você já fez *bullying* com outra pessoa?

Laura: Eu?

Professora: Sim, você.

Laura: Já, já, já.

Mara: Claro, é comum a gente fazer isso.

(AULA n. 8, 06/06/2017)



Imagem 42: Laura compartilhando sua experiência com *bullying* e Mara complementando.

Fonte: AULA n.8, 06/06/2017.

Na interação 13 é possível observar o quanto o *bullying* é uma questão comum, problemática e que deve ser enfrentada dentro das salas de aulas. A aluna Mara mostra isso quando, ao ser questionada se já fez *bullying* com outra pessoa, responde: “Claro, é comum a

gente fazer isso”. Considerei muito relevante a escolha do tema, pois, de todas as discussões realizadas, foi a que mais fomentou a participação e o posicionamento crítico dos/as estudantes. Foi um tema com que eles/as se identificaram. Estudando os dados gerados, vi que a aula proposta se aproximou muito da realidade que eles/elas vivenciam.

Durante as discussões que ocorriam nas aulas, os/as alunos/as expunham seu posicionamento crítico e suas experiências. Como professora, procurava mediar as interações entre eles/as. Quando as opiniões divergiam, tentava conscientizá-los sobre a importância de aprender a conviver com as diferenças. Confesso que, por vezes, minha vontade era “ensinar” como respeitar a opinião do outro/a mesmo sem concordar, mas me continha, pois sei que essas questões não são ensinadas. Sobretudo, na ótica do letramento crítico, em que o papel do professor é mediar, auxiliar os/as alunos/as na construção do conhecimento, porém sem impor seus posicionamentos. Como afirma Menezes de Souza (2011) as principais atribuições do professor no LC são: educar para a diferença, preparar para o conflito, para que ao se deparar com as diferenças, elas não sejam eliminadas, mas sim respeitadas.

Percebo que ter ministrado as aulas sob a perspectiva do letramento crítico contribuiu de maneira significativa para a promoção da identidade surda, pois nessa perspectiva os/as estudantes tinham espaço para expressarem suas ideias e suas críticas em relação aos diversos temas tratados. Além disso, compartilhavam suas próprias vivências, o que proporcionou momentos de interação instigantes, isto é, à medida que um/a aluno/a começava a compartilhar algo, outro/a colega ficava motivado para participar também. Destaco que o uso da Libras fortaleceu essa agência da parte dos/as alunos/as, pois o fato de poder expressar-se e ser compreendido em sua própria língua contribuiu para a participação mais efetiva dos/as estudantes. Considero que o uso da língua de sinais, tanto entre os/as alunos/as, como entre professora e alunos/as, favoreceu a promoção da identidade surda, pois, era por meio da Libras que os/as estudantes se posicionavam criticamente e eram instigados/as a formar sua própria opinião acerca de suas vivências.

De maneira geral, observo que os/as estudantes participantes desta pesquisa se engajaram nas discussões, seguramente, alguns/as se engajaram mais que outros/as, mas a maior parte da turma estava todo tempo participando e apresentando seu posicionamento crítico. Destaco que, ainda que no momento das discussões a língua espanhola não estivesse diretamente presente, pelo fato da interação ser em Libras, o momento que antecedia a discussão o espanhol estava presente nos slides ou nas atividades relacionadas aos vídeos (conforme apresentado na seção I), assim como nos textos que eram entregues aos/as estudantes após as discussões.

Observei que os/as estudantes apresentavam facilidade para compreender a língua dada a semelhança com a língua portuguesa, que embora não seja a primeira língua deles/as é a segunda língua que aprendem na modalidade escrita. Percebi que, assim como os/as estudantes ouvintes, os/as surdos/as disseram ter facilidade com a compreensão escrita do espanhol por ser muito parecido com o português. Na entrevista realizada ao final do curso, essa minha percepção se confirma com as respostas que os/as alunos/as apresentaram para uma das perguntas que realizei: “A partir da pesquisa, você achou que se aproximou mais da Língua Espanhola? Por quê?”. A seguir apresento algumas respostas:

Eduarda: Sim, espanhol é um pouquinho parecido com o português, então é mais fácil de entender. Algumas coisas eu não conhecia, mas outras que eram parecidas com o português, eu conseguia entender.

Eloá: Eu consegui ter mais contato com o espanhol. Porque eu gosto de ler e entendi melhor os textos. Eu amo muito espanhol, tendo mais contato com o espanhol, eu consigo aprender.

Emília: Sim, ampliou meu conhecimento. Porque ficar parado, não faz nada, sem estudar nada a gente fica quadrado. Quando a gente faz alguma coisa, nosso conhecimento aumenta.

Givaldo: Sim, mais ou menos.

Larissa: Sim, aprendi um pouco mais. Preciso estudar muito para aprender.

Laura: Sim, tive mais contato com o Espanhol.

Mara: Mais ou menos.

(ENTREVISTAS, 03/07/2017)

Observo que, com exceção da aluna Mara, os/as demais estudantes afirmaram terem se aproximado mais da língua espanhola ao longo das aulas. Mesmo que só Eduarda tenha apontado a semelhança do espanhol com o português: “Sim, espanhol é um pouquinho parecido com o português, então é mais fácil de entender. Algumas coisas eu não conhecia, mas outras que eram parecidas com o português, eu conseguia entender”, durante as aulas eles/as comentavam comigo e entre eles/as sobre isso.

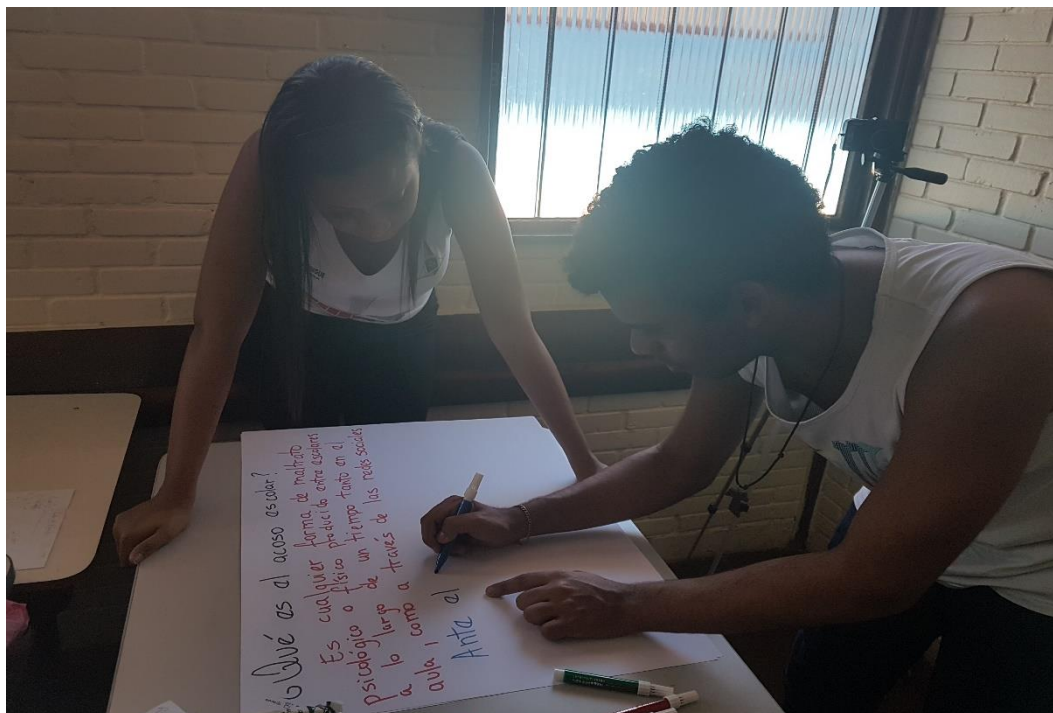


Imagem 43 – Estudantes escrevendo na cartolina para montar um mural sobre *bullying*.
Fonte: AULA n.8, 06/06/2017

4.2.3 Ensino de espanhol para surdos/as e letramento crítico: desafios e fragilidades no meu fazer pedagógico

Como apresentado no referencial teórico desta dissertação, o letramento crítico não é um método, muito menos um modelo a ser copiado, mas, como afirma Tílio (2017, p. 20), “um protótipo de racionalização crítica a ser devidamente apropriado, adaptado e (res)significado por cada professor/a em seus contextos específicos”. Nesse sentido, ensinar línguas estrangeiras, sob a perspectiva do LC, implica considerar as realidades locais, regionais, nacionais e globais, por estarem diretamente relacionadas e serem exclusivas de cada contexto (JORDÃO; FOGAÇA, 2007). À vista disso, desenvolver um trabalho pedagógico nessa perspectiva não é uma tarefa simples para o/a professor/a de línguas.

Ensinar e aprender línguas sob a ótica do letramento crítico é uma oportunidade de “ressignificar sentidos, representações, procedimentos, valores, ou melhor, atribuir novos sentidos a nós mesmos, aos outros e ao mundo” (JORDÃO, 2015b, p.77). Segundo Jordão e Fogaça (2007, p. 101) é importante que o/a professor/a assuma um papel político na sala de aula, pois ele/a precisa “mediar as discussões e problematizar as diferentes perspectivas trazidas por si mesmo e pelos alunos” o que pode representar um desafio. Diante disso, realizar essa prática pedagógica com estudantes surdos/as exigiu muito esforço de minha parte, que atuei

como professora e pesquisadora desse processo de ensino-aprendizagem de espanhol. Durante todo o percurso pedagógico que envolveu esta pesquisa deparei-me com muitos desafios e fragilidades, tais como: elaboração e escolha do material didático, trabalho com a leitura e interpretação de textos e mediação das discussões. A seguir, discuto separadamente cada um deles:

4.2.3.1 Elaboração e escolha do material didático

Antes de entrar em sala de aula, estava diante do primeiro desafio: elaborar material didático próprio para as aulas. Confesso que me senti com uma imensa responsabilidade, pois nesses onze anos em que sou professora, nunca tive que preparar meu próprio material. “Sair dessa zona de conforto” não foi fácil, mas acredito que fez toda diferença, pois tive a oportunidade de elaborar um material apropriado para a singularidade do curso que ofereci e adequado para os/as estudantes que participaram da pesquisa. Diante dessa primeira experiência elaborando meu próprio material, observo que ter essa autonomia deixou-me mais segura durante as aulas. O fato de poder ter selecionado e saber o que motivou a escolha de cada material utilizado fez muita diferença na forma como eu os apresentava aos/às alunos/as e como eu trabalhava com cada um deles nas aulas. Ainda que tenha sido mais trabalhoso, apreciei ter essa autonomia. Após essa prática, percebo o quanto é sério o fato de o/a professor/a não elaborar seu próprio material, de não ter autonomia de escolher o que vai utilizar nas aulas e, em razão disso, acabar tomando os materiais didáticos como “prontos”, isto é, como verdades absolutas a serem seguidas com promessas de resultados.

Ainda que seja mais cômodo para o/a professor/a ter a sua disposição materiais didáticos prontos, na maioria dos casos esses materiais não consideram as peculiaridades de cada espaço de ensino-aprendizagem. Além disso, não abrem espaços em suas sequências didáticas para que o/a professor/a tenha autonomia para ultrapassar as fronteiras propostas por esses materiais. Dessa forma, o trabalho pedagógico pode ser limitado. Jordão e Fogaça (2007, p. 86) afirmam que esses materiais “difícilmente levarão em conta questões específicas dos contextos locais de ensino, especialmente porque são geralmente publicados em grandes quantidades, visando sua utilização nos mais variados contextos”.

Recorri à internet para buscar textos, vídeos e imagens que pudessem se relacionar e discutir os temas que planejava desenvolver para as aulas. Embora a internet seja um mundo com infinitas possibilidades e variedades, ter a oportunidade de escolher quando se tem muitas opções não é fácil. Diante de tantas escolhas que deveriam ser feitas, tive que estabelecer alguns

critérios. Dada à percepção visual aguçada dos/as estudantes surdos/as, procurei escolher textos e vídeos que estivessem acompanhados de imagens e que não fossem muito longos. Além disso, ao escolher os textos escritos observava não apenas os aspectos linguísticos, mas também verificava se por meio dele seria propício fomentar as discussões em sala e o posicionamento crítico dos/as estudantes, isto é, buscando ver se o texto permitia que o mundo social de alguma forma pudesse adentrar nossas aulas. Em princípio, meu desejo era contemplar diferentes tipos de textos, isto é, notícias, reportagens, folhetos, gráficos, entre outros. Contudo, considerando todos os critérios estabelecidos, não consegui encontrar textos de diversos gêneros que atendessem a minha demanda. Sendo assim, predominaram textos jornalísticos autênticos.

Entretanto, ainda que eu tenha me pautado em todos esses critérios, hoje revendo as experiências acredito que algumas escolhas não foram tão acertadas. Uma delas foi o texto que apresento a seguir:

Brasil habla portugués y más de 150 lenguas indígenas

Victor Abdala – Reportero de Agencia Brasil



Indígenas portan pancarta bilingüe en protesta por demarcación de tierras

En Brasil se hablan más de 150 idiomas. Sin embargo, solo se considera al portugués como idioma oficial. Cinco de las más de 150 lenguas indígenas habladas en Brasil tienen más de 10 000 hablantes, según datos del Censo 2010, del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE). El sondeo, que contempló a personas con más de 5 años de edad que utilizan el idioma en su propia casa, comprobó que las lenguas indígenas más comúnmente utilizadas en el país son el tikuna (con 34 000 hablantes), el guarani kaiowá (26 500), el kaingang (22 000), el xavante (13 300) y el yanomami (12 700).

El sitio Ethnologue.com, una base de datos de las lenguas habladas en el mundo, cita la existencia de 170 lenguas aún habladas en Brasil. Por su vez, el laboratorio de lenguas y Literaturas Indígenas de la Universidad de Brasilia (UnB) enumera 199 de ellas.

Lenguas en peligro de extinción



La joven Zahy Guajajara cree que mantener la lengua materna de su pueblo es una manera de volver a las propias raíces y afirmar su identidad

Brasil corre el riesgo de perder, dentro de 15 años, un tercio de sus idiomas indígenas. Así lo estima el director del Museo del Indio, José Carlos Levinho, quien calcula además que hasta 2030 entre 45 y 60 lenguas deberán extinguirse.

"Un número significativo de pueblos, incluso en la Amazonia, cuentan con tan solo cinco o seis hablantes. El 30% de las lenguas de unos 200 pueblos brasileños corren el riesgo de desaparecer en los próximos 10 o 15 años, pues hay pocos individuos capaces de hablar esas lenguas", advierte Levinho.

El investigador D'Angelis recuerda que en los últimos 500 años se extinguieron cerca de mil idiomas indígenas en Brasil. "En la inmensa mayoría de los casos, la extinción se produjo tras la extinción de la propia comunidad de hablantes, es decir, de los propios indios", explicó.

Según él, hoy la mayor amenaza para la existencia de esas lenguas ya no es el exterminio de la población indígena. "A pesar de que siga habiendo, en áreas como Mato Grosso do Sul, Rondônia y otras partes de la Amazonia, una situación de violencia institucionalizada que lleva todavía esa marca genocida, la destrucción de las lenguas minoritarias en el Brasil actual no está vinculada al exterminio de los hablantes. Los procesos de escolarización, la explotación del trabajo indígena y los diversos programas sociales - incluyendo los que favorecen la entrada de la televisión en todas las aldeas- han tenido un impacto considerable".

Para Isaías Parker, director de la Federación de las Organizaciones indígenas de Río Negro, en la Amazonia, cuando un indio deja de hablar su propio idioma, se pierde también una parte importante de su cultura. "Con el descubrimiento de Brasil y la colonización, desde aquella época, empezamos a perder nuestra cultura. Tenemos que seguir luchando para conservar nuestra propia cultura, nuestra propia lengua".

Imagem 44 – Texto: *Brasil habla portugués y más de 150 lenguas indígenas* - 2.

Fonte: EBC²⁷ Agencia Brasil (com adaptações)

²⁷ EBC AGÊNCIA BRASIL CULTURA. *Brasil habla portugués y más de 150 lenguas indígenas*. 2014. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/es/cultura/noticia/2014-12/brasil-habla-portugues-y-mas-de-150-lenguas-indigenas>> Acesso em: 13 mar de 2017.

Escolhi esse texto: *Brasil habla portugués y más de 150 lenguas indígenas*, porque queria abordar as línguas minoritárias do Brasil. É um texto informativo, extenso (ainda que eu tenha feito adaptações, retirando algumas partes) e há muitas informações que são dadas por meio de números. À vista disso, durante o período de leitura individual e coletiva, observei que os/as estudantes não gostaram muito do texto, acharam cansativo, mesmo com uma etapa de pré-leitura, discussão e ativação do conhecimento prévio dos/as alunos/as. Embora eu tenha considerado interessante os dados apresentados, os/as alunos/as se interessaram mais pelas informações apresentadas no início do texto. Se eu tivesse a oportunidade de escolher esses textos novamente, buscaria textos menores, com dados e informações mais pontuais. Quadros e Schmiedt (2006) afirmam que os/as professores/as precisam preparar atividades de leitura que levem os/as alunos/as a terem interesse em ler o texto, para as autoras “os textos apresentados aos alunos surdos devem ser textos verdadeiros, ou seja não se simplificam os textos que existem, mas se apresentam textos adequados à faixa etária” (QUADROS; SCHIMIEDT, 2006, p. 42). Diante disso, observo que embora eu tenha me dedicado em escolher um texto autêntico, não consegui fazer com que os/as estudantes se sentissem motivados em lê-lo.

Além das escolhas dos textos, também precisei elaborar questões referentes à interpretação de cada um deles. Essa tarefa sempre requer muita criatividade. Desde que comecei a dar aulas, foi-me dada a atribuição de elaborar provas com questões inéditas e alguns testes que simulassem os exames de seleção, tais como vestibulares e Enem. Esse papel de elaborar provas sempre foi um desafio para mim. Entretanto, ao elaborar as questões referentes a cada texto escolhido para esta prática pedagógica, procurei apresentá-las em diferentes propostas. Destaco que meu objetivo não foi verificar o desempenho dos/as estudantes nessas atividades de interpretação de textos. Escolhi elaborar questões semelhantes a esses exames, apenas para complementar o processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola que estava sendo desenvolvido. O enfoque dado nesta pesquisa não está no processo avaliativo, mas sim no processo de ensinar espanhol para alunos/as surdos/as. Acredito que as questões no modelo das provas do Enem buscam verificar não conhecimentos pontuais de forma da língua, mas sim compreensões críticas a respeito delas. Essa foi também outra razão por que optei por modelo de questões como as do referido exame.

Nos dois primeiros textos, elaborei questões que os/as estudantes deveriam identificar as respostas no texto, enquanto em outras deveriam expressar seu posicionamento crítico sobre o tema proposto. Já nos demais textos, considerando que os/as participantes da pesquisa estão no terceiro ano do ensino médio, às vésperas do Enem, elaborei questões semelhantes às que são propostas nesse exame. Meu objetivo era que eles/as começassem a se apropriar do tipo

de questão desse certame. Cabe ressaltar que, pelo fato de os/as estudantes estarem começando a aprender a língua, ainda não tinham proficiência para escrever suas opiniões completamente em espanhol, por isso responderam em português (a segunda língua da maioria dos/as surdos/as brasileiros/as).

Observei que os/as alunos/as tiveram muita dificuldade com a escrita. Talvez, antes de propor essas atividades, eu devesse ter respondido no quadro algumas questões que se assemelhassem àquelas que eu havia proposto. Dessa maneira, eles/as poderiam ter ficado mais seguros/as em relação à escrita e compreenderiam melhor como responder o que era pedido. Ao invés disso, apenas entreguei as questões e pedi que respondessem. Obviamente, expliquei o que queria e busquei responder às dúvidas, mas não apresentei um exemplo de como fazer.

Senti que os/as alunos/as ficaram um pouco apavorados/as no momento de escrever, pois recorriam uns aos/às outros/as para saber como fazê-lo. Por diversas vezes perguntaram: “Professora, tenho que escrever em espanhol?”, ainda que eu dissesse que não precisava, pois poderiam escrever em português, eles/as continuaram muito inseguros/as. Nas questões de múltipla escolha, isto é, aquelas que reproduziam o modelo do Enem, eles/as ficaram mais tranquilos/as, pois a escrita não seria necessária. A seguir, apresento os dois tipos de questões que foram elaboradas.

Según el texto, contesta las preguntas:

- 1- ¿En Brasil, se habla sólo la lengua portuguesa?
- 2- ¿Qué otras lenguas son habladas en Brasil?
- 3- ¿Por qué muchas lenguas indígenas ya no existen?
- 4- ¿Tú estás de acuerdo con la afirmación de Isaías Parker: “cuando un indio deja de hablar su propio idioma, se pierde también una parte importante de su cultura?”
- 5- En relación a los sordos, en tu opinión, ¿un sordo que no sabe Libras y no quiere aprender, perderá parte de la identidad y cultura sorda? Puedes justificar.

Imagem 45 - Perguntas referentes ao texto *Brasil habla portugués y más de 150 lenguas indígenas- 2*.
Fonte: Elaborado pela autora.

- 1 – Segundo o texto, o filósofo brasileiro a discriminação racial nos Estados Unidos é diferente da discriminação racial do Brasil pois:
- no Brasil a discriminação racial está relacionada à religião.
 - nos Estados Unidos a discriminação racial está associada a questões sociais.
 - nos Estados Unidos nunca houve segregação entre negros e brancos.
 - no Brasil a discriminação racial está relacionada a questões sociais e não somente de raça.
 - nos Estados Unidos a discriminação racial está relacionada à religião e o Brasil a questões sociais.
- 2- De acordo com o texto quando a polícia se depara com um assalto e vê correndo juntos uma pessoa negra e outra pessoa branca, a polícia:
- provavelmente vai conversar com a pessoa branca e vai ignorar a pessoa negra.
 - provavelmente vai deter as duas pessoas igualmente.
 - possivelmente prenderá a pessoa negra.
 - possivelmente prenderá a pessoa branca.
 - provavelmente prenderá a pessoa que estiver correndo mais devagar.
- 3- Segundo as informações apresentados no texto, nos Estados Unidos os negros:
- não podiam frequentar os mesmos supermercados e shoppings que os brancos frequentavam.
 - não podiam viajar nos mesmos ônibus junto com os brancos, nem usar o mesmo vaso sanitário.
 - não podiam viajar nos mesmos aviões junto com os brancos, nem usar o mesmo banheiro.
 - não podiam frequentar as igrejas que havia brancos e nem visitar os mesmos locais turísticos.
 - não podiam estudar nas mesmas escolas que os brancos e nem frequentar as mesmas lanchonetes.
- 4- No final do texto, o autor:
- afirma que há uma necessidade urgente de aprofundar a compreensão do conceito de que não existem raças, mas sim etnias, e todas as etnias são igualmente humanas, igualmente ricas e dignas de respeito.
 - defende que o racismo no Brasil, não está associado à questões sociais, mas sim à questões étnicas, por isso é preciso aprofundar a explicação dessas questões nas escolas.
 - afirma que é preciso aprofundar o conhecimento acerca das raças, pois as raças são iguais, isto é, ricas e dignas de respeito. Já as etnias diz respeito às minorias como os índios e os negros.
 - chama a atenção para a necessidade de estudar com mais profundidade as etnias para que as raças possam ser compreendidas e o racismo possa ser combatido em toda a sociedade, sobretudo, nas escolas.
 - mostra que no Brasil o racismo está associado às questões de raças e não sociais como nos Estados Unidos. Nesse país, há segregação racial de acordo com as classes sociais.

Imagem 46 - Questões de interpretação referentes ao texto *¿Es el racismo de Brasil diferente al de Estados Unidos?*
-2.

Fonte: Elaborado pela autora.

Embora eu tenha passado muito tempo me dedicando à procura de textos e à elaboração das questões de interpretação, também me dediquei à escolha e organização dos vídeos e *slides*, que foram o ponto de partida de cada um dos temas abordados. Ao apresentar cada um deles, procurava utilizar fotos, vídeos ou *slides*. Escolhi cada um desses, considerando à singularidade visual dos/as estudantes surdos/as.

No entanto, alguns *slides* que elaborei tinham muitos textos, o que dificultou o processo de compreensão dos/as estudantes, pois não contemplaram a singularidade linguístico-visual dos/as surdos/as. Além disso, um dos vídeos que escolhi era legendado em português escrito. O título do vídeo é: Experiência sobre racismo. Escolhi esse vídeo, pois mostrava atitudes preconceituosas em relação a um negro africano que se mudou para um país europeu em busca de trabalho. Achei o vídeo muito interessante, visto que abordava diferentes situações de racismo que são comumente vivenciadas por pessoas negras. Por entender que o vídeo apresentaria muitos elementos que motivaria a discussão, insisti na minha escolha, mesmo sabendo que poderia ser desafiador para os/as estudantes, pois estava com legenda em português.



Imagem 47 - Vídeo que aborda experiências sobre racismo vivenciadas por um homem negro na Europa - 2
Fonte: Youtube²⁸

Para alunos/as ouvintes, vídeos legendados costumam ser facilmente compreendidos, porém, para os/as estudantes surdos/as, a língua portuguesa é a sua segunda língua e não a primeira, o que pode representar um desafio maior. Mesmo ciente disso, decidi apresentar o vídeo. Para minha satisfação, não reclamaram e se esforçaram para compreender. Quando o vídeo finalizou, perguntei se tinham entendido; alguns/as disseram que tinham compreendido muito pouco. Como já havia planejado, pedi que um/a dos/as alunos/as que tivesse entendido sintetizasse, em Libras, o que havia sido transmitido. Prontamente, a aluna Emília se voluntariou. Ela fez uma breve síntese do vídeo.

²⁸ Experiência sobre Racismo. – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xdPioHyt8lw&t=63s>. Acesso em 06 mai., 2017.



Imagem 48 – Aluna fazendo uma síntese do vídeo legendado.
Fonte: AULA n. 6, 23/05/2017.

Se eu pudesse escolher novamente, escolheria vídeos sem legenda, pois os demais vídeos apresentados não tinham legenda, o que facilitou a compreensão. Dos outros vídeos apresentados, um deles estava em Libras e o outro embora não estivesse em Libras, não havia legenda, pois se tratava de um curta-metragem animado, apenas com imagens. Além dos *slides* e dos vídeos, outro recurso utilizado diversas vezes ao longo das aulas e que considerei uma escolha acertada, foram as fotos. Para o processo de ensino-aprendizagem de surdos/as, imagens e fotos são sempre bons recursos a serem explorados. Concordo com Lacerda et al (2014, p. 190), que afirmam: “a escola pode colaborar para a exploração das várias nuances de imagem (...) na prática educacional cotidiana, oferecendo subsídios para ampliar os ‘olhares’ aos sujeitos surdos e à sua capacidade de captar e compreender o ‘saber’”.

4.2.3.2 Trabalho com a leitura e interpretação de textos

No letramento crítico, o processo de leitura está além da simples decodificação, isto é, a construção do processo de leitura é visto como um processo de construção de sentidos, no qual as relações construídas pelo leitor entre texto e significados são de suma importância (JORDAO e FOGAÇA, 2007). Nesse sentido, é fundamental que, no processo de leitura, o/a

professor/a leve seus alunos/as a se perceberem como agentes ativos frente aos textos. Dessa forma, ao lerem os/as, estudantes ampliam sua percepção como construtor de significados, de maneira que percebam não apenas perspectivas diferentes, mas também (re)signifiquem seus pontos de vista e construam novos significados.

Nessa perspectiva, é necessário que o/a professor/a encoraje seus/as estudantes a lerem estabelecendo relações entre o texto, suas vivências e seus conhecimentos. É importante que, na sala de aula, o/a professor/a oportunize momentos em que os/as estudantes possam “construir e negociar significados de forma coletiva, de rever suas crenças e de questionar as implicações de suas visões de mundo” (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 91).

Em síntese, sob a perspectiva do LC, é interessante que o professor tenha os textos como ponto de partida em sua prática pedagógica. Ao professor/a cabe mostrar a seus/suas alunos/as caminhos para que sejam agentes ativos durante o processo de leitura, isto é, que assumam atitudes de engajamento crítico diante das leituras que fazem. Como apresentado no referencial teórico desta dissertação, no LC, o processo de leitura é complexo, pois não deve estar focado apenas naquilo que se lê e está explícito, mas sim compreender também aquilo que não está escrito, visto que aquilo que se lê não é, necessariamente, o que está escrito (MENEZES DE SOUZA, 2011).

Na minha concepção, trabalhar com o processo de leitura e interpretação de textos representou umas das maiores fragilidades desta pesquisa e de minha prática pedagógica. Ainda que eu soubesse como o LC compreende o processo de leitura, na minha prática pedagógica considero não ter obtido êxito nesse processo de condução de leitura e interpretação de textos. A primeira dificuldade que encontrei estava relacionada ao momento em que eu entregava os textos para os/as alunos/as. Minha expectativa era que eles lessem todo o texto e, após a leitura, respondessem as questões propostas, para, que depois disso, pudéssemos realizar uma leitura crítica do texto sob minha orientação. Contudo, os/as estudantes estavam preocupados/as em responder às perguntas, e buscavam fazer uma leitura estratégica para encontrar a resposta desejada pontualmente no texto.

Caso eu tivesse a oportunidade de refazer essa prática, a primeira mudança seria: entregar o texto sem as questões de interpretação. Não sei explicar o motivo, mas eu tinha muita preocupação com as questões, queria que respondessem. Lamento que, somente nas últimas aulas, consegui perceber que entregar as questões junto com o texto não estava sendo uma boa escolha. Quando os/as alunos/as recebiam o texto e as respectivas questões, ao invés de lerem o texto e, posteriormente, responderem as perguntas, não era o que faziam. Primeiramente, liam as questões para depois lerem o texto, sendo assim, não liam todo o texto. Observei que os/as

alunos/as liam o texto procurando as respostas. Embora eu pedisse que fizessem uma leitura completa do texto, para depois seguirem para as questões, meu pedido era ignorado. Observo que a postura que os/as estudantes surdos/as tiveram com a leitura do texto, possivelmente, seria a mesma de alguns/as estudantes ouvintes que, muitas vezes, querem concluir rapidamente a atividade e, por isso, partem logo para a leitura das questões e à busca das respostas no texto. Percebo que tanto os/as alunos/as surdos/as quanto os/as ouvintes parecem compreender que o texto é um mero instrumento para gerar as respostas das questões. Além disso, os/as estudantes, de maneira geral, costumam escolher a forma mais prática de fazer as tarefas, porém, essas escolhas, muitas vezes, implica não ler o texto na íntegra.

Minha falta de experiência com o ensino de línguas sob o enfoque do LC prejudicou o trabalho com o textos. Após essa prática, entendo que deveria ter passado mais tempo explorando o texto com os/as alunos/as, sem me preocupar com questões de interpretação. Outro fator que não contribuiu para que o processo de leitura dos textos fosse exitoso e se alinhasse à proposta do LC consistiu no fato de que os/as estudantes estavam muito focados/as no processo de decodificação dos textos, isto é, na materialidade do texto. Os/As alunos/as queriam saber o significado das palavras que não conheciam, e ainda que eu quisesse prosseguir com uma discussão acerca do discurso e da ideologia que envolvia cada um dos textos, eles/as insistiam em compreender o que de fato estava explicitamente escrito.

Segundo Martins (2005), pesquisadora da área de formação de leitores surdos/as, o comportamento dos/as estudantes diante dos textos, tal como a situação apresentada, pode ser explicado pelo fato de que, por muito tempo, as práticas de leitura e escrita na educação de surdos/as estiveram desvinculadas do contexto social. Dessa maneira, as práticas de leitura estavam limitadas ao conhecimento gramatical, à decodificação/identificação vocabular e ao tratamento de orações descontextualizadas e/ou de textos artificiais (elaborados para fins didáticos), isto é, não autênticos. Portanto, eram textos que em nada se assemelhavam aos diversos gêneros discursivos em circulação nas práticas sociais institucionalizadas, tampouco eram propícios para motivar discussões e o desenvolvimento da visão crítica dos/as estudantes.

No decorrer das aulas, entendi que o processo de decodificação era uma necessidade dos/as alunos/as. Sendo assim, na maioria das aulas, passávamos muito tempo dedicados/as a isso. Eu não consegui instigá-los/las a pensarem e a discutirem a ideologia, o discurso e o posicionamento crítico que envolviam os textos. Assim como não consegui fazer com que questionassem as ideias apresentadas neles, de forma que pudessem alargar seus pontos de vista, que se percebessem como sujeitos críticos e capazes de agir sobre o mundo. Em síntese,

observo que não consegui trabalhar no sentido de contribuir com a agência do leitor, pois os/as alunos/as ficaram subservientes ao texto.

Mesmo com todas essas fragilidades apontadas em relação ao trabalho com leitura e interpretação de textos, observando as respostas dos/as estudantes na entrevista realizada no final do curso, vejo que a maioria deles/as percebeu que os textos foram de grande relevância no processo de ensino-aprendizagem. Perguntei aos/às estudantes: “As aulas que você teve comigo são iguais às que você teve antes? São iguais? São diferentes? Qual a diferença?”. Destaco que meu objetivo não está relacionado aos trabalhos pedagógicos desenvolvidos pelos outros/as professores/as, mas sim gostaria de saber como havia sido a experiência de estudar espanhol sob a perspectiva do Letramento Crítico. A seguir, apresento as respostas:

Eduarda: Não, era diferente. Porque a professora explicava de maneira simples, era palavra por palavra, não tinha texto. Agora você chegou é diferente, mostrou textos, vídeos e fez comparações, por isso entendi melhor.

Eloá: Era diferente porque a professora explicava, mas você é mais pesado (explica mais do que ela). Aprendi mais com você. Ano passado a gente estudava menos, desenvolvia pouco.

Emília: Não é igual. No outro era só escrito no quadro. Não tinha Libras. Agora foi diferente tinha o uso de imagens, explicações e contextualizações. E tinha opiniões. Na minha outra experiência com o espanhol, a professora pedia para fazer tradução de música.

Givaldo: As diferenças? Então, a outra professora ensinava palavra por palavra, você levou textos e explicou muito.

Larissa: São diferentes. Você ensinou em Libras e eu entendia claramente. Então é bom. Quando não tinha Libras eu entendia menos, não entendia nada. Agora com você é melhor. Entendo melhor espanhol com você.

Laura: No passado era diferente, aprendia vocabulário de vestuário, algumas coisas, agora é diferente. Na sua aula você explicou mais sobre *bullying*, sobre racismo, e eu gostei mais da sua aula do que da dela.

Mara: A sua é um pouco diferente. A outra eu só aprendia verbos, palavras, na sua tem texto como no Enem. Com você a gente aprendeu palavras e aprendeu mais. A outra professora usava tradução de música, a sua tem textos para o Enem. Você ensinou a treinar como fazer a prova do Enem. A professora do ano passado usava palavras e verbos, palavras para tradução.

(ENTREVISTAS, 03/07/2017)

As respostas apresentadas pelos/as estudantes Eduarda, Givaldo e Mara apontam para o uso de textos nas aulas e para a apresentação do conteúdo de maneira contextualizada: Eduarda: “Porque a professora explicava de maneira simples, era palavra por palavra, não tinha texto. Agora você chegou é diferente, mostrou textos, vídeos e fez comparações, por isso entendi melhor” / Givaldo: “As diferenças? Então, a outra professora ensinava palavra por palavra, você levou textos e explicou muito” / Mara: “A sua é um pouco diferente. A outra eu só aprendia verbos, palavras, na sua tem texto como no Enem. Com você a gente aprendeu palavras e aprendeu mais. A outra professora usava tradução de música, a sua tem textos para o Enem.

Você ensinou a treinar como fazer a prova do Enem. A professora do ano passado usava palavras e verbos, palavras para tradução”.

Para Eduarda, as aulas foram contextualizadas não apenas pelo uso de textos e por contemplar temas relacionados ao cotidiano, mas também por haver atividades diferenciadas como textos, imagens e vídeos. Givaldo e Mara destacam que as aulas não apresentavam palavras soltas, mas contextualizadas por meio dos textos, isso mostra como os/as alunos/as entendem a importância de articular o discurso na língua e não simplesmente palavras soltas como se não tivessem o que dizer de maneira situada socialmente. Para cada tema apresentado, havia uma discussão relacionada, assim como textos e atividades de interpretação de textos que foram elaborados com base nas provas do Enem. A estudante Mara aponta o fato que as aulas estavam “treinando” para o Enem, de fato era um dos objetivos que eu tinha enquanto preparava as aulas.

4.2.3.3 Mediação das discussões

Entre o momento destinado ao contato inicial com os temas (por meio de vídeos, imagens e *slides*) e a entrega dos textos aos/às alunos/as, havia um espaço destinado para a discussão. Nesse momento, os/as estudantes podiam se posicionar criticamente e expressar suas opiniões sobre cada uma das temáticas apresentadas. Esse espaço para discussão era uma oportunidade excelente, pois eu conhecia mais os/as estudantes, assim como fazia algumas perguntas, para que eles pudessem refletir sobre algo que não tinham pensado antes. Além disso, eles/as conheciam o posicionamento dos/as demais colegas que, por vezes, era muito diferente uns/as dos/as outros/as. No decorrer das aulas, observei que a percepção dos/as alunos/as se ampliava, pois eles/as estavam em um contexto social (a sala de aula) em que eram desafiados e, muitas vezes, tinham seus pontos de vista questionados. Saliento que, antes de entregar os textos também havia uma breve discussão com o objetivo de ativar o conhecimento prévio dos/as alunos/as, apresentar o novo vocabulário e estrutura relativa à temática e ao texto que iriam ler em espanhol. Sob a ótica do LC, “a sala de aula deve ser um espaço ideal e seguro para a reflexão e para a problematização de diferentes questões, no qual os alunos e o professor se sintam confortáveis para questionar diferentes perspectivas, inclusive as suas próprias” (JORDÃO e FOGAÇA, 2007, p. 100). Concordo com os autores no que se refere ao fato de a sala de aula ser vista como um espaço ideal para as aulas que são desenvolvidas sob a perspectiva do LC, pois é um espaço de conflitos, de seres com realidades e vivências diferentes. No entanto, questiono o fato que os autores mencionam a respeito de que na sala de

aula tanto alunos como professores se sentem confortáveis para questionar e discutir suas perspectivas. Com base nessa minha primeira experiência com o LC, embora o momento de discussão tenha sido o período da aula mais instigante, nas primeiras aulas, tive dificuldade de envolver todos/as os/as estudantes na discussão, alguns/as ficavam intimidados/as e preferiam não participar. Aos poucos, eu insistia e eles/as foram ficando mais à vontade para expressarem suas opiniões, mas no início percebi que eles não estavam confortáveis para se posicionarem criticamente e questionarem opiniões e posicionamentos que eram diferentes dos seus. Destaco ainda que, diante da singularidade linguística dos/as estudantes, as discussões eram realizadas em Libras. Assim, enquanto o trabalho crítico com os textos estava mais fragilizado, o momento das discussões se alinhava mais às prerrogativas do LC.

Contudo, não há como prever o que acontecerá nas discussões, pois elas fluem naturalmente. Como professora e pesquisadora precisava estar atenta para conduzir esse momento. Minha função era política, isto é, era necessário realizar a mediação das discussões, indagando e problematizando os posicionamentos apresentados pelo/as alunos/as. Conforme destacam Jordão e Fogaça (2007, p. 101) “professor e alunos precisam perceber-se, nestas discussões reflexivas, como agentes sociais capazes de transformar suas comunidades e sociedades, assim como a si mesmos”.

Por diversos momentos, eu intervia de forma que pudesse proporcionar um espaço para que os/as estudantes refletissem sobre o tema tratado. No entanto, em algumas situações, eu não sabia como conduzir. Na aula que discutimos sobre *bullying*, percebi que a maioria dos/as estudantes tinha um estereótipo sobre o que deveria ser uma mulher. Era algo forte entre eles/as, de forma que se uma colega da sala não se adequasse a esse padrão, era motivo de *bullying*. Ao perceber que isso era presente na turma, decidi que precisaria abordar um tema sobre os significados de ser mulher. Diante disso, troquei o último tema e planejei as aulas para abordar essa questão. Em uma dessas aulas, em que discutíamos sobre os significados de ser mulher, perguntei aos/às estudantes se já tinham presenciado situações em que mulheres apanharam de seus maridos. Diferentemente do que havia pensado, quase todos/as os/as alunos/as tinham visto algo, o que me deixou sem muita reação durante a discussão. Apresento esse momento no excerto a seguir:

INTERAÇÃO 14

Professora: Vocês já presenciaram alguma cena em que mulheres apanharam de seus maridos?

Eduarda: Bom, já aconteceu há um tempo atrás. Meu padrasto batia na minha mãe e ele já foi preso. Ele foi indiciado a cumprir seis anos de prisão, mas a família pagou fiança e ele foi solto. Eu não quero mais conviver com ele. Eu tenho trauma.

Professora: E você Laura já presenciou situação como essa na sua família?

Laura: Não.

Eloá: Mas na sua família sua mãe já apanhou, não é?

Laura: No passado, já. Meu pai bateu na minha mãe. Mas isso era problema deles.

Professora: E você Emília já presenciou algo assim?

Emília: Já vi. Na minha família, minha avó, minha tia e minha mãe todas já apanharam.

Professora: Quem bateu?

Emília: Meu padrasto e eu vi tudo. Sou traumatizada.

Givaldo: Todo mundo briga, é normal brigar. A maioria sofre, apanha e até morre por conta de ciúmes.

Larissa: Comigo? Nunca vi isso. Eu só bebo e me divirto. Esqueço essas coisas, eu fico de boa. Eu apanhar? Nunca. Mas sei que tem algumas mulheres que sofrem, eu já vi. Eu não concordo.
(AULA, n.10, 27/06/2017)

Observo que as minhas intervenções nessa discussão foi somente com perguntas para que mais estudantes participassem: “E você Laura já presenciou situação como essa na sua família?”, “E você Emília já presenciou algo assim”. Tive dificuldade de levantar mais discussões sobre o tema, pois se tratava de questões sensíveis do âmbito familiar. Além disso, sentia que não era especialista nos temas que trouxe para a sala de aula, o que muitas vezes me trazia insegurança em abordá-los, receando fazer uma abordagem inapropriada. Nesse sentido, concordo com Jordão e Fogaça (2007, p. 101), que entendem que os professores não são “fontes de conhecimento”, pois “o conhecimento deve ser constantemente questionado e está permanentemente em construção”. Em situações delicadas como essa e em alguns momentos mais polêmicos eu ficava mais calada, não sabia como proceder. Por vezes, tive muita dificuldade de ser uma professora crítica que desafiasse os/as estudantes a questionarem o que é normal, a repensarem os padrões estabelecidos e criar espaços para reflexões. Entretanto, revendo hoje os dados e o desenvolvimento das aulas, com base em IRALA (2010), compreendo que identidade não é algo que se ensina, logo, não é algo que se aprende. No entanto, isso não significa que problemas em sala de aula que envolvem questões de identidade devem ser ignorados ou desconsiderados, muito pelo contrário, eles devem ser problematizados. Por isso, é importante que o/a professor tenha sensibilidade para tratar essas questões como essa que descrevi, pois o fato de o professor não saber tudo, não significa que ele não pode fazer nada. Irala (2010) defende que é interessante que nós, professores, abordemos temas que possam ser problematizados em sala de aula, ainda que coloquemos em evidência a possibilidade de discutir nossas fragilidades.

Nessa mesma aula em que discutíamos sobre os significados de ser mulher, uma das fotos que projetei no quadro era de uma mulher vestida com uma roupa carnavalesca e que mostrava muito o corpo. Nesse momento, lembrei-lhes que há muitos homens machistas que

entendem que as mulheres são estupradas porque andam quase nuas. Assim que disse isso, os/as estudantes manifestaram sua opinião. A seguir apresento este momento:

INTERAÇÃO 15

Eduarda: Essas mulheres ficam nuas para ganhar dinheiro. Entendeu?

Larissa: Minha tia já desfilou quase pelada no carnaval. Agora ela parou, mas ela gostava.

Professora: Tem homens que dizem que as mulheres são estupradas por causa das roupas que elas usam, que mostram o corpo.

Givaldo: É verdade. Se o homem chega perto da mulher e encosta, tudo bem. Mas, estuprar, eu não concordo com estupro. A mulher estando pelada, não significa que o homem pode estuprá-la, isso é errado. Isso é sério!

Mara: O estupro acontece mais com as mais jovens e maioria das mulheres são estupradas pelo pai.

(AULA, n.10, 27/06/2017)

Nessa interação 15, percebi que, rapidamente, os/as alunos/as se envolveram na discussão. Observo que embora eu tenha participado acrescentando algo na discussão, algumas questões que foram levantadas pelas alunas Eduarda e Larissa, foram respondidas por Givaldo ao expressar sua opinião: “É verdade. Se o homem chega perto da mulher e encosta, tudo bem. Mas, estuprar, eu não concordo com estupro. A mulher estando pelada, não significa que o homem pode estuprá-la, isso é errado”. Observo que, muitas vezes, as respostas podem vir também dos/as alunos/as, não apenas a professora que dá respostas, que aponta problemas e que problematiza as questões. Os/As alunos/as são agentes em todo o processo de ensino-aprendizagem. Destaco e acrescento aqui que, lamentavelmente, muitas vezes, durante esses anos em sala de aula, eu não percebia a mim mesma como cidadã crítica, não tinha engajamento crítico e, tampouco, tinha consciência da minha agência no ensino-aprendizagem de espanhol. O importante é que, agora com a formação continuada, tenho a oportunidade de repensar e mudar minha prática pedagógica, como também estou buscando trabalhar com uma educação compromissada com a inclusão social, com um ensino que convive com as diferenças e que prepara para o conflito.

Entendo que a formação de um/a professor/a é contínua. Não há como encerrar e colocar um ponto final em nossa formação. Nesse sentido, recorro a Freire (1996) que defende que ensinar exige consciência do inacabamento, isto é, precisamos lembrar que somos incompletos e como tais sempre iremos deixar lacunas em nossas práticas. Observando os dados agora, após minha prática, fico pensando que “poderia ter falado algo aqui”, “poderia ter levado isso”, “poderia ter feito aquilo”, mas compreendo que é necessário ter essa experiência/prática para gerar todas essas reflexões. “Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O

do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 55).

4.3 Retomando o capítulo

Neste capítulo, apresentei, primeiramente, a descrição de todas as atividades realizadas durante o percurso pedagógico desenvolvido para o desenvolvimento desta pesquisa. Para isso, organizei a apresentação em episódios. Como as aulas foram organizadas em temas, por meio de um quadro, apresentei como esses foram planejados e abordados nas aulas. Em seguida, relacionei os dados gerados com a teoria que fundamenta esta pesquisa e, assim procurei responder às perguntas que nortearam essa pesquisa.

No próximo capítulo apresento as considerações finais sobre este estudo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de minhas inquietações como professora e pesquisadora do ensino de espanhol para surdos/as e da importância/necessidade de estudos na área, o trabalho que apresentei nesta dissertação teve o objetivo de responder as três perguntas que nortearam a pesquisa:

- 1- Como o ensino de espanhol para estudantes surdos/as no ensino médio segundo a perspectiva do letramento crítico pode contribuir para a inclusão social?
- 2- De que maneira o processo de ensino de espanhol para estudantes surdos/as na perspectiva do letramento crítico pode promover a identidade surda?
- 3- Que desafios e dificuldades encontro no meu fazer pedagógico ao ensinar espanhol para surdos/as na perspectiva do letramento crítico?

Para responder essas perguntas, organizei um curso de 25 horas que foi elaborado seguindo a proposta do LC. As aulas foram planejadas em torno de temas e foram ministradas na Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga, contando com a participação de sete estudantes surdos/as. A pesquisa é caracterizada como um estudo caso por se tratar de um grupo específico e ser relativamente intensivo e profundo (LÜDKE; ANDRE, 1986).

Os referenciais teóricos utilizados para fundamentar a discussão dos dados e para a elaboração das aulas foram baseados em autores/as que pesquisam o letramento crítico: Menezes de Souza (2011), Duboc (2015; 2016), Monte Mór (2015), Tílio (2015), Jordão (2015a; 2015b; 2016) e autores/as que pesquisam a identidade surda: Perlin (1998), Perlin e Quadros (2007), Skliar (2005), Strobel (2007; 2016).

Para responder as perguntas de pesquisa, foram gerados dados por meio do questionário aplicado no início da pesquisa, das gravações em vídeo que foram realizadas em todas as aulas, das notas de campo elaboradas por mim (professora e pesquisadora) no decorrer da pesquisa e das entrevistas realizadas no fim do curso. De acordo com as discussões dos dados apresentadas, observei que os/as alunos/as tiveram espaço nas aulas para se posicionarem como cidadãos, isto é, tiveram a oportunidade de debater questões de relevância social, assim como de trazer suas opiniões e reflexões para a sala de aula. Com isso, por meio do LC foi possível contribuir para a inclusão social desses/as estudantes, pois como as aulas de espanhol estavam engajadas com

questões sociais, culturais e educacionais, elas puderam proporcionar espaços para reflexões sobre cidadania crítica para os/as alunos/as. Além de terem tido a oportunidade de falar, os/as estudantes puderam refletir e construir opiniões sobre diferentes aspectos da vida social que lhes rodeiam.

Os dados gerados mostraram que as aulas elaboradas sob a ótica do LC abriram espaços para a promoção da identidade surda. Entendo que o uso de Libras, que é a primeira língua dos/as surdos/as e a maior expressão da cultura surda, contribuiu significativamente para promover essa identidade. Compreendo que o ensino de espanhol em Libras para estudantes surdos/as valoriza a singularidade linguística desses/as estudantes. Porém, se o ensino fosse em Libras e focado apenas em questões gramaticais da língua espanhola, dificilmente a identidade surda seria promovida da mesma maneira, pois tão somente a Libras não pode garantir a promoção dessa identidade. Além do uso de Libras, é fundamental que as atividades pedagógicas contemplem as singularidades linguístico-visuais dos/as surdos/as, de forma que a identidade surda possa ser, de fato, promovida.

Como mencionei na introdução desta dissertação, a pesquisa foi motivada por duas perguntas e no seu desenvolvimento os dados gerados me levaram a mais uma, que está relacionada aos desafios e dificuldades que encontrei no meu fazer pedagógico ao ensinar espanhol para estudantes surdos/as na perspectiva do LC. Entre os desafios e dificuldades encontradas, destaquei: a elaboração e escolha do material didático, o trabalho com a leitura e interpretação de textos e a mediação das discussões. No que se refere à dificuldade de elaborar e escolher o material didático, entendo que embora eu estivesse acostumada a encontrar materiais prontos ao longo da minha trajetória profissional, observo que em minha formação inicial não havia incentivo para que eu tivesse autonomia em escolher e elaborar o meu próprio material. Pelo contrário, durante meu estágio supervisionado, tinha que seguir o livro e, em alguns momentos, poderia acrescentar algo. No entanto, em relação aos outros desafios apresentados, isto é, trabalho com a leitura e interpretação de textos e mediação das discussões, entendo que estão relacionados a minha inexperiência com o ensino de espanhol na perspectiva do LC. Acredito que nas próximas práticas, provavelmente, terei mais facilidade em conduzir essas atividades.

Este trabalho corrobora a pesquisa realizada por Coura (2016), que investigou o processo de ensino de inglês para surdos/as sob a perspectiva do LC. Após análise dos dados, o autor concluiu que, nessa proposta, as aulas permitiram uma maior conscientização sociopolítica dos/as estudantes acerca de assuntos como racismo e inclusão social. Coura (2016) também destacou que, ainda que as aulas tivessem como foco o letramento crítico, em alguns

momentos, havia também o ensino de estruturas gramaticais da língua. Assim como o trabalho realizado por Coura (2016), as aulas ministradas no desenvolvimento desta pesquisa também permitiram o desenvolvimento de uma conscientização crítica sociocultural e linguística dos/as estudantes. No entanto, diferentemente de Coura (2016), no decorrer dessas aulas as questões identitárias foram consideradas e estudadas. Em algumas aulas, os/as próprios/as estudantes tiveram a oportunidade de pensar sobre algumas questões que envolvem a surdez e refletirem sobre sua própria identidade surda.

O curso ministrado sob a perspectiva do LC parece ter contribuído significativamente para a participação ativa dos/as estudantes, de forma que as aulas não estavam somente centralizadas em mim e os/as alunos/as não eram meros/as copistas seguindo os comandos da professora. Como discutido anteriormente, no início das aulas, os/as estudantes estavam tímidos/as e apresentavam uma certa resistência para expressarem suas opiniões e críticas, porém, à medida que o curso transcorria, em alguns momentos, era necessário estabelecer ordem para que não falassem todos/as juntos/as. Observei que, inicialmente, os/as alunos/as não ficavam muito satisfeitos/as quando eu entregava o texto, mas nas últimas aulas começaram a aceitar melhor e compreender a sua importância. Outra questão que merece destaque ao longo dessas aulas foi o fato de que eu sempre estava enfatizando a importância do Enem e destacava a necessidade de estudar para que se preparassem para fazer uma boa prova. Diante disso, observei que eu era uma referência para eles/as, pois tiravam dúvidas acerca do exame, pediram meu auxílio para fazer a inscrição e até mesmo depois da prova recorreram a mim, por mensagem, para falarem sobre a experiência de terem feito a primeira videoprova.

Este estudo reitera a importância do aprendizado de línguas estrangeiras pelos/as surdos/as, especificamente o espanhol, pois, como apresentei na introdução desta dissertação, na contemporaneidade, aprender línguas estrangeiras implica muitos fatores, desde o desejo pessoal até a inserção no mercado de trabalho. No contexto dos/as alunos/as que participaram desta pesquisa, aprender uma língua estrangeira (inglês ou espanhol) é de extrema necessidade para a realização do Enem, sobretudo as habilidades de leitura e interpretação de textos. Diante dessa realidade e dos dados apresentados, observo que o LC contribuiu significativamente para esse processo de ensino-aprendizagem de espanhol, pois além das problematizações acerca de diversas temáticas envolvidas no cotidiano e na vida social dos/as alunos/as, os textos estavam sempre presentes e eram o ponto de partida para as discussões, como também para as atividades de interpretação.

Em síntese, esta pesquisa sugere uma proposta de ensino de línguas estrangeiras para alunos/as surdos/as que não esteja focada apenas no conhecimento linguístico, mas além disso

possa contribuir com a promoção da cidadania dos/as estudantes, promovendo reflexões e problematizações acerca da nossa realidade e dos preconceitos recorrentes. Destaco que embora as aulas busquem promover reflexões para contribuir com a conscientização crítica sociocultural dos/as estudantes, não é possível garantir que após as aulas os/as alunos serão conscientizados/as a respeito das questões problematizadas. Entendo essa proposta de ensino que apresento nesta dissertação representa o início de um processo de conscientização. No caso desta pesquisa, por diversas vezes no decorrer das aulas, observei que um dos/as alunos/as insistiu em manter suas posições racistas, ainda que compreendesse que essas traziam problemas para a sociedade. Diante disso, percebo que muitas questões tratadas em sala de aula são problemáticas e não se resolvem do dia para a noite.

Ao longo de toda essa pesquisa, minha postura como professora sofreu algumas mudanças significativas. Observo que, antes de ministrar aulas sob a perspectiva do LC, centralizava as aulas em mim, isto é, nem sempre dava voz aos/às estudantes para que pudessem participar. No decorrer das aulas durante a pesquisa, estava muito sensível ao que eles/as poderiam falar e compartilhar, mais do que nunca observei que os/as alunos não chegavam sem nenhum conhecimento de mundo e, desta forma, à medida que o curso transcorria, sempre oportunizava momentos para que eles/as se posicionassem, ainda que, inicialmente, fosse de maneira discreta e tímida.

Além da minha postura em sala de aula, observo que enquanto preparava as aulas procurei ler mais sobre alguns temas, percebi que meu conhecimento prévio sobre alguns deles era limitado. Ministrar aulas sob a ótica do letramento crítico contribuiu também para o meu processo de construção de cidadã crítica e reflexiva sobre diferentes temas que também envolvem minha vida social e que antes dessas aulas eu não havia pensado criticamente sobre a maioria deles.

Em termos profissionais, não consigo conceber um processo de ensino-aprendizagem que esteja centralizado no/a professor/a, além disso, observo que é fundamental relacionar as aulas com temas atuais e de relevância social. Percebo também que, é inviável priorizar apenas as questões estruturais da língua; contribuir para a inclusão social dos/as estudantes faz toda diferença no processo de ensino, pois eles/as, por conta própria, conseguem relacionar os conhecimentos discutidos e problematizados em sala de aula com as suas vivências fora dela.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO C. *et al.* **A estratégia de triangulação: Objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo.** IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. ANPAD. Brasília-DF, 3 a 5 nov. 2013.
- BARBOSA, L. C. Identidade, estigmas e branquitude: reflexões sobre a mídia brasileira. In: **Revista Interação**, ano IX, número 1. 2014.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.516 p.
- BENTO, M. A. S. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, I. & BENTO, M. A.S (Orgs.). **A psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2002.
- BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: introduction to theory and methods.** Needham Heights, MA: Ally & Bacon, 1998.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo. Parábola Editorial, 2008.
- BRITO, J. L.; SÁ, N. R. L. Estudantes surdos na escola regular: questionando o paradigma da inclusão. In: SÁ, N. R. L. (Org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011, p. 195-224. Disponível em: http://www.socepel.com.br/arquivos/LIVRO_SOBRE_SURDOS/Surdos_Qual_Escolar.pdf Acesso em 31/10/2017.
- BRITO, R. C. C. **Representações do professor de língua inglesa no ensino inclusivo dos alunos surdos.** 2010. 167 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- BUZAR, E. A. S. **Fragmentos discursivos sobre aspectos da constituição identitária (bi-cultural) dos surdos: um estudo focal.** 2010. 97 p. Monografia apresentada ao Curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão, 2010.
- CASTRO, M. R.; FERREIRA, G.; GONZALEZ, W. **Metodologia da pesquisa em educação.** Nova Iguaçu: Marsupial Editora, 2013.
- CASTRO JÚNIOR, G. **Variação linguística em língua de sinais brasileira – foco no léxico.** 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP. Universidade de Brasília, 2011.
- COURA, F. A. **Inglês na palma da mão: letramento crítico e ensino de inglês para alunos surdos.** 2016. 172 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga. 2015.

DUBOC, A. P. M. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes Editores, 2015, p. 209-229.

DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: Outros Sentidos para a Sala de Aula de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 57-79.

FERREIRA, A. J.; CAMARGO, M. O racismo cordial no livro didático de língua inglesa aprovado pelo PNLD. In: **Revista da ABPN**, v.6, n.12, 2014, p. 177-202.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

GIBBS, G. **Análise de Dados Interpretativos**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. 198p.

GODOY, H. C. A noção da inclusão na topologia. In: MELLO, M. M. F.; RESENDE, G.A. (Org.). **Ética da Inclusão**. Belo Horizonte: Armazém de Ideias, 2004. p.11-17.

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

GOMES, N.L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação. 216f. 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HOLY, M. L. & ALTRICHTER, H. Diários de Pesquisa. In: SOMEKH, B. & LEWIN, C. (Orgs.) **Teoria e Métodos de Pesquisa Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

IRALA, V. B. Construção de identidade e discurso: implicações no ensino/aprendizagem de língua espanhola. In: COSTA, E. G. M. (Org.). **Coleção explorando o ensino – espanhol**. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica, 2010.

JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: Outros Sentidos para a Sala de Aula de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 21-39.

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F.C. Ensino de Inglês, Letramento Crítico e Cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. In: **Revista Línguas e Letras**, vol. 8, n. 14, 1º sem 2007, p. 79-105.

JORDÃO, C. M. Birds of different feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R.F. (Org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes Editores, 2015a, p. 195-207.

JORDÃO, C. M. Abordagem Comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R.F. (Org.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes, 2015b, p. 69-90.

JORDÃO, C. M. No tabuleiro da professora tem...letramento crítico? In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: Outros Sentidos para a Sala de Aula de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 41-53.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; CAETANO, J. F. Estratégias Metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. São Paulo: EdUFSCar, 2014, p. 185-200.

LIMA NETO, L. M. **Ensino crítico de línguas: reprodução social e resistência em uma sala de língua inglesa**. 2017. 218 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Universidade Federal de Goiás.

LOPES, M. C. **Surdez & Educação**. 2 ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.127p.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LULKIN, S. A. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**. Porto Alegre: Mediação, 2005, 3 ed, p. 33-49.

MARTINS, S. E. S. O. **Formação de leitores surdos e a educação inclusiva**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Crenças sobre si, crenças sobre erros: Identidades em jogo na sala de aula de LE. In: CONCEIÇÃO, M. P. (Org.). **Experiências de Aprender e**

Ensinar Línguas Estrangeiras: Crenças de Diferentes Agentes no Processo de Aprendizagem. Campinas: Pontes Editores, 2011, v. 20, p. 223-258.

MATTOS, A. M. A. Novos Letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. In: JORDÃO, C. M. (Org.). **Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas.** Revista X, vol. 1, 2011.

MATTOS, A. M. A. Construindo cidadania nas aulas de inglês: uma proposta para o letramento crítico. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R.F. (Org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire.** Campinas: Pontes Editores, 2015, p. 171-191.

MEDEIROS, T. G. **Concepções de professores de inglês e intérpretes diante das políticas educacionais inclusivas e a prática do ensino de inglês para alunos surdos.** 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

MELLO, A. G. Surdos oralizados e não oralizados: uma visão crítica. [Extraído parcialmente do trabalho não-oficial para a disciplina de Estatística I – INE 5102: O Acesso do Surdo na Universidade. Universidade Federal de Santa Catarina, dezembro de 2000] Florianópolis: UFSC, 2001. Disponível em: <<http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/links-uteis/acessibilidade-e-inclusao/textos/surdos-oralizados-e-nao-oralizados-uma-visao-critica>>

MENEZES DE SOUZA, L. M. T; MONTE MÓR, W. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras.** Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica, 2006.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z; HALU, R.C. (Org.). **Formação “desformatada”:** práticas com professores de Língua Inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 279-303.

MOITA-LOPES, L. P. **Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução.** São Paulo, Delta, vol.10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MOITA-LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R.F. (Org.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas.** Campinas: Pontes, 2015, p. 31-50.

MOURA FILHO, A. C. L. **Reinventando a aula: Por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira.** Brasília, 2000, 161 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, Universidade de Brasília.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB-RJ**, Rio de Janeiro, 2003.

MUNANGA, K. Apresentação. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005, p. 15-20.

MUNANGA, K. **Nosso racismo é um crime perfeito**. 09 fev. 2012. Disponível: <<http://www.revistaforum.com.br/2012/02/09/nosso-racismo-e-um-crime-perfeito/>>

MUNANGA, K. Relações Étnico-Raciais. **Youtube**, 14 nov. 2013. Disponível: <<https://www.youtube.com/watch?v=7FxJOLf6HCA&t=2040s>> Acesso em: 20 abr. 2017.

NASCIMENTO, S. P. F.; COSTA, M. R. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. In: **Educar em Revista**, Edição Especial n. 2/2014. Curitiba: Editora UFPR, 2014, p. 159-178.

NAVES, S. F. L. **A produção de sentidos do surdo: entre o silêncio e as múltiplas vozes**. 2003.130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, D. F. A. **Professor, tem alguém ficando para trás! As crenças de professores influenciando a cultura de ensino/aprendizagem de LE de alunos surdos**. 2007. 254 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

PAIVA, V. L. M. O.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. **Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos**. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PERLIN, G. T. T. **Histórias de vida surda: Identidades em questão**. 2008. 51 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

PERLIN, G. T. T.; QUADROS, R. Ouvinte: o outro do ser surdo. In: QUADROS, R. M. de; PERLIN, G. T. T. (Orgs.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007, p.167-185.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Reino Unido: Oxford University Press, 1992.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

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

RAJAGOPALAN, K. O conceito de Identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 21- 46, 2002.

RESENDE, V. M. **Análise de discurso crítica e etnografia: o movimento nacional de meninos e meninas de rua, sua crise e protagonismo juvenil**. 2008. 332 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

ROCHA, R. **Estratégias de escrita por alunos surdos no contexto de ensino – aprendizagem de espanhol como L3**. 2014. 162 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Comunicações e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

ROCHA, S. M. **O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos**. MEC/INES. Rio de Janeiro, 2008.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RUBIO, A. C. F. **Ensino de língua estrangeira e inclusão: percepções de alunos com surdez ou com deficiência auditiva sobre as aulas de inglês em escolas regulares**. 2010. 142 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

SÁ, N. R. L. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SÁ, N. R. L. Escolas e Classes de Surdos: Opção político-pedagógica legítima. In: SÁ, N. R. L. (Org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011, p. 17-61. Disponível em: http://www.socepel.com.br/arquivos/LIVRO_SOBRE_SURDOS/Surdos_Qual_Escolar.pdf
Acesso em 31/10/2017.

SALLES, H. M. M. L. *et al.* **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC/SEESP, 2004. V. 1.

SANTAELLA, L. **Comunicação e pesquisa: projetos para mestrado e doutorado**. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WWA, 1997. 180p.

SCHNEIDER, R. **Educação de surdos: inclusão no ensino regular**. Passo Fundo: UPF Editora, 2006.

SILVA, C. M. O. **O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira: um desafio para professores e alunos**. 2005. 230 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

SILVA, M. C. C. **Aprendizagem da Língua Inglesa como terceira língua (L3) por aprendizes surdos brasileiros: investigando a transferência léxico-semântica entre línguas de modalidades diferentes**. 2013. 221 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVEIRA BUENO, J. G. **Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo: EDUC, 2011.

SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 7-32.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p. 16-34.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOUSA, A. N. **Surdos brasileiros escrevendo em inglês: uma experiência com o ensino comunicativo de línguas**. 2008. 237 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

SOUSA, A.N. Reflexões sobre as práticas de ensino de uma professora de inglês para surdos: a língua de sinais brasileira como mediadora do processo de ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1015-1044, 2014.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Tradução de Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

STOKOE, W. “**Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf**”. 2005. Disponível em: <<https://academic.oup.com/jdsde/article/10/1/3/361306/Sign-Language-Structure-An-Outline-of-the-Visual>> Acesso em: 26 jan., 2017.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STROBEL, K. L. História dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. In: QUADROS, R. M. de; PERLIN, G. T. T. (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007, p.18-37.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis, SC: Ed. da UFSC, 2016.

TÍLIO, R. Repensando a abordagem comunicativa: multiletramentos em uma abordagem consciente e conscientizadora. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R.F. (Org.). **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes, 2015, p. 51-67.

TÍLIO, R. Ensino Crítico de língua: Afinal, o que é ensinar criticamente? In: JESUS, D. N.; ZOLIN-VESZ, F; CARBONIERI, D. (Orgs.). **Perspectivas críticas no ensino de línguas**: novos sentidos para a escola. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, 19-31.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa **“LETRAMENTO CRÍTICO E ENSINO DE ESPANHOL PARA ALUNOS/AS SURDOS/AS”** sob a responsabilidade da pesquisadora Rayssa Oliveira Sousa, orientada pela professora doutora Mariana Rosa Mastrella-de Andrade do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília.

Esta pesquisa pretende investigar a maneira como a língua espanhola pode ser ensinada para alunos/as surdos/as a partir da perspectiva de Letramento, a qual enfatiza que os/as estudantes aprendam línguas para vivenciá-las a partir de suas realidades. Um dos enfoques da pesquisa é analisar de que maneira o processo de aprendizagem de língua espanhola como língua estrangeira para surdos, seguindo a proposta dos letramentos, pode contribuir para a inclusão social dos/as estudantes surdos/as.

O contexto de pesquisa deste estudo é a unidade escolar Escola Bilíngue Português Escrito e Libras de Taguatinga e seus participantes são os/as alunos/as do terceiro ano do ensino médio. Sendo assim, a principal justificativa para o desenvolvimento deste estudo é a necessidade de compreender as mudanças que têm sido requeridas para o ensino de línguas para alunos/as com deficiências.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será entregue aos participantes pela pesquisadora Rayssa Oliveira Sousa, para que possam manifestar formalmente seu acordo em colaborar com o estudo. Cada participante terá contribuições específicas, como vemos a seguir:

- Conceder entrevistas, que serão gravadas em vídeo.
- Responder a um questionário.
- Participar das aulas de Espanhol ministradas na escola

Em nenhum momento você será identificado/a. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você deverá escolher para si um pseudônimo (nome fictício) por meio do qual será chamado nos momentos de análises dos dados da pesquisa. Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa.

Um possível risco relacionado à sua participação seria ter alguma(s) das respostas concedidas na entrevista ou nas sessões reflexivas analisadas de maneira que não fosse de seu agrado. No entanto, esse risco será minimizado pela disponibilização do trabalho para análise antes da publicação e em tempo hábil para eventuais considerações.

Quanto aos possíveis benefícios aos participantes deste estudo, destacamos a oportunidade de reflexão crítica acerca do processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola para estudantes surdos/as e a possibilidade de revisão/reconstrução de seu processo de aprendizagem por meio da leitura das considerações que serão apresentadas neste trabalho, que contará com a contribuição de cada participante. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato por whatsapp com: Rayssa Oliveira Sousa (61) 99975-1135 ou pelo e-mail: rayssa1909@gmail.com.

Brasília, _____ de _____ de 2017.

Eu, _____,
CPF: _____, aceito conceder entrevista para o estudo, citado acima,
voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido/a.

Pseudônimo: _____

Apêndice B – Termo de Autorização de Uso de Imagem**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**

_____ (nome do pesquisado),
CPF _____, RG _____, AUTORIZO o uso de minha
imagem por meio de fotos, filmagens, documentações e/ou depoimentos, para ser utilizada na
pesquisa “**LETRAMENTO CRÍTICO E ENSINO DE ESPANHOL PARA ALUNOS/AS
SURDOS/AS**” sob a responsabilidade da pesquisadora Rayssa Oliveira Sousa, orientada pela
professora doutora Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade do Departamento de Línguas
Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília.

Destaco ainda que, autorizo o uso da minha imagem para ser usada apenas para fins
acadêmicos, isto é, na dissertação que conterà a referida pesquisa, bem como em artigos, *slides*,
congressos, colóquios, simpósios e jornadas de estudos que se dedicam à análise sobre o ensino
de espanhol para alunos/as surdos/as e para discussões sobre formação de professores/as em
contexto de surdez.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito
sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer
outro, e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Uma via original deste Termo de Autorização de Uso de Imagem ficará com você.
Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato por whatsapp com:
Rayssa Oliveira Sousa (61) 99975-1135 ou pelo e-mail: rayssa1909@gmail.com.

Brasília, _____ de _____ de 2017.

Assinatura: _____

Apêndice C – Questionário**QUESTIONÁRIO**

1. Nome completo:

2. Idade:

3. Idade em que aprendeu Libras:

4. Línguas que usa para se comunicar:

 Libras
 Português escrito
 Português oral
 Gestos/Sinais Caseiros

5. Compreende o português escrito:

 Sim, muito bem.

Mais ou menos.

Não, muito pouco.

6. Quando começou a estudar espanhol?

7. Você acha importante estudar espanhol?

Sim

Não

Por quê?

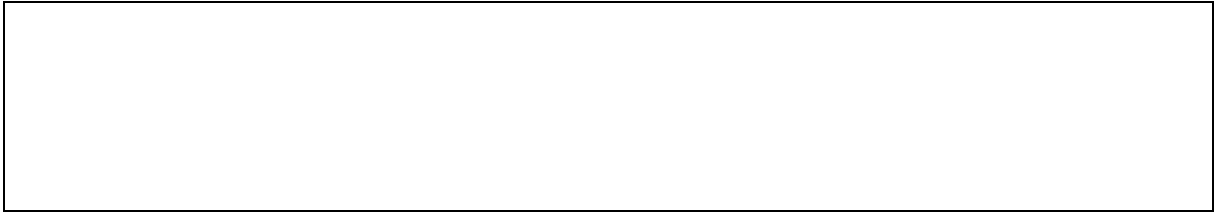
8. Compreende o espanhol escrito:

Sim, muito bem.

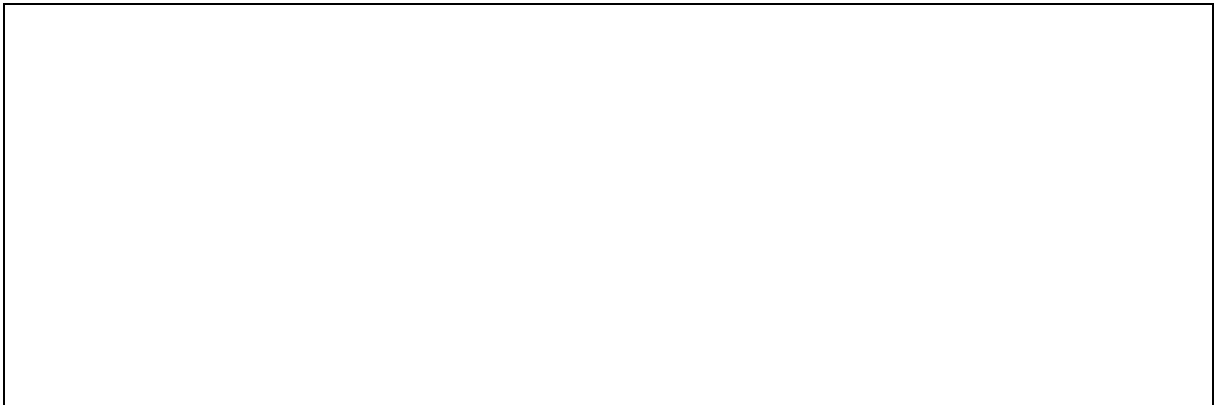
Mais ou menos.

Não, muito pouco.

9. Você gosta de espanhol? Justifique



10. Você acha que o espanhol é útil para sua vida? Por quê? Para quê?



Apêndice D – Entrevista

ENTREVISTA

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA

Mestranda: Rayssa Oliveira Sousa

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade

ENTREVISTA

- 1- O que você achou das aulas comigo? Por quê?
- 2- Como você se sentiu durante essas aulas?
- 3- Para os/as surdos/as, é importante ter aulas de Espanhol em Libras? Por quê?
- 4- Ao longo das aulas tivemos vários temas, você lembra deles? Qual(s) você se lembra?
- 5- Você gostou dos temas? Quais temas a gente não estudou e que você acha importante discutir nas aulas?
- 6- Qual(s) tema(s) você gostou mais? Por quê?
- 7- Qual(s) tema(s) você gostou menos? Por quê?
- 8- Qual(s) tema(s) poderia(m) ser retirados por não ser importante?
- 9- A partir da pesquisa, você achou que se aproximou mais da Língua Espanhola? Por quê?
- 10- Você gostaria de prosseguir com a aprendizagem de espanhol? Por quê?
- 11- As aulas que você teve comigo são iguais às que você teve antes? São iguais? São diferentes? Qual a diferença?
- 12- Você acha que as temáticas que tivemos – bullying, racismo, padrão de beleza, etc. – devem fazer parte das aulas de espanhol? Por quê?
- 13- O que te marcou durante as aulas?
- 14- Quem é você na aula de Espanhol?
- 15- Você tem aulas de várias disciplinas, você é participativo nelas?