



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

Jéssica Vasconcelos Dorta

***PALAVREANDO EM DEVIR: UMA TRAVESSIA TRANSLÍNGUE PELA
(RE)CONSTRUÇÃO DE UM APLICATIVO PARA APRENDIZAGEM
DE PALAVRAS EM PORTUGUÊS-LIBRAS***

CAMPINAS – SP

2024

Jéssica Vasconcelos Dorta

***PALAVREANDO EM DEVIR: UMA TRAVESSIA TRANSLÍNGUE PELA
(RE)CONSTRUÇÃO DE UM APLICATIVO PARA APRENDIZAGEM
DE PALAVRAS EM PORTUGUÊS-LIBRAS***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada na área de concentração “Linguagem e Educação”.

Orientadora: Profa. Dra. Claudia Hilsdorf Rocha

Coorientadora: Profa. Dra. Ivani Rodrigues Silva

Este exemplar corresponde à versão final da tese apresentada pela aluna Jéssica Vasconcelos Dorta, orientada pela Profa. Dra. Claudia Hilsdorf Rocha e coorientada pela profa. Dra. Ivani Rodrigues Silva.

CAMPINAS - SP

2024

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Ana Lúcia Siqueira Silva - CRB 8/7956

D739p Dorta, Jéssica Vasconcelos, 1991-
Palavreando em devir : uma travessia translíngue pela re(construção) de um aplicativo para aprendizagem de palavras em português-libras / Jéssica Vasconcelos Dorta. – Campinas, SP : [s.n.], 2024.

Orientador: Cláudia Hilsdorf Rocha.
Coorientador: Ivani Rodrigues Silva.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Educação de surdos. 2. Translinguagem (Linguística). 3. Palavreando - Aplicativo educacional móvel. I. Rocha, Cláudia Hilsdorf, 1965-. II. Silva, Ivani Rodrigues, 1955-. III. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Instituto de Estudos da Linguagem. IV. Título.

Informações Complementares

Título em outro idioma: *Palavreando* on becoming : a translingual crossing through (re)construction of an app for learning words in portuguese-libras

Palavras-chave em inglês:

Education of the deaf

Translanguaging (Linguistics)

Palavreando - Mobile Educational Application

Área de concentração: Linguagem e Educação

Titulação: Doutora em Linguística Aplicada

Banca examinadora:

Cláudia Hilsdorf Rocha

Ana Cecília Cossi Bizon

Karina Aparecida Vicentin

Janaína Cabello

Marcella dos Santos Abreu

Data de defesa: 21-06-2024

Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0003-3906-8822>

- Currículo Lattes do autor: <https://lattes.cnpq.br/1881593687694531>



BANCA EXAMINADORA:

Cláudia Hilsdorf Rocha

Ana Cecilia Cossi Bizon

Karina Aparecida Vicentin

Janaína Cabello

Marcella dos Santos Abreu

**IEL/UNICAMP
2024**

Ata da defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria de Pós Graduação do IEL.

À Cecília, Rovilson e Claudia.

AGRADECIMENTOS



O mundo é salvo todos os dias por pequenos gestos. Diminutos, invisíveis. O mundo é salvo pelo avesso da importância. Pelo antônimo da evidência. O mundo é salvo por um olhar. Que envolve e afaga. Abarca. Resgata. Reconhece. Salva. Inclui.

[...]

Um olhar que enxerga. E por enxergar, reconhece. E por reconhecer, salva.

(Eliane Brum, 2006, p. 22)

Eu tenho a sorte de ser vista, enxergada, reconhecida e salva por muitos olhares generosos. Olhares que, na maioria das vezes, de forma silenciosa, refletem o que sou e o que somos juntos. Alguns deles são dotados do poder mágico de me transportar ao passado e me fazer lembrar o que me trouxe até aqui. Outros são capazes de me manter no presente, sustentando alegremente o olhar. Há também aqueles que me lançam ao futuro para sonharmos o mundo no qual desejamos viver. Todos esses olhares, esses gestos diminutos e infinitamente potentes, me sustentam e me salvam.



Agradeço aos meus pais Cecília e Rovilson e à minha irmã Kelly pelos olhares que atravessam todos os tempos e que, com amor e afeto, me dão a certeza de que eu sempre terei um lugar para onde voltar.

À Claudia Rocha, por me enxergar com tanta generosidade e por me ensinar todos os dias a olhar com amor para a vida, para a educação, para as pessoas e para mim mesma.

Ao Cauê Ramos, por me convidar a olhar de forma contemplativa para a vida e a ouvir os sons do mundo: as músicas que vêm dos pássaros e, mais recentemente, os acordes de sua sanfona.

Ao Rodrigo Serra, pelo olhar que abraça, conforta, protege, acredita, confia e me inspira a ter fé na vida.

Ao Paulo Costa e à Ricelli Palmeira, pelo olhar que (re)conhece, compreende e reabastece da certeza de quem eu sou e de que eu jamais estarei sozinha.

Ao Bruno Albanese, por manter os olhos nos meus desde o primeiro dia em que nos vimos. Olhos de quem está sempre atento, sempre pronto, sempre desperto. Olhos de eternidade.

À Amanda Araújo, Stênio Carvalho, Luciana Machado, Sabrina de Vasconcelos, Estevam Siqueira, Maiara Molico, Wilker Goulart, Alessandro Barros, Rodrigo Leandro, Pedro Battello, Elle Costa pelos olhares desde sempre confiantes e encorajadores.

Ao Felipe Mello, Eduardo Camolese, Marcelo Maluf, Sarah Franciscangelis, Liliane Negrão, Alexandre Torres, Daniel Cecílio, Antunes Rafael, Wander Azanha, Chimena Gama, Mônica Lovato, Pietro Escobar, Silvio Sawaya, André Barbosa, Fábio Bacchiegga, Tiê Bourg, Luís Felipe Valle, Marcelo Breda, Grazielle Storani, Luciano Libardi, Hernan Veloso, Milton Costa, Victor Rysovas, Vera Ramalho, Vinícius Teixeira, Marcus Vinícius de Moraes (SM),

Rafaela Locali, Wagner Carboni e Welington Queiroz, pela cumplicidade no olhar entre uma aula e outra e por dividirem comigo as aflições e os prazeres da escolha incontornável que fizemos.

À Carmen Zink, Ivani Silva e Adriana Tulio, por olharem tão gentilmente para mim e para todos os seus alunos e, assim, me ensinarem a estar na sala de aula com amor e coragem.

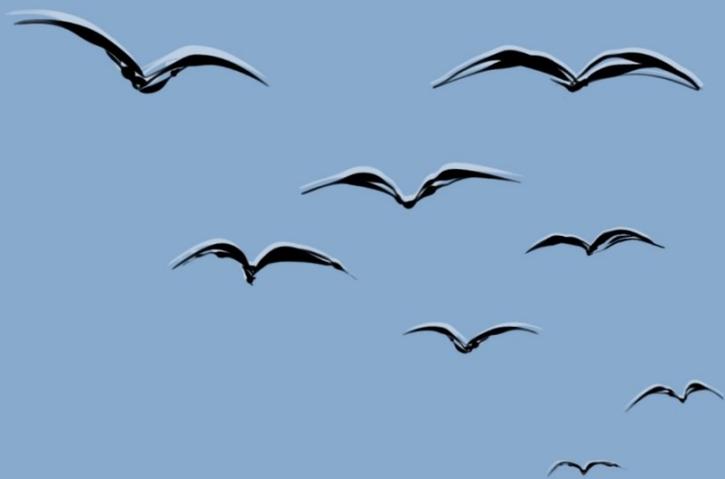
À Denise Theodoro, Lara Silva, Luana Mira, Adriana Castro, Priscilla Lopes, por cuidarem de mim com pequenos grandiosos gestos durante essa jornada.

À Gilmara Ribeiro, Eduardo Francini e Marco Túlio Câmara, por compartilharem comigo o olhar crítico e criativo que a pesquisa nos convida e convoca a ter.

À Ana Cecília Bizon, Janaina Cabello, Karina Vicentin e Marcella Abreu, pelo olhar generoso para a minha tese e para a minha trajetória de pesquisa.

Aos alunos que me olham com atenção e que permitem ser olhados por mim, por me possibilitarem continuar fazendo com amor e esperança aquilo que há muitos anos eu escolhi.

Agradeço também à Capes, pela bolsa concedida, e à ProEC (Unicamp) pela verba do 1º Edital Proec - PEX.



Originariamente, “educar” significa “viajar”. Ao pé da letra, ducare é ‘se mover, se deslocar’ de um ponto para o outro. Portanto, a educação é originariamente uma viagem. “Viagem” nós podemos entender como um voo, como uma mudança de espaço. [...] Então, educar, portanto, é movimentar. Ensinar e aprender.

(SODRÉ, 2022, p. 1-2)

RESUMO

Resistir aos sentidos estabilizados, ressignificá-los e expandi-los de modo a escapar da lógica vigente que subalterniza línguas, comunidades e suas potências de vida. O desejo de contribuir com estudos e ações que confrontem essa lógica hegemônica, a qual afeta profundamente a vida das pessoas surdas, deu vida a esta tese. Nesse contexto, este trabalho, atravessado por uma perspectiva translíngue e decolonial, tem como objetivo central discutir o processo de desenvolvimento de um aplicativo educacional, cujo design foi delineado em minha pesquisa de mestrado (DORTA, 2017). O aplicativo denominado *Palavreando*, voltado às comunidades surdas, foi idealizado com a pretensão de viabilizar um espaço no qual as pessoas surdas possam aprender palavras em português-libras ao mesmo tempo em que mobilizam e ampliam seus patrimônios vivenciais (MEGALE e LIBERALI, 2020) de forma discursiva, translíngue e multimodal. Nesta tese-travessia (LEROY, 2018), metodologicamente sustentada pela epistemologia da emergência pós-moderna (SOMERVILLE, 2007; 2008), investigo e narro o percurso do *Palavreando* desde sua concepção até sua materialização, o que envolve a apresentação e a discussão do design educacional do aplicativo, a problematização dos desafios técnicos enfrentados em relação à sua programação e a apresentação teorizada de um módulo didático desenvolvido de forma colaborativa e utilizado com um grupo de alunos surdos a fim de que o aplicativo fosse alimentado com suas primeiras palavras. Como qualquer outro objeto de investigação, o *Palavreando* ganha corpo e vida de forma única e por meio de alianças colaborativas em meio a adversidades estabelecidas por uma sociedade que sofre os efeitos opressivos do capitalismo e das forças neoliberais. A incontornável crença em um fazer diferente, a partir da construção de alianças desobedientes e disruptivas, permitiu o surgimento de direcionamentos técnicos, teóricos e práticos no que diz respeito ao desenho e à construção do *Palavreando*, que, por sua vez, estão alinhados à pluralidade linguística, identitária e cultural que nos constitui. Como um recurso em constante devir, o *Palavreando* não pode ser considerado um objeto acabado e completo, que busca um lugar fixo ou uma meta a ser alcançada. O que emerge fortemente em suas travessias é uma energia potente que é dinamicamente nutrida pelo compromisso de abrir fendas para novos significados, novos conhecimentos e novas subjetividades.

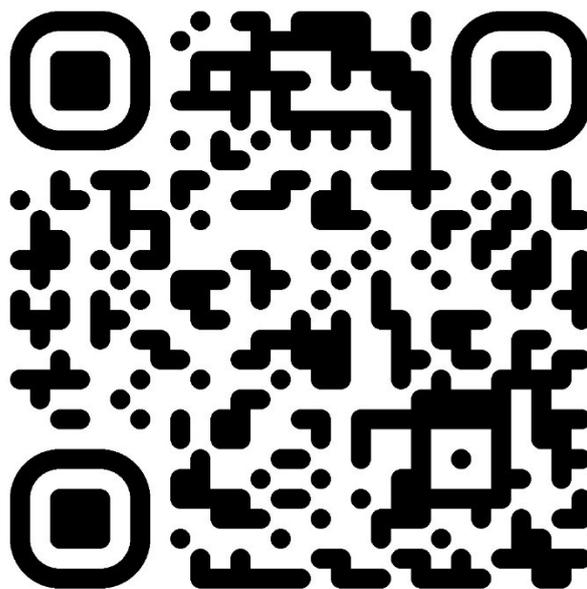
PALAVRAS-CHAVE: Educação linguística de surdos; Educação de surdos; Aprendizagem de português; Translinguagem; Aplicativo educacional móvel.

ABSTRACT

To resist stabilized meanings, to re-signify them and to expand them in order to escape the current logic that subordinates languages, communities and their life potentialities according to its oppressive control. It was the desire to contribute to studies and to actions that confront this hegemonic logic, which profoundly affects the lives of deaf people that gave life to this thesis. In this context, this work, marked by a translingual perspective, aims to discuss the process of development of an educational application (app) whose design was outlined in my master's research (DORTA, 2017). The app, called *Palavreando*, was aimed at deaf communities. The main purpose of *Palavreando* was to potentialize the emergence of a space in which deaf people could learn words in Portuguese-libras at the same time they could mobilize and expand their funds of *perejivanie* (MEGALE and LIBERALI, 2020), in a discursive, translingual and multimodal way. In this *tese-travessia* (LEROY, 2018), methodologically based on the epistemology of postmodern emergence (SOMERVILLE, 2007; 2008), I investigate and narrate the journey of *Palavreando* from its conception to its materialization which involves the presentation and discussion of the app educational design, the problematization of the technical challenges faced regarding its programming and the theorized presentation of a didactic module created collaboratively and used with a group of deaf students so that the app could be filled with their first words. Like any other object of investigation, *Palavreando* takes shape and is nurtured with life in a unique way and by means of collaborative alliances in the midst of all the adversity established by a society that suffers the oppressive effects of capitalism and neoliberal forces. The strong belief in doing otherwise, building disobedient and disruptive alliances allowed the emergence of technical, theoretical, and practical directions regarding the design and the building of *Palavreando* which in their turn are aligned with the linguistic, identity, and cultural plurality that constitutes us all. As a resource in constant becoming, *Palavreando* cannot be considered a finished and complete object, which seeks a fixed place or a goal to be achieved. What strongly emerges in its crossings is a potent energy that is deeply and dynamically nurtured by the commitment to continually open cracks and paths to new meanings, new knowledges, and new subjectivities.

KEYWORDS: Linguistic education for the deaf people; Education for the deaf people; Portuguese learning; Translanguaging; Mobile educational app.

RESUMO EM LIBRAS

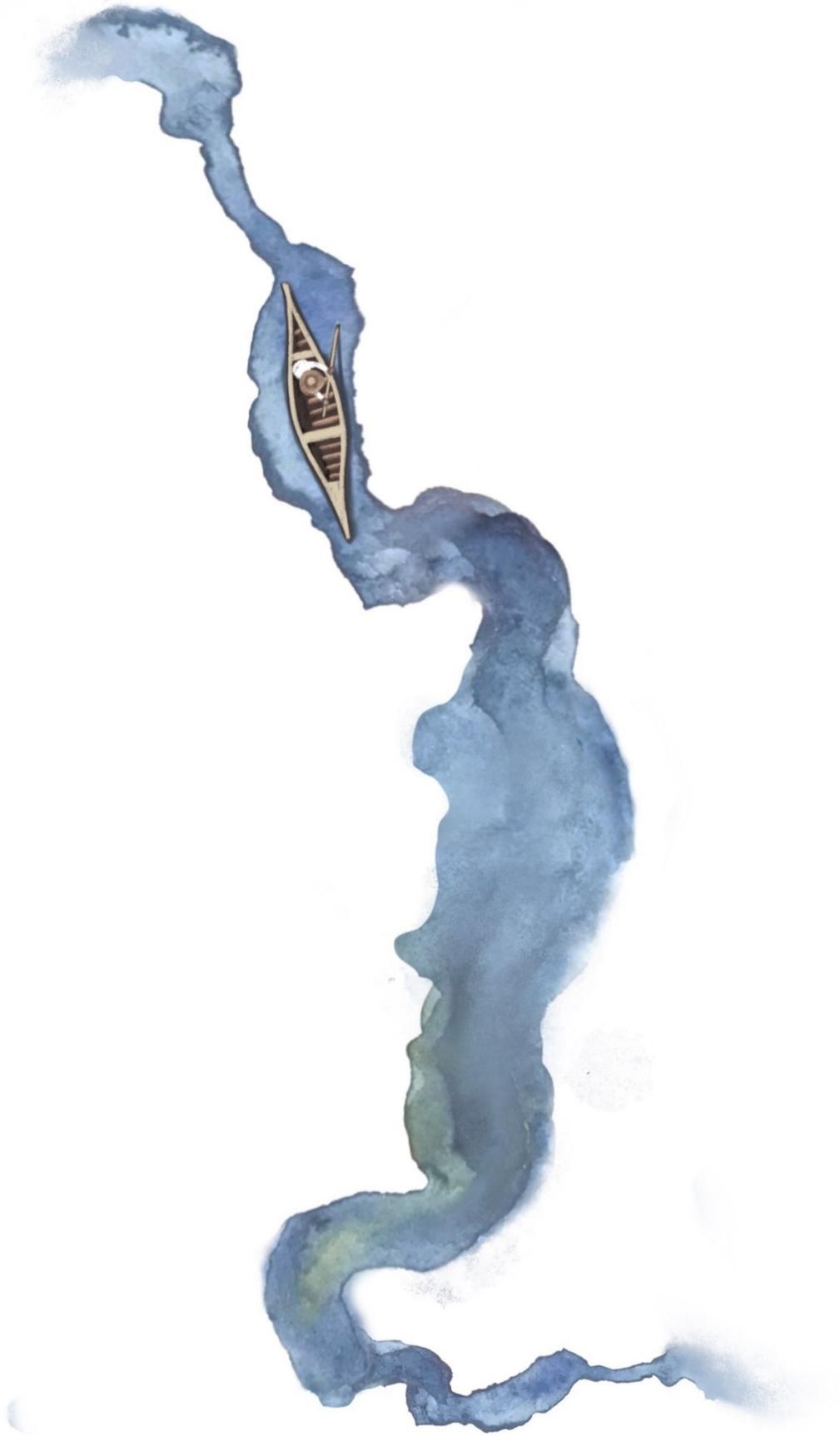


https://www.youtube.com/watch?v=Td5xMeI_5KI

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1.1 <i>A saída: as águas que nos convidam e nos impulsionam à travessia</i>	17
1.2 <i>“Como posso me abrir para o que ainda não conheço?”: epistemologia da emergência pós-moderna</i>	21
1.3 <i>Objetivos e perguntas de pesquisa-travessia</i>	25
1.4 <i>O (per)curso da tese</i>	26
(CAPÍTULO 2) PALAVREANDO: UMA PROPOSTA DE APLICATIVO EDUCACIONAL MÓVEL DE APRENDIZAGEM DE PALAVRAS EM PORTUGUÊS-LIBRAS PARA SURDOS	31
2.1 <i>Introdução</i>	32
2.2 <i>Percursos teórico-metodológicos.....</i>	34
2.3 <i>A lingua(gem) para Bakhtin e seu círculo</i>	37
2.4 <i>Palavreando: apresentação teorizada</i>	41
2.5 <i>Considerações Finais.....</i>	51
(CAPÍTULO 3) PALAVREANDO EM TRAVESSIA: AS POTENCIALIDADES DO DESIGN PARA A AMPLIAÇÃO DOS PATRIMÔNIOS VIVENCIAIS DOS SURDOS....	56
3.1 <i>Introdução.....</i>	58
3.2 <i>A confluência da língua(gem) com a decolonialidade.....</i>	61
3.3 <i>Os atravessamentos da translinguagem, dos patrimônios vivenciais e do corpo.....</i>	65
3.4 <i>Palavreando e a primeira margem: o início da travessia</i>	70
3.5 <i>Os cursos do Palavreando e de seu design.....</i>	71
3.6 <i>Em direção às próximas margens</i>	75
(CAPÍTULO 4) PALAVREANDO EM EMERGÊNCIA: OS DESAFIOS DO DESENVOLVIMENTO DE UM APLICATIVO EDUCACIONAL PARA A COMUNIDADE SURDA NO CENÁRIO NEOLIBERAL	82
4.1. <i>Introdução.....</i>	83
4.2. <i>Linguística aplicada crítica, indisciplinar e transgressiva?.....</i>	85
4.3. <i>Educação, neoliberalismo e novas tecnologias</i>	87
4.4. <i>Palavreando em desenvolvimento no cenário neoliberal.....</i>	89
4.5. <i>Considerações finais</i>	95
(CAPÍTULO 5) BEIJO DE LÍNGUAS: O ENCONTRO ENTRE E O PALAVREANDO E A POESIA	98
5.1. <i>Introdução.....</i>	100
5.2. <i>Quando o Palavreando e o Slam do Corpo se encontram.....</i>	101

<i>5.3. A translinguagem e os materiais didáticos para surdos</i>	105
<i>5.4. Slam do Corpo: um ato de resistência</i>	110
<i>5.5. Considerações (temporariamente) finais</i>	124
COREOGRAFIA DAS EMERGÊNCIAS	128
<i>Carta aos professores de alunos surdos</i>	132



INTRODUÇÃO

[...] nessa água que não para, de longas beiras:
e, eu, rio abaixo, rio a fora, rio a dentro — o rio.

João Guimarães Rosa

“Carece de ter coragem...” é o que disse Diadorim a Riobaldo em meio à travessia do rio São Francisco, no livro *Grande Sertão: veredas*. Nessa passagem, Riobaldo, com medo dos perigos que trazem as águas, agarrava-se à esperança de que, caso a canoa virasse, nela eles poderiam se apoiar para chegar à terra seca. A esperança logo se desfez quando o canoeiro o contradisse: – “Esta é das que afundam inteiras. É canoa de peroba. Canoa de peroba e de pau-d’óleo não sobrenadam...” e, então, Riobaldo teve de seguir viagem apoiado apenas na coragem: na dele e na que encontrou em Diadorim.

Pensei em muitas (outras) formas de iniciar esta tese-travessia (LEROY, 2018), mas, desde que li Guimarães Rosa, atravesso a vida sentada em uma canoa. Em alguns momentos, as águas são claras, cheias de seres vivos nadando descobertos, os pássaros cantam e em bando dançam no céu azul. Mas é navegando num ribeirãozinho que se chega sem espera no corpo de um grande rio, imenso, como o São Francisco de Riobaldo e Diadorim. Os rios de águas largas e lameadas puxam, correm fortes, inundam, e é preciso mesmo muita coragem para seguir viagem. O que narro aqui, portanto, é a confluência entre os rios de águas mansas e os de águas imensas percorridos, sobretudo, em um momento obscuro e disperso definido por diferentes crises: crise política, crise sanitária, crise econômica, crise ecológica, crise das civilizações e crise do pensamento.

Parte deste trabalho foi realizada durante a pandemia do coronavírus, a qual nos colocou diante de muitos medos e incertezas, principalmente por estarmos expostos a um governo que, para muitos e em muitos momentos, esfacelou sonhos e projetos de futuro. Edgar Morin, filósofo francês, em entrevista ao jornal francês CNRS¹ durante a pandemia de Covid-19, sugeriu que aceitássemos as incertezas como parte inexpugnável da condição humana. Apesar de a civilização ter instalado em nós a ilusão da necessidade de certezas sobre o futuro, para ele “[...] viver é navegar em um mar de incertezas, através de ilhotas e arquipélagos de certezas nos quais nos reabastecemos”. Assim, consciente do desconhecido e imprevisível exercício de

¹ MORIN, E. As certezas são uma ilusão. *Fronteiras*, abr. 2020. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/leia/exibir/edgar-morin-as-certezas-sao-uma-ilusao>. Acesso em: 09 set. 2023.

viver, mas também da potência das relações que estabelecemos uns com os outros e com a natureza, narro essa viagem-travessia convocando os rios como metáfora que organiza o meu percurso acadêmico.

Quando o iniciei, embora já estivesse avisada de que a pesquisa, assim como a vida, “se dispõe para a gente é no meio da travessia”, percebo que, como Riobaldo, eu ainda estava entretida na ideia dos lugares de saída e de chegada. “Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais em baixo, bem diverso do em que primeiro se pensou” (ROSA, p. 32). Certamente, eu não cheguei ao lugar que planejei na saída, mas a tese aqui apresentada não é senão fruto do desejo e da coragem de seguir perseguindo os fluxos da educação: essa educação que nos convoca a atravessar e experimentar uma inacabada viagem.

1.1 A saída: as águas que nos convidam e nos impulsionam à travessia

Em 2012, dois anos após ingressar na graduação em Letras, fui convidada a participar de um projeto que mudaria de forma irreversível o curso da minha trajetória acadêmica. Inserido no Ciência & Arte nas Férias, da Pró-reitoria de Pesquisa da Unicamp, o projeto “Ensino de português para surdos do Ensino Médio” convocou-me a viver a educação em toda a sua potencialidade. Apenas com os pés nas águas, como quem primeiro pede licença e proteção, eu estava diante da educação que Rufino (2021, p. 5) definiu como “balaio de experiências trançado em afeto, caos, cisma, conflito, beleza, jogo, peleja e festa”. Bastou a primeira semana de aulas ministradas no projeto para fazer nascer em mim um compromisso inquebrantável: o de tentar permanentemente descobrir o que era preciso saber para educar pessoas surdas para a liberdade, para a emancipação e para a autonomia, como eu havia lido em Freire.

Os alunos surdos do projeto viviam a experiência das aulas de leitura e escrita com um alumbramento que até então eu desconhecia. Havia ali o desejo imensurável de aprender e de **ser mais** (FREIRE, 2013; 2014), que muitas escolas regulares, atravessadas pelas sofisticadas e traiçoeiras lógicas coloniais, não estavam e ainda não estão preparadas para possibilitar. Para Freire (2013), há uma grande violência quando seres históricos e necessariamente inseridos num movimento de busca não são sujeitos de seu próprio movimento; e, por isso, são convocados a *ser menos*. Qualquer situação em que as pessoas estejam proibidas de serem sujeitos de sua busca se instaura, portanto, como uma situação violenta. Sabemos que a escola, nesse sentido, ao promover práticas bancárias, estabiliza os sentidos, promove o individualismo

e o isolamento, enfatiza a percepção fatalista sobre a realidade e, assim, instaura a vocação do *ser menos*.

Aos alunos surdos, muitas vezes isolados nas salas de aulas de escolas regulares, quase nunca é dada a oportunidade de se envolverem em práticas problematizadoras e dialógicas por excelência, o que impossibilita o desenvolvimento de uma consciência que os permita lutar por sua emancipação. Desse modo, sob a chancela de uma educação inclusiva, esses alunos são constantemente oprimidos, e suas experiências de vida desconsideradas. Para inverter essa lógica, segundo Freire (2013), as práticas educacionais precisam estar direcionadas ao *ser mais*, ou seja, à humanização do ser contradita pela desumanização, pelo individualismo, pelo isolamento. O *ser mais* só se realiza na comunhão e na solidariedade dos existires, o que propicia um movimento no qual uma postura fatalista cede lugar a uma compreensão da realidade em que as pessoas se percebem capazes de transformá-la.

Apesar de previamente planejadas, as aulas do projeto seguiam o fluxo do que os alunos faziam emergir. Ora surgia uma dúvida sobre a gramática do português, que registrávamos em cartolinas, ora havia o desejo de sair da sala de aula para explorar os espaços da Unicamp e conhecer a universidade. A minha sensação era a de que eles haviam sido convidados, talvez pela primeira vez, a participar da festa e estavam recebendo o primeiro pedaço do bolo. Foram cinco anos de festa e caos, afeto e cisma, como descreveu Rufino (2021), e, assim, eu fui definitivamente afetada pelas dezenas de alunos que passaram pelo projeto e que me ensinaram o desejo de ensinar.

Em 2015, o curso das águas me levou a seguir viagem no mestrado em Linguística Aplicada (IEL/Unicamp) e no aprimoramento profissional na área de ensino de português para surdos (FCM/Unicamp). Foram dois anos intensos que me fizeram mergulhar rio adentro em busca de respostas e novas perguntas à educação de pessoas surdas. No aprimoramento profissional, sob a supervisão da Profa. Dra. Ivani Rodrigues Silva, ao longo de um ano, tive a oportunidade de continuar ministrando aulas de português escrito para alunos surdos no Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel O. S. Porto” (CEPRE/UNICAMP), contexto a partir do qual desenvolvi a minha dissertação de mestrado².

Naquele momento, os smartphones já eram extensões do corpo, e os alunos pareciam deslumbrados com o universo que se apresentava a eles por meio daquele pequeno objeto: eles

² DORTA, J. Palavreando [recurso eletrônico]: uma proposta de aplicativo educacional para a aprendizagem de português escrito pelos surdos. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/988203>. Acesso em: 10 set. 2023

usavam aplicativos, como o *Prodeaf*³, para consultar a ortografia das palavras, tiravam fotos e as publicavam em perfis nas redes sociais, pesquisavam imagens e legendas no *Google*, assistiam a vídeos no *Youtube*, filmavam uns aos outros fazendo passos de dança etc.

A relação, a meu ver, bastante promissora dos alunos com as novas tecnologias digitais, afirmada pelas pesquisas que se propunham a explorar a possibilidade de “um mirabolante novo universo de ensino-aprendizagem” (ROJO, 2013), me fizeram acreditar na potencialidade da confluência entre tecnologia e educação. Naquele momento, as possibilidades interativas, multimodais, intuitivas e hipermediáticas das novas tecnologias seduziam a mim e a muitos educadores não apenas pelo acesso facilitado ao conhecimento, mas pelas mudanças significativas que provocavam nos modos de ler e de produzir textos (ROJO, 2013). As novas práticas inauguradas pelas tecnologias digitais, segundo Lankshear e Knobel (2007), implicavam a necessidade de um novo *ethos*, isto é, uma nova mentalidade definida pela colaboração, pela participação contínua e pela descentralização. Essas características me pareciam importantes para uma educação mais sensível às pessoas surdas, pois eram pautadas em uma concepção de ensino-aprendizagem na qual os alunos poderiam mobilizar seus repertórios, de forma ampla e menos engessada, para construir sentidos.

Assim, em minha pesquisa de mestrado, inserida no campo da Linguística Aplicada, investiguei e delineei as principais características de um protótipo de aplicativo móvel, chamado *Palavreando*, voltado à comunidade surda brasileira, composta, em uma acepção mais ampla, por pessoas surdas e ouvintes que compartilham experiências, sobretudo, em língua brasileira de sinais (libras). A finalidade do *Palavreando* seria a de auxiliar a aprendizagem de palavras em português-libras, vista como um processo multimodalizado e discursivo de construção de sentidos. Para isso, investiguei o perfil de onze alunos surdos, entre 14 e 18 anos, bem como suas percepções em relação à aprendizagem de português.

Os alunos surdos participantes da pesquisa compunham um grupo bastante heterogêneo: alguns se comunicavam por meio da oralização e tinham pouco contato com a libras, outros haviam sido expostos à libras apenas no final da infância. Embora, naquele momento, todos fossem estudantes do ensino médio da rede pública de Campinas e de cidades da região, a maioria apresentava dificuldades significativas para compreender textos escritos em português e para produzi-los, principalmente devido a um repertório linguístico pouco desenvolvido. Uma mera tradução das palavras em português para os sinais em libras não era suficiente para

³ Aplicativo para Android e iOS tradutor de português para a língua brasileira de sinais. Em 2018, foi comprado pela empresa Hand Talk, cujo projeto é o mesmo.

enfrentar a questão, pois, muitas vezes, o sentido das palavras também não estava disponível em libras, fosse por desconhecimento dos alunos ou por ainda não haver sinal correspondente.

Naquele momento, acentuava-se a quantidade de projetos que se debruçavam sobre a construção de glossários temáticos para a ampliação do repertório da libras e, por isso, havia diversos movimentos de criação de sinais para palavras em português. No entanto, grande parte desses glossários era formada apenas pela palavra em português escrito e o seu sinal correspondente em libras, sem que houvesse uma explicação a respeito do(s) significado(s) da palavra-sinal. Da mesma forma, os principais aplicativos voltados à comunidade surda, *Hand Talk* e *Prodeaf*, limitavam-se a fazer a tradução de palavras e pequenas frases em português para libras. Portanto, quando os alunos surdos precisavam descobrir o significado de alguma palavra em português, recorriam a mim ou à professora surda do projeto. Quando precisavam fazer isso sozinhos, recorriam ao *Google Imagens*, o que muitas vezes não era suficiente, principalmente quando se tratava de conceitos abstratos.

Nesse cenário, evidenciou-se a relevância de se pensar um aplicativo que fosse capaz de contribuir para a construção de um repertório linguístico em português escrito e em libras de forma situada, colaborativa e multimodal. Para tanto, mostrou-se importante estabelecer um quadro teórico que pudesse embasar a concepção do protótipo, a saber: epistemologias renovadas e orientadas para a colaboratividade em tempos de mobilidade e aprendizagem móvel (PACHLER; DALY, 2011; McQUIGGAN et al., 2015; FARHAT, 2016; ROCHA, 2018), a pedagogia dos multiletramentos (GNL, 1996; COPE & KALANTZIS, 2012; ROJO, 2012), os novos letramentos (LANKSHEAR & KNOBEL, 2007, 2011; ROJO & BARBOSA, 2014) e a concepção de língua(gem) de Bakhtin e seu círculo (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017[1929]).

Fundamentado nessas teorias, o *Palavreando* foi delineado por meio do que Krenak (2022) chama de alianças afetivas: envolveu a mim, mas também uma constelação de pessoas que sonharam e sonham juntas esse projeto. Nessa constelação estão os alunos surdos participantes da pesquisa, estão a minha orientadora e coorientadora, estão as inúmeras pessoas com quem conversei ao longo dessa trajetória, estão os educadores e, principalmente, todas as pessoas surdas que poderiam se beneficiar dessa comunidade de aprendizagem.

1.2 “Como posso me abrir para o que ainda não conheço?”: epistemologia da emergência pós-moderna

Ao finalizar o mestrado, compreendi que o *Palavreando*, assim como eu, enquanto educadora-pesquisadora, precisaríamos seguir viagem para dar materialidade ao sonho. Lancei-me, então, a uma outra margem, acreditando na promessa de que encontraria um solo seguro. Me propus a ingressar no doutorado para dar (mais) vida ao *Palavreando*. O que eu não sabia era que esse salto me levaria a uma terceira margem, onde não há solo que possa sustentar certezas. Trata-se de um salto parecido com o que é dado pelo personagem do conto “A terceira margem do rio”⁴, de Guimarães Rosa. Nele, um pai cumpridor e ordeiro encomenda uma canoa e “decide um adeus”. A subjetividade do enredo se constrói à medida que percebemos que o pai não parte em direção a uma outra margem de solo, onde o espera uma vida já acabada e realizada. Guimarães (2014) explica que o salto do personagem não é fruto do desejo de retornar da viagem e acomodar-se melhor na margem em que está - primeira margem - tampouco é o de alcançar a outra margem do rio - a segunda margem; mas o de seguir em direção a uma que se distancia das outras, onde não há vida posta, pronta, realizada, acabada.

Ele [o pai] permanece sempre na terceira margem, realizando vida; realizando não no sentido de uma subjetividade que tem o poder de forjar a vida. Não! Não é o pai enquanto uma subjetividade que detém a vida... é a vida que se realiza nele, a vida é que eclode nele. A postura do pai não é a de quem almeja um objetivo, um alvo. O alvo é ele mesmo, a vida é ele mesmo (GUIMARÃES, 2014, p. 73).

Dessa forma, ao ingressar no doutorado, escolhi entrar em uma canoa, assim como o personagem pai, rumo à terceira margem. Ao não se configurar como espaço geográfico, a terceira margem não dispõe de contornos e fronteiras. Ela é um lugar permanente de confluências e fluidez. É o lugar do devir em vez do ser (GROSZ, 1999). Assim, na presente tese, narro um percurso no qual não há ponto de chegada. O que há é uma constante busca pela vida em seu frescor, por uma vida que desabrocha incessantemente, na qual a educação é transformadora e evocadora de uma experiência radical de liberdade. Embora o barco possa atracar em alguns momentos, esse movimento marca apenas uma estabilidade temporária dentro de um fluxo dinâmico de construção de significados e novos conhecimentos.

⁴ ROSA, Guimarães. A terceira margem do rio. In: Primeiras Estórias. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1962.

Para comportar essa fluidez, a pesquisa aqui narrada é sustentada metodologicamente pela epistemologia da emergência pós-moderna (SOMERVILLE, 2007; 2008), a qual enfatiza uma abertura constante às possibilidades de gerar novos conhecimentos em vez de encerrá-las, como parece ser o propósito de muitos processos investigativos educacionais marcados por lógicas coloniais que as quer perfeitamente acabadas. Assim, ao privilegiar o devir em vez do ser, essa ontologia enfatiza o processo irracional, confuso, corporificado do devir-eu na pesquisa, ou seja, do tornar-se-outro-para-si-mesmo na pesquisa, como afirma a autora.

Nessa perspectiva, Somerville (2008, p. 209) defende que qualquer processo de produção de novos conhecimentos exige a abertura do “eu” à noção de que, ao produzir novos conhecimentos, passamos a habitar e a conhecer o mundo de forma diferente da que fazíamos antes. Justamente por isso, fazer pesquisa a partir da epistemologia da emergência pós-moderna é embarcar em um processo constante de questionamento, o qual não se inicia com a lógica, mas com um estado de não-saber, informado pela intuição e pela capacidade de resposta. Para refletir sobre isso, Somerville (ibidem, p. 210) nos convida a responder a seguinte questão: “como posso me abrir para o que ainda não conheço?”. Por isso, o processo investigativo apresentado aqui reflete o compromisso que firmei com a educação linguística de surdos, com o *Palavreando*, com esta tese e comigo mesma de me manter aberta ao desconhecido por meio de uma postura questionadora, resiliente, flexível, atenta e responsiva.

Com a intenção de discutir e descrever os processos de emergência que ocorrem na investigação científica, sem subestimar a lógica e o pensamento científico que são base de toda investigação, Somerville (2007) apresenta três processos que, em holomovimento, marcam a epistemologia da emergência: *wondering* (questionando), *becoming* (tornando-se) e *generating* (gerando). Os três movimentos conjugam-se de tal modo que nenhum deles se sobrepõe ao outro.



Elaborado pela autora com base em Somerville (2007).

Nessa acepção, *wondering* diz respeito a um questionamento que se dá de forma crítica, mas que é especialmente afetado pelo deslumbramento, isto é, trata-se de um questionamento atravessado pela curiosidade e pela abertura àquilo que pode ser surpreendente e, justamente por isso, pode ampliar contornos e fazer emergir novas práticas e saberes. Somerville (2007) havia começado a pensar em metodologias alternativas quando se perguntou “alternativas para quê?” ou ainda “quais são as características desta alternativa?”. Esse exercício de elaborar questionamentos e buscar respostas foi fundamental para que ela cunhasse o termo *metodologia da emergência*, uma vez que, a partir disso, compreendeu a emergência como intrínseca a qualquer processo investigativo. Nesse cenário, se viu capaz de identificar pontos de transformação no processo de investigação de seus alunos, os quais estavam quase sempre relacionados a um momento a partir do qual o aluno/pesquisador se revelava particularmente consciente de seu processo investigativo e do modo como ele estava implicado em sua pesquisa.

Para refletir sobre o quanto estou e estive implicada nesse processo, revisito a minha relação com o *Palavreando*, que é mais do que um objeto de pesquisa. Desde o meu mestrado, ele tem se constituído como uma força insistente e provocativa que me impele a (re)formular questões para esta tese e para mim mesma enquanto pesquisadora e educadora: a que educação serve o *Palavreando*? O que os desafios para o desenvolvimento técnico do *Palavreando* revelam a respeito do mundo em que vivemos? Quais propostas educacionais o *design* do *Palavreando* pode orientar e motivar? Assim, esses e outros questionamentos que emergiram ao longo da trajetória do app foram definindo, a partir de um movimento constante de *wondering*, os contornos desta tese. Alinhado ao processo de questionamento está um outro movimento igualmente importante para a qualidade da emergência: aquele em que o pesquisador torna-se outro.

Becoming refere-se a um movimento concomitante: vir a ser e tornar-se outro em relação a si mesmo por meio do envolvimento na pesquisa, como indica Somerville (2007). Segundo a autora, a condição para a emergência do *becoming* na trajetória da pesquisa é a dissolução da subjetividade. Para compreender esse processo, ela o aproxima teoricamente do conceito de liminaridade definido pelo antropólogo Victor Turner (1982) como um momento que marca um rito de passagem, isto é, uma fase em que os sujeitos encontram-se em um processo transitório de “morte social” para, em seguida, “renascerem” e se reintegrarem à estrutura social. Nessa perspectiva, um espaço liminar caracteriza-se como um espaço de potente transição, no qual os sujeitos ocupam momentaneamente um entre-lugar para, assim, transformar o próprio modo de ser, estar e fazer no mundo.

O processo de pesquisa é marcado por momentos de liminaridade em que se é convidado ou compelido a habitar esse espaço de devir-outro onde a emergência acontece. Nem sempre essa suspensão no tempo e no espaço ocorre de forma alegre e esperançosa; ao contrário, as pausas que emergem por diferentes motivos, muitas vezes, parecem envolver uma dissolução dolorosa da subjetividade. Assim, quando observo a minha trajetória de pesquisa, percebo que grande parte desses momentos esteve relacionada aos desafios de ordem técnica e prática para programar o *Palavreando*. Lidar com essas dificuldades e com os inúmeros “nãos” narrados nesta tese, apesar de bastante frustrante, foi também uma oportunidade de habitar temporariamente um lugar que me proporcionou condições especialmente férteis para uma transformação esperançosa e alegre de quem eu sou.

Como aponta Somerville (2007, p. 235), uma ontologia de uma metodologia emergente pós-moderna centra-se, então, na dissolução do eu, no espaço do desconhecimento, nas ausências, nos silêncios e disjunções do espaço liminar, na natureza confusa, desdobrada, aberta e irracional do tornar-se-outro por meio do envolvimento na investigação. Desse modo, ao idealizar o *Palavreando* como um objeto em constante transformação, eu também fui transformada. Viver um mundo profundamente marcado pelas lógicas opressoras do capitalismo nos faz muitas vezes reféns do desejo colonial de ter uma vida aparentemente perfeita e acabada. Esse desejo escorre para as nossas pesquisas, as quais também desejamos igualmente prontas, sem fios soltos e sem quaisquer sinais de que o processo investigativo se faz a partir de uma série de movimentos inacabados, imperfeitos e caóticos. Somerville (2007) sugere que são justamente esses os movimentos capazes de realizar transformações radicais, fazendo emergir novas formas de interpretar o mundo, novos conhecimentos e novas subjetividades. São esses os movimentos que busco narrar aqui.

Para avançar da desconstrução do “eu” para a criação e para a representação, Somerville (2007, p. 241) defende um processo de *generating*, o qual, opondo-se à noção de temporalidade definida pela lógica do determinismo causal, inclui o acaso, a abertura, a aleatoriedade e o devir. Dessa forma, uma epistemologia da emergência pós-moderna conceitua a pesquisa como um conjunto de representações em que cada um de seus elementos é uma pausa no processo iterativo e cíclico de representação, envolvimento e reflexão. Nessa perspectiva, a noção de tempo é perturbada por outros modos de vir a ser, e uma estratégia de escrita como agenciamento, a partir de múltiplas formas, passa a ser uma possibilidade de representar esse tempo circular de vir a existir.

Generating, nesse cenário, foca no processo dinâmico de produção de sentidos que atravessa as investigações. Esses sentidos emergem a partir da assemblagem das múltiplas

representações e reflexões, por isso fazer pesquisa a partir de uma epistemologia da emergência pós-moderna demanda uma abertura constante aos afetos, às percepções sensoriais, às múltiplas formas de linguagem, às ações performativas etc. Embora a minha pesquisa tenha partido de uma margem cuidadosamente imaginada, os seus percursos e rotas foram sendo traçados a partir de um movimento dinâmico e complexo por meio do qual as múltiplas representações, que compõem um processo investigativo, foram sendo revisitadas, desmontadas e remontadas.

Nesse sentido, Somerville (2007) aponta a importância de que formas alternativas de escrita – poemas, pinturas, danças, narrativas – sejam evocadas para que novos conhecimentos possam emergir no processo investigativo. Por isso, retomo aqui a metáfora dos rios que organiza não apenas a minha trajetória de pesquisa como meu processo de escrita. A fluidez das águas me lembra da necessidade de me manter atenta à noção de que as coisas do mundo estão em constante devir e precisam ser provocadas, perturbadas, desmistificadas para que possamos criar novos conhecimentos. O *Palavreando*, nesse cenário, se constitui como um objeto complexo que ganha vida e me dá (mais) vida à medida que, ao longo de seu percurso, cria fissuras e faz emergir novas reflexões e novas propostas a respeito da educação, da tecnologia e do mundo em que desejo viver.

1.3 Objetivos e perguntas de pesquisa-travessia

Ampliando o quadro teórico traçado na pesquisa de mestrado, essa tese traz à luz uma outra chave de leitura e análise para o *Palavreando*. A partir de uma perspectiva linguístico-cultural translíngua e decolonial, o presente trabalho tem o objetivo central de discutir e problematizar o processo de desenvolvimento de um software que teve o seu design educacional definido, como já mencionado, em minha dissertação de mestrado. Já os objetivos específicos, delineados a partir do propósito central, mas redefinidos ao longo do processo de desenvolvimento da pesquisa, pretendem (1) descrever o design educacional do *Palavreando* à luz das perspectivas teóricas que o fundamentam; (2) relatar e problematizar a experiência de desenvolvimento técnico do protótipo do *Palavreando*; e (3) apresentar e discutir o processo de inserção das primeiras palavras no software. Para operacionalizar esses objetivos, guio-me pelas seguintes perguntas de pesquisa: 1) Quais perspectivas teóricas fundamentam o design educacional do *Palavreando*? 2) Quais são os desafios relacionados ao seu desenvolvimento técnico? e 3) Quais as potencialidades e limitações do *Palavreando* frente ao seu propósito de se constituir como um elemento potente na educação de pessoas surdas?

1.4 O (per)curso da tese

A seguir, descrevo brevemente os capítulos que compõem esta tese, os quais organizam a trajetória do *Palavreando*. Para apresentar esse percurso, optei pelo formato alternativo de tese, em acordo com a Instrução Normativa CCPG nº002/2021 (Universidade Estadual de Campinas, 2021), no qual os capítulos da tese tradicional são substituídos por pelo menos dois artigos (um publicado em revista ou livro e outro submetido à publicação), encabeçados por uma introdução e uma conclusão. Alguns desenhos e poemas também se apresentam neste trabalho como formas alternativas de texto: eles não se configuram apenas como representações alternativas, mas como parte essencial dos sentidos que emergiram ao longo da pesquisa e estão aqui para marcar o desejo de alargar as fronteiras rígidas do texto acadêmico.

Apesar de o formato alternativo também apresentar certa rigidez, acredito que ele tenha o potencial de romper uma estrutura que, de forma hegemônica, mantém o conhecimento muitas vezes restrito ao contexto acadêmico. Por ser composto por artigos e capítulos que podem ser lidos separadamente e de forma independente, embora juntos eles formem uma narrativa tecida de forma complexa, é possível que esse formato torne as reflexões e análises aqui expostas acessíveis a um público leitor mais amplo. Além disso, a distância temporal que marca a escrita de cada capítulo também pode evidenciar de forma mais nítida a fluidez dos movimentos de uma pesquisa fundamentada pela epistemologia da emergência pós-moderna (SOMMERVILLE, 2017).

Além das Considerações Iniciais, das Considerações Finais e das Referências Bibliográficas, esta tese percorrerá quatro capítulos-rios, quais sejam, sobre a concepção do *Palavreando* durante a minha pesquisa de mestrado; sobre uma visão mais ampliada em relação ao design do *Palavreando*; sobre o processo de desenvolvimento do software; e, finalmente, sobre um projeto educacional que incorporou o uso do *Palavreando*.

O segundo capítulo, posterior a esta introdução, corresponde a um artigo publicado na revista *The Specialist*⁵ como requisito para a qualificação de área do doutorado. Escolho incorporá-lo à tese, pois nele apresento as principais características do *Palavreando*, apoiadas, sobretudo, na concepção de língua e linguagem do círculo bakhtiniano (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017). Por se tratar de um protótipo voltado à aprendizagem de palavras em português-libras, partiu-se da ideia de que essa aprendizagem se realiza como um processo

⁵ DORTA, J. Palavreando: uma proposta de aplicativo educacional móvel de aprendizagem de palavras em Português-Libras para surdos. *The ESpecialist*, 40(3). Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/42486>. Acesso em: 11 set. 2023.

discursivo, plurilíngue e multimodal de construção de sentidos. No artigo, apresento também os percursos metodológicos que culminaram no delineamento da proposta, a saber: a investigação do perfil dos alunos surdos participantes da pesquisa, suas percepções a respeito da aprendizagem do português escrito e a participação desses alunos no desenvolvimento e na validação de características do *Palavreando*.

No terceiro capítulo, por sua vez, com o propósito de atender ao primeiro objetivo específico delineado para essa pesquisa, apresento um artigo publicado na revista *Cadernos de Linguagem e Sociedade*⁶, no qual busco ampliar as percepções anteriormente lançadas ao *Palavreando* e ao seu desenho educacional. O foco de interesse do artigo recai em discutir e avaliar *se e como* o design do *Palavreando* responde ao desafio de oportunizar espaços de interação e produção de sentidos, sob um enfoque plural e descentralizador no que se refere à abertura, em termos quantitativos e qualitativos, às múltiplas formas de linguagens e aos repertórios mobilizados pelos usuários⁷ do aplicativo. Para isso, parto de uma perspectiva linguístico-cultural translíngue e decolonial, valorizando os saberes das línguas consideradas subalternas pelo sistema colonial/moderno (MIGNOLO, 2013), como as línguas de sinais, e ressalto a importância de se considerar os patrimônios vivenciais das comunidades surdas (MEGALE e LIBERALI, 2020) nos processos de produção de sentidos.

Um rio bastante caudaloso se abre no quarto capítulo⁸, no qual relato o desafiador percurso de desenvolvimento do protótipo do *Palavreando* para contemplar o segundo objetivo específico desta pesquisa. Para vivenciar e enfrentar essa árdua travessia, amparei-me em Krenak (2019), com suas *Ideias para adiar o fim do mundo*, que, em alusão aos seus paraquedas coloridos, me inspirou a colorir a minha canoa e não a deixar afundar. Em um mundo especialista em criar ausências (do sentido de viver em sociedade e do próprio sentido de experiência de vida), é inevitável a sensação de estarmos despencando – ou afundando. Por isso, para Krenak, embora inevitáveis, esses movimentos podem ser vivenciados de forma crítica e criativa ao construirmos paraquedas (e canoas) coloridos.

⁶ Dorta, J. V. (2021). Palavreando em travessia: as potencialidades do design para a ampliação dos patrimônios vivenciais dos surdos. *Cadernos De Linguagem E Sociedade*, 22(2), 272–294. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/40962>. Acesso em: 11 set. 2023.

⁷ Como salienta Bagno (2018), “a noção de “usuário” nos faz pensar em algo que está fora de nós, uma espécie de ferramenta que a gente pode retirar de uma caixa, usar e depois devolver à caixa”. Dessa forma, a relação com e no *Palavreando* pode mostrar-se mais complexa do que um simples “uso”. Assim, usaremos de modo intercambiável os termos usuários e participantes para enfatizar esses sujeitos como membros de uma comunidade, sem desconsiderar as complexas relações implicadas em suas práticas de linguagem.

⁸ Artigo submetido ao periódico Domínios da Linguagem, revista eletrônica (ISSN: 1980-5799) do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (ANEXO VI). Caso o artigo não seja aceito para publicação, ele será submetido a outro periódico.

É, portanto, a bordo de uma canoa colorida que relato neste artigo os desafios encontrados para o desenvolvimento do protótipo do *Palavreando* em um cenário marcado pelas forças opressoras do capitalismo e do neoliberalismo. Foram inúmeros diálogos – com programadores, técnicos, professores-pesquisadores, startups – para definir um caminho que pudesse trazer à vida o protótipo. As tensões reveladas neste capítulo serão simplesmente isso: tensões vivenciadas por quem deseja promover práticas e recursos (educacionais) concebidos a partir de uma perspectiva descentrada e descentralizadora (PENNYCOOK, 2018), de modo que elas não devem ser lidas como traumáticas, mas como impulsionadoras de um *fazer desobediente* (MIGNOLO, 2017) que compreende todo *design* como político.

Com o propósito de atender ao terceiro e último objetivo específico, no quinto capítulo, apresento de forma teorizada o desenvolvimento de um módulo didático (anexo 1) que ocorreu na disciplina em que atuei como estagiária PED no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL/UNICAMP). A disciplina “Introdução aos Estudos do Português como Segunda Língua e Língua Estrangeira” (LA910C) foi ministrada por minha orientadora, profa. Dra. Claudia Hilsdorf Rocha, no primeiro semestre de 2022. Nessa ocasião, desenvolvemos colaborativamente um módulo didático que se propôs a discutir o *Slam do Corpo*, voltado às comunidades surdas, e, em paralelo, oportunizar uma aprendizagem contextualizada da língua portuguesa.

O módulo didático foi posteriormente utilizado por mim em aulas que ministrei para os alunos surdos do CEPRE ao longo do segundo semestre de 2022⁹. Essas aulas tiveram o propósito de alimentar o *Palavreando* a partir das palavras e expressões que o material fez emergir. No capítulo, portanto, apresento o processo de desenvolvimento do material e discuto o uso que os alunos fizeram do protótipo. Dessa forma, avalio as potencialidades e as limitações do *Palavreando* em relação às perspectivas teóricas que o fundamentaram e atendo ao terceiro objetivo específico.

Nas considerações finais, afirmo a potência de se pensar uma educação capaz de se manter aberta à *emergência*, além de celebrar e invocar a *confluência*. Antônio Bispo (2023, p. 15) defende a noção de confluência como uma energia que nos move em direção ao compartilhamento, ao reconhecimento e ao respeito. Para ele, “um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece”. Que a escola possa ser para todas as pessoas e, aqui, em especial para os surdos, o

⁹ Em se tratando de um estudo realizado com a presença de seres humanos, essa pesquisa passou pela análise e posterior aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa da Unicamp. Número do CAAE: 26445419.9.0000.8142.

lugar das confluências, essa força que amplia as nossas existências. Que ela seja o lugar do *ser mais*.

Assim, ciente de que essa viagem-travessia nunca termina e que não se limita ao espaço-tempo determinado de uma pesquisa, seguirei defendendo um processo educativo que recepciona a criatividade e a nossa capacidade de inventar outros mundos.



(CAPÍTULO 2) PALAVREANDO: UMA PROPOSTA DE APLICATIVO EDUCACIONAL MÓVEL DE APRENDIZAGEM DE PALAVRAS EM PORTUGUÊS-LIBRAS PARA SURDOS¹⁰

Palavreando: a proposal of a mobile educational app for learning words in portuguese-libras for deaf people

Jéssica Vasconcelos, DORTA (UNICAMP/CNPq)¹¹

RESUMO

Recorte de minha dissertação de mestrado, o presente trabalho, situado no campo da Linguística Aplicada, apoia-se nas teorias do círculo bakhtiniano (BAKHTIN/ VOLÓCHINOV, 2017) para apresentar as principais características do *Palavreando*: uma proposta de aplicativo educacional móvel para surdos, cujo objetivo central é auxiliar a aprendizagem de palavras em português-libras. Para o desenvolvimento da proposta, partiu-se da ideia de que a aprendizagem de palavras realiza-se como um processo discursivo, plurilíngue e multimodal de construção de sentidos. Atualmente, o app é objeto de estudo de uma pesquisa doutoral em andamento e encontra-se em fase de pilotagem. Espera-se que o *Palavreando* venha a constituir-se como um recurso que possibilite aos surdos resistirem aos sentidos estabilizados, resignificá-los e construí-los segundo seus repertórios e experiências de vida. Para tanto, o aplicativo deve ser compreendido como um objeto que ganha vida no uso pela comunidade e que, portanto, está em constante processo de (re)construção.

Palavras-Chave: Ensino/aprendizagem de Português-Libras, Educação linguística de surdos, Aplicativos educacionais móveis

ABSTRACT

Part of my masters dissertation, the present work, situated in the field of Applied Linguistics, is based on theories of the Bakhtinian circle (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017) in order to present the main characteristics of Palavreando: a proposal of a mobile educational app for deaf people, whose central objective is to help learn words in Portuguese-Libras. For the development of the app, it was based on the idea that word learning takes place as a discursive, plurilingual and multimodal process of meaning making. It is hoped that the Palavreando will constitute itself as a resource that enables the deaf students to resist the stabilized senses, to reframe them and to build them according to their repertoires and life experiences. To do so, the app must be understood as an object that comes to life in the use by the community and, therefore, is in constant process of (re)construction.

Keywords: Teaching/learning Portuguese-Libras, Educational linguistics of deaf people, Mobile educational apps

¹⁰ DORTA, J. Palavreando: uma proposta de aplicativo educacional móvel de aprendizagem de palavras em Português-Libras para surdos. *The ESpecialist*, 40(3). Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/42486>. Acesso em: 11 set. 2023.

¹¹ Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil. Instituto de Estudos da Linguagem; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3906-8822>; jessica_vasc@yahoo.com.br

2.1 Introdução

É preciso transver o mundo.

(Manoel de Barros, 1996)

O final do século XX e o início do século XXI têm sido marcados por constantes mudanças – bem como por continuidades – que nos remetem à possibilidade de emergência de uma nova era, a qual seria amplamente afetada pelas forças globalizantes. De um lado, enfatiza-se positivamente as características tecnológicas e econômicas desse novo sistema social, reforçando o progresso da ciência e das técnicas. De outro lado, e com muito menos frequência, se reconhece as dimensões ideológicas e culturais dessa lógica.

A desorientação que afeta nossa percepção sobre essa nova organização social, na perspectiva de Giddens (1991), está vinculada à sensação de que vivenciamos eventos os quais não somos capazes de compreender plenamente e que estão fora do nosso controle. Segundo o autor, a profusão de termos adotados para identificarmos os processos pelos quais passam a sociedade ("pós-modernidade", "pós-modernismo", "sociedade pós-industrial") não são suficientes para analisá-los. Dessa forma, parece coerente refletir sobre a própria natureza da modernidade, a qual não tem sido suficientemente explicada pelas ciências sociais, uma vez que estas ainda não romperam as limitações das perspectivas sociológicas clássicas que vislumbravam a emergência de um sistema social mais humano e harmonioso dentro de uma lógica industrial. Em vez de estarmos encerrando o período da modernidade, estamos, na verdade, acentuando e radicalizando as consequências dessa ordem social.

Santos (2000, p. 9) afirma que esse novo sistema se beneficia do alargamento de todos os contextos para consagrar um discurso único, cujo alicerce está na produção de imagens e do imaginário que se coloca a serviço do império do dinheiro, fundamentado na economização e na monetarização da vida social e pessoal. Nesse sentido, a condição da pós-modernidade seria a dissolução das chamadas grandes narrativas, ou seja, do enredo dominante por meio do qual vivenciamos a história e que reforça mensagens ideológicas hegemônicas. Para escaparmos de percepções enganosas, podemos, segundo o autor, considerar a existência de pelo menos três mundos: 1) o mundo como nos fazem crer: a globalização como fábula; 2) o mundo tal como ele é: a globalização como perversidade; e 3) o mundo como ele pode ser: uma outra globalização.

A globalização como fábula está vinculada à ideia de que o mundo no qual nos fazem crer está sustentado por fantasias que garantem a continuidade de um sistema excludente e desigual. Nesse espaço, fala-se em aldeias globais para que as pessoas acreditem estarem sendo

informadas pela difusão instantânea de notícias, quando, na verdade, estamos vivenciando a chamada era da Pós-verdade, sustentada especialmente pelo compartilhamento massivo de notícias falsas que, processualmente, moldam a opinião pública, fazendo com que fatos objetivos importem menos que crenças pessoais. Na educação, por exemplo, fala-se em uma geração de nativos digitais, enquanto há ainda cerca de 4,5 bilhões de pessoas no mundo que não dispõem nem de saneamento com gestão segura, segundo dados do relatório do Programa de Monitoramento Conjunto¹². Esses são alguns dos exemplos que nos levam a questionar os benefícios dos processos de globalização, a partir de uma lógica que Santos (2000, p. 10) nomeia como idealização maciça sustentada pelo exercício constante de fabulações.

Esse cenário também reflete a perversidade da globalização que evidencia e acentua as profundas desigualdades sociais, o que caracterizaria o segundo mundo delineado por Santos (2000). Dentro dessa lógica, os processos de globalização se consolidam a partir de comportamentos e discursos individualistas e autoritários que marcam as relações humanas de forma assimétrica e silenciam algumas práticas em detrimento de outras. No entanto, essas relações podem ser desestabilizadas se forem pensadas dentro de uma nova ética, ou seja, a partir de uma outra globalização. Para o autor, no plano empírico, reconhecemos movimentos que indicam a emergência de uma nova narrativa, por exemplo, a partir do reconhecimento do multiculturalismo, dos movimentos sociais, do feminismo, da cultura popular. No plano teórico, “o que verificamos é a possibilidade de produção de um novo discurso, de uma nova metanarrativa, um novo grande relato” (SANTOS, 2000, p. 11). Assim, abre-se a possibilidade de (re)significarmos a globalização por meio de narrativas delineadas a partir de novos modos de se produzir sentidos e conhecimento no mundo.

Nesse contexto, parece coerente afirmar a importância de se pensar o papel central que a educação linguística pode assumir para subverter os discursos autoritários e individualistas presentes na ordem social vigente, principalmente aqueles relacionados a grupos minoritários e/ou minoritarizados como os surdos. A história educacional dessa comunidade é marcada por tensões e conflitos que, embora estejam sendo mais intensamente revisitados nas últimas décadas devido à implementação de leis¹³, ainda enfatizam o fator linguístico em detrimento de práticas educacionais mais plurais e descentralizadoras.

Como pode-se observar em alguns estudos a respeito da educação de surdos, como os de Skliar (1997), Rée (1999) e Moura (2000), o foco dos debates sempre esteve relacionado a

¹² Disponível em: <http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2017/launch-version-report-jmp-water-sanitation-hygiene.pdf?ua=1>. Acesso em: 11 mar. 2019.

¹³ Lei no. 10.436 de 24 de abril de 2002 e Decreto no. 5.626 de 22 de dezembro de 2005.

questões ligadas exclusivamente à(s) língua(s). Por um lado, havia aqueles que acreditavam que os surdos deveriam desenvolver a língua oral e, conseqüentemente, defendiam uma educação pensada a partir do modo de se ensinar a língua oral aos ouvintes. Por outro, havia aqueles que acreditavam que deveria ser permitido a essa comunidade o uso da língua de sinais. Essas discussões, ao longo da trajetória educacional dos surdos, refletiram nas esferas educacionais, fazendo com que as ações de intervenção nas práticas pedagógicas fossem submetidas apenas ao fator linguístico.

Dessa forma, parece necessário afirmar a demanda social por uma educação linguística que incorpore propostas educativas, considerando a natureza complexa e discursiva das práticas de linguagem. A partir dessa perspectiva, tenciono, neste trabalho, apresentar o *Palavreando*, uma proposta de aplicativo educacional móvel voltada à comunidade surda, cujo objetivo central é auxiliar a aprendizagem de palavras em português-libras entendida como um processo discursivo (BAKHTIN, 2015; BAKHTIN/ VOLÓCHINOV, 2017;) e multimodalizado de construção de significados. Desenvolvido durante minha pesquisa de mestrado, o app se constitui como uma proposta de enfrentamento das práticas de bases monolíngues, monomodais e grafocêntricas que ainda prevalecem no campo da educação linguística e contribuem para a manutenção das chamadas grandes narrativas do mundo globalizado.

2.2 Percursos teórico-metodológicos

O cenário sociolinguístico de minorias e, nesse caso, especificamente, da comunidade surda, é complexo e diverso. Por isso, como aponta Cavalcanti (2006), as escolhas metodológicas e teóricas deste trabalho esbarraram em questões de ordem ética e política. Nesse sentido, cabe registrar aqui a constante preocupação em abandonar conceitos e procedimentos cristalizados que, como reforça Cavalcanti (2006), pudessem ser prejudiciais à imagem dessa comunidade que luta para se tornar visível e ter seus direitos social e legalmente reconhecidos. Dessa forma, este trabalho, de natureza qualitativa e propositiva (ANDRÉ, 2003), está inserido na área da Linguística Aplicada Crítica.

Para dar conta da complexidade sociolinguística de minorias e de outras questões envolvendo a linguagem, torna-se relevante destacar o campo da Linguística Aplicada Crítica como um campo que se sustenta em um referencial teórico *antidisciplinar* (PENNYCOOK, 2006) e crítico (ROCHA, 2018). Isso significa que o linguista aplicado, para tentar entender a questão de pesquisa com a qual se defronta, pode se voltar à prática social, ao uso da linguagem, e se envolver com conhecimentos teóricos que atravessam outras áreas de conhecimento

(MOITA LOPES, 2006).

Do ponto de vista teórico-metodológico, as pesquisas realizadas dentro dessa área precisam constantemente buscar aquilo que não está visível, reinventando-se para romper com visões homogeneizadoras e generalizantes. Corroborando essa perspectiva, Pennycook (2018) propõe caminhos alternativos para pensarmos os dilemas humanos, bem como suas implicações para a pesquisa, para a educação e para a política, por meio do que ele chama de Linguística Aplicada Pós-Humana. Por esse viés, as relações sociais devem ser traçadas a partir de uma outra lógica, outra ética, na qual assumimos responsabilidade social pelo que fazemos no planeta não apenas em relação ao outro, mas repensando nossas relações com tudo aquilo que consideramos não-humano: os objetos, os animais, a natureza, o meio ambiente. Essa nova ética importa para a Linguística Aplicada porque sugere caminhos alternativos para se pensar a linguagem, o sujeito, o contexto, os locais, os pensamentos e as interrelações.

Na tentativa, portanto, de contribuir para redimensionar, no campo da LA, o estudo da educação de surdos, assumo que o contexto educacional dessa comunidade, atrelado à presença das novas tecnologias, pode ser estudado como um **objeto complexo** (SIGNORINI, 1998). A complexidade, nesse caso, como aponta Bunzen (2005), não deve ser entendida como “dificuldade”. Trata-se, na verdade, de uma escolha de cunho epistemológico e metodológico em relação à construção do objeto de investigação que é, notoriamente, um objeto *multifacetado*. Isso implica dizer que as escolhas metodológicas foram processuais e constituídas “por ações orientadas mais por um plano que por um programa fixo pré-montado, por ações orientadas e gradativamente reorientadas em função dos meios, interesses e obstáculos em jogo” (SIGNORINI, 1998, p. 103).

Parte da pesquisa aqui apresentada foi desenvolvida por mim enquanto aluna de um programa de Aprimoramento Profissional na área de surdez oferecido em um centro de estudos ligado a uma universidade pública do interior do Estado de São Paulo. Neste curso, atuei como professora de Português escrito em um programa bilíngue de apoio escolar a crianças e jovens surdos¹⁴, contexto no qual os participantes desta pesquisa estão inseridos. Trata-se de um grupo de onze alunos surdos¹⁵, entre 14 e 18 anos, matriculados no Ensino Médio em escolas regulares

¹⁴ Trata-se, como o nome já diz, de um programa bilíngue de apoio escolar, desenvolvido por uma universidade pública, que recebe alunos surdos matriculados em escolas regulares numa cidade do interior do estado de São Paulo. Esse programa tem professores ouvintes proficientes em Libras e professores surdos e seu objetivo é possibilitar e auxiliar a aprendizagem do Português escrito, por meio de atividades que fazem circular tanto a Língua Portuguesa quanto a Libras. Minha atuação como professora no programa se deu a partir de um curso de aprimoramento profissional em Educação de Surdos oferecido pela mesma instituição

¹⁵ Por trabalhar com seres humanos, esta pesquisa foi aprovada pelo Conselho de Ética em Pesquisa da Unicamp. Número do CAAE: 46000015.6.0000.5404.

da rede pública de ensino.

Desse modo, por se tratar de uma pesquisa realizada em contexto de minoria linguística, foram utilizados diversos instrumentos metodológicos, com vistas a dar subsídios para a criação do *Palavreando*. Conforme destacam Lankshear e Knobel (2008), pesquisas dessa natureza demandam o uso de diferentes instrumentos para que haja maior possibilidade de *triangulação*, ou seja, a possibilidade de uma visão mais complexa e profunda do fenômeno estudado, garantindo a credibilidade e a autenticidade da pesquisa (LINCOLN E GUBA, 2000).

Considerando o contexto de pesquisa, já devidamente especificado, o processo de produção de dados foi realizado ao longo de 6 meses de trabalho (agosto a dezembro de 2015). A partir dos objetivos estabelecidos para este estudo, foram utilizados diferentes instrumentos, os quais encontram-se elencados, de forma resumida, no quadro abaixo:

Questionário de perfis e necessidades	Perfil e percepção dos alunos surdos sobre suas necessidades em relação à aprendizagem de português escrito e ao uso de tecnologias digitais móveis.
Grupo Focal 1	Percepção dos alunos surdos em relação à presença das tecnologias digitais móveis na aprendizagem de português escrito.
Aulas	Percepção das necessidades dos alunos em relação ao português escrito, bem como ao modo como eles se relacionam com as tecnologias digitais móveis.
Grupo focal 2	Participação e colaboração dos alunos no desenvolvimento e validação das características do protótipo de app móvel.
Diário de campo e gravações em vídeo	Percepções pessoais e registros do desenvolvimento das atividades em sala de aula.
Reuniões técnicas	Definição dos aspectos técnicos envolvendo a interface e o funcionamento do protótipo.

Instrumentos de produção de dados e objetivos alcançados. Elaborado pela pesquisadora.

É importante explicar que os dados produzidos e analisados servem para justificar e sustentar as especificidades constitutivas do *Palavreando*. Assim sendo, para buscar compreender, de forma mais significativa e organizada, quais seriam os principais elementos advindos da análise que poderiam sustentar minha proposta, inicialmente desenvolvi uma leitura cuidadosa de todos os dados. A partir dessa leitura, observei quais temas e aspectos eram mais recorrentes, tanto na literatura, quanto na percepção dos participantes e em minhas observações e registros e fui, assim, promovendo um agrupamento, ou seja, estabelecendo um

grupo de categorias que ofereceriam subsídios para o desenho do protótipo.

Os pontos considerados importantes e que orientaram de modo mais significativo as particularidades da proposta foram assim se delineando:

- com relação aos dados gerados a partir da aplicação dos questionários e grupos focais, se sobressaiu a importância do uso de imagens (estáticas e em movimento) para a composição de sentidos. Assim, a categoria proeminente recai na *diversidade de linguagens*;
- os resultados da pesquisa bibliográfica, por sua vez, ao serem cruzados com os outros gerados neste trabalho, evidenciaram algumas categorias teórico analíticas relevantes para orientar a condução da análise e, portanto, a composição da proposta do aplicativo. As noções de *palavra/enunciado*, *contexto* e *colaboração* foram os conceitos mais significativos;
- os dados gerados a partir da observação das aulas que foram, posteriormente, registradas nos diários de campo, confirmaram a importância dos elementos elencados.

Dessa forma, pretendendo defender uma educação linguística orientada para a construção de sentidos múltiplos em meio a vivências plurais e éticas, faz-se necessário jogar luz sobre as tensões dialógicas e axiologicamente marcadas que envolvem a língua(gem) e que marcam a concepção do *Palavreando* como uma proposta que, ao voltar-se para aprendizagem de palavras, não pretende estabilizar sentidos, mas possibilitar uma ecologia para a construção de conhecimentos abrangendo recursos semióticos e multissemióticos. Para isso, parte-se da visão sócio-histórica e dialógica bakhtiniana da linguagem.

2.3 A língua(gem) para Bakhtin e seu círculo

As teorizações bakhtinianas sobre o funcionamento da palavra como quadro teórico embasam a concepção do *Palavreando*. Sobre isso, há que se fazer duas considerações: a primeira é que, segundo Stella (2005, p. 175), Bakhtin e seu círculo inauguram, nas primeiras décadas do século XX, uma visão de palavra e de linguagem em geral, que as concebe a partir de um ponto de vista histórico, social e cultural, isto é, necessariamente contextualizado. Nesse sentido, trabalhar com o conceito de *palavra* sob a ótica de Bakhtin e seu círculo é esbarrar em questões mais amplas inerentes à língua, é considerar a palavra em sua acepção mais ampla, ou seja, como discurso e enunciação. Dessa forma, ainda que o *Palavreando* tenha como foco a aprendizagem de palavras, ele não se limita à uma visão de *palavra* como vocábulo de

dicionário: estático.

Em segundo lugar, cabe ressaltar que no aprofundamento da concepção de palavra, bem como em outras noções tratadas em Bakhtin, esbarramos na não linearidade dos textos e discussões, o que aponta para a complexidade em se compreender esse conceito e para a necessidade de uma atitude responsiva do leitor diante do desafio de se compor significados para ele. Há que se salientar também a existência de diferentes possibilidades de tradução do vocábulo *palavra* no russo, língua original dos textos do Círculo de Bakhtin. Sobre isso, Stella (2005, p. 183) afirma que justamente pelos textos não terem sido traduzidos em ordem cronológica, alguns termos variam de um livro para o outro de acordo com as escolhas do tradutor e do público para o qual ele se destina. Para exemplificar essa variação, o autor nos revela o duplo significado de *palavra* em russo. Segundo o autor, o vocábulo pode tanto corresponder à *palavra* em português, como pode designar outro termo que é *discurso*.

Diante do exposto, passamos agora a percorrer as discussões iniciais sobre língua e linguagem na perspectiva bakhtiniana. Partindo do pressuposto de que a linguagem é essencialmente ideológica, Bakhtin e Volóchinov (2017 [1929], p. 174) explicam que devemos nos afastar de um ponto de vista unicamente objetivo que tende a olhar a língua de forma independente e isolada, ou seja, como sistema de normas indiscutíveis e fixadas.

Assim, ressalta-se que a consciência subjetiva do falante não se constitui a partir de um sistema de formas normativas e idênticas, mas na significação nova e concreta que as estruturas linguísticas assumem em um determinado contexto concreto. Para os autores, não importa o aspecto dessas formas, que permanece o mesmo em todos os casos do seu uso. “O que importa para o falante é aquele aspecto da forma linguística graças ao qual ela pode aparecer em um contexto concreto” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 177). Tendo isso em vista, o *Palavreando* busca possibilitar espaços que permitam a situação concreta de enunciação para que a palavra possa ganhar vida e ser compreendida dentro do processo de significação.

Em essência, a língua como concretude socioideológica viva, como opinião heterodiscursiva situa-se, para a consciência individual, na fronteira do que é seu e do outro. A palavra de uma língua é uma palavra semialheia; só se torna palavra quando o falante a satura de sua intenção, de seu acento, assume o domínio da palavra, fá-la comungar em sua aspiração semântica e expressiva. Até este momento de apropriação, a palavra não está numa língua neutra e impessoal (pois não é do dicionário que o falante tira a palavra!), mas em lábios alheios, em contextos alheios, a serviço de intenções alheias: é daí que deve ser tomada e tornada sua (BAKHTIN, 2017 [1934-1935], p. 69).

Portanto, se a forma linguística só tem relevância como um signo mutável e flexível,

faz-se necessário que seu processo de compreensão não seja confundido com o processo de reconhecimento. Por se tratar de processos significativamente distintos, Bakhtin e Volochinov (2017 [1929]) chamam a atenção para a diferença existente entre os processos de compreensão e reconhecimento: enquanto o sinal é reconhecido, o signo é compreendido.

Imutável e inflexível, o sinal se desvincula do domínio da ideologia, isso significa que ele não substitui, reflete ou refrata algo. Para os autores, uma forma linguística não será compreendida enquanto sinal, mas quando se constituir como signo ideológico, orientado pelo contexto. Compreendemos, portanto, que no processo de aprendizagem de uma língua é importante que as formas linguísticas sejam assimiladas não como imutáveis e idênticas no sistema abstrato da língua, mas na estrutura de um enunciado concreto, como um signo flexível e mutável. Desse modo, a *palavra* ganha vida nas mais diversas situações de enunciação.

Para Bakhtin e Volochinov (2017 [1929], p. 181), a palavra estará “sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana”, uma vez que “nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante”. É, portanto, na enunciação que as palavras se orientam para um interlocutor. Bakhtin e Volochinov (2017 [1929], p. 184) elucidam que qualquer enunciado monológico é um elemento indissociável da comunicação discursiva e, por isso, “responde a algo e orienta-se para uma resposta”. Nesse sentido, toda palavra, isto é, todo enunciado reverbera as que a procederam, “polemiza com elas, espera por uma compreensão ativa e responsiva, antecipando-a, etc”.

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017 [1929], pp. 218 - 219).

Nesse contexto, evidencia-se o trato da palavra como parte do processo de interação entre o falante e o interlocutor, relacionada à vida e à realidade, imbuindo-a das entoações, dos valores conferidos e/ou agregados ao dito pelos interlocutores. Assim sendo, a palavra é vista como um *ato bilateral*, determinada tanto por aquele que fala quanto por aquele que a escuta. “Ela é uma ponte que liga o eu ao outro [...] É o território comum entre o falante e o interlocutor” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 205).

De maneira resumida, a palavra apresenta quatro propriedades que a definem: pureza semiótica, possibilidade de interiorização, participação em todo ato consciente e neutralidade.

Segundo Stella (2008), a *pureza semiótica* faz referência à capacidade de funcionamento e circulação da palavra como signo ideológico em toda e qualquer esfera. Quanto à *interiorização*, a palavra é o único meio de contato entre o conteúdo interior do sujeito, ou seja, sua consciência constituída por palavras e o mundo exterior construído por meio das palavras. A visão de mundo de cada sujeito se constrói a partir do confronto entre as palavras da consciência e as palavras que circulam nas esferas sociais, ou seja, entre o interno e o externamente ideológico (STELLA, 2008, p. 179). Portanto, o processo de interiorização de uma palavra decorre da interpretação desse confronto.

No que se refere à *participação em todo ato consciente*, a palavra ganha vida tanto nos processos internos da consciência, por meio da interiorização, quanto nos processos externos de circulação da palavra nas esferas ideológicas, ou seja, nós, enquanto sujeitos históricos e dialógicos participamos da construção e negociação de sentidos das palavras. A *neutralidade* da palavra, por sua vez, está relacionada aos contextos concretos de enunciação. Dependendo de como ela aparece em um enunciado concreto, ela irá assumir uma determinada função ideológica. Nessa propriedade, a palavra pode ser compreendida como um “signo neutro”, não porque ela não possui uma “carga ideológica”, mas porque como signo, recebe significados a cada momento de seu uso.

Assim sendo, no que diz respeito ao processo de aprendizagem de línguas, ao ressaltarem o caráter ideológico do signo, bem como a importância do contexto ideológico para a compreensão das formas linguísticas, Bakhtin/Volóchinov (2017 [1929]) contribuem para se pensar a importância de desenvolvermos uma postura consciente e crítica frente à linguagem e à sociedade (ROCHA, 2006, p. 115). Dessa forma, há um desafio para a construção de recursos tecnológicos nessa vertente. Mostra-se importante levar em conta o contexto e as situações concretas de enunciação, de modo não artificial ou demasiadamente didatizado, como entendidos em abordagens tradicionais. Assim, o *Palavreando* pode ser caracterizado como um espaço para que essa situação concreta se realize, ou seja, para que as definições das palavras sejam construídas a partir de um contexto concreto de uso e para que possamos analisar e compreender quem são os interlocutores, ou seja, quem está falando, com quem, em que situação etc.

Passamos, então, à apresentação das principais características do *Palavreando* que, relacionadas a essa visão de lingua(gem), contribuíram para o delineamento de uma proposta alinhada às perspectivas aqui traçadas.

2.4 *Palavreando*: apresentação teorizada



Logo do Palavreando produzido por Diogo Melani.

*Palavreando*¹⁶ é uma proposta de aplicativo educacional móvel, destinado à comunidade surda brasileira, composta, em uma acepção mais ampla, por surdos e ouvintes que compartilham experiências visuais, corporais e trocas simbólicas, sobretudo, em língua de sinais. Considerando as especificidades linguísticas que envolvem os surdos brasileiros e a importância que a modalidade escrita da língua portuguesa assume diante da vida social, a principal finalidade do aplicativo é a aprendizagem de palavras em português-libras, vista como um processo multimodalizado e discursivo de construção de sentidos. Diante disso, é possível compreender o *Palavreando* como um dicionário aberto, dinâmico, situado e multimodal, cujo conteúdo, ou seja, os sentidos das palavras, são construídos colaborativamente e validados pelos próprios usuários.

Antes de apresentar os aspectos técnicos da proposta, faz-se necessário delinear de forma sucinta o contexto no qual grande parte das pessoas surdas está inserida atualmente, incluindo os participantes dessa pesquisa: as escolas regulares, nas quais não há na matriz curricular letramento em língua de sinais. A língua de instrução, como sabemos, é o português, o que muitas vezes se constitui como uma barreira para o acesso ao conhecimento e aos processos de produção de sentido pela comunidade surda. Em muitos casos, as escolas regulares não dispõem da presença de intérpretes. A ausência da libras nas práticas escolares interfere, dessa forma, na constituição da visão de mundo desses alunos, uma vez que é por meio da língua(gem) que isso acontece.

¹⁶ O título do app foi estabelecido colaborativamente nas discussões de orientação e discussão do trabalho e validado pelos alunos surdos, bem como o logo do app produzido pelo analista de Marketing Diogo Melani.

A língua tem sua origem em uma exigência interior do homem e não somente em uma necessidade exterior de sustentar as relações humanas; essa exigência está situada na própria natureza humana e consiste na condição necessária ao desenvolvimento da força do espírito e à aquisição da visão de mundo, que é atingida somente quando o pensamento de um indivíduo se torna claro e determinado para o pensamento de todos e de cada um” (HUMBOLDT, 2013 [1859], pp. 10-11 apud BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 20)

Nas teorizações bakhtinianas, a consciência linguística do sujeito não se forma por meio de um sistema abstrato de formas linguísticas normativas e idênticas, mas por meio da língua como “opinião concreta e heterodiscursiva sobre o mundo” (BAKHTIN, 2017 [1934-1935], p. 69). Nessa perspectiva, a “palavra exala um contexto e os contextos em que leva sua vida socialmente tensa” (BAKHTIN, 2017 [1934-1935], p. 69). Mostrou-se necessário, portanto, pensar em uma proposta cujo objetivo seria a aprendizagem de palavras, a partir de um processo multimodal e colaborativo que possibilitasse aos alunos enunciarem as palavras em contextos concretos e negociar os sentidos construídos para elas.

Para isso, dois aspectos se sobressaíram: a multimodalidade, ou seja, a necessidade de que o *Palavreando* envolvesse diferentes linguagens, uma vez que elas se interrelacionam e se complementam no processo de construção de sentidos; e a natureza discursiva da linguagem, uma vez que a palavra é sempre perpassada pela palavra do outro e se dá em um contexto de enunciação preciso, ou seja, em um contexto ideológico preciso (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 181).

Como anteriormente mencionado, o *Palavreando* tem como objetivo a aprendizagem de palavras em português-libras. Sendo assim, os usuários, de maneira colaborativa, constroem os significados das palavras, inserindo no app suas próprias definições, a partir de quatro macro categorias: a) **sinal**, b) **imagem**, c) **vídeo** e d) **definição escrita**, descritas mais detalhadamente a seguir.



Prototipagem da tela de resultado da busca pela palavra "político".



Na aba **SINAL**, ao pressionar o ícone, é possível que o usuário grave o seu próprio vídeo ou gif através da câmera de seu *smartphone* ou carregue um arquivo de sua galeria contendo o sinal da palavra.



Na aba **IMAGEM**, ao pressionar o ícone, é possível que o usuário tire uma foto usando a câmera do *smartphone* ou carregue uma imagem de sua galeria que pode representar ou exemplificar a palavra.



Na aba **VÍDEO**, ao pressionar o ícone, é possível que o usuário grave um vídeo através da câmera de seu *smartphone* ou carregue um arquivo de sua galeria com explicações em Libras ou outras produções sobre a palavra.



Na aba **DEFINIÇÃO**, ao pressionar o ícone é possível que o usuário escreva sua própria definição da palavra ou exemplos de uso em frases.

Para exemplificar como as diferentes línguas e linguagens se configuram dentro do *Palavreando* e para justificar a presença de cada uma delas, tomarei como exemplo a palavra “político”. Os sentidos construídos para essa palavra são fruto de uma pilotagem realizada em conjunto com os participantes da pesquisa. O intuito era compreender como eles desenhariam significados para a palavra “político” dentro do *Palavreando* e quais sentidos seriam produzidos a partir das diferentes linguagens.

a) Sinal

Assim como as línguas orais, as línguas de sinais apresentam uma gramática própria, nas quais se pode identificar unidades mínimas de formação de sinais, tais como os fonemas

nas línguas orais. Na década de 60, Stokoe (1960; 2000 [1965]), pioneiramente, investigou as unidades distintivas das línguas de sinais a partir da língua americana de sinais (ASL). Na ocasião, o autor investigou as unidades que, recorrentemente, constituíam os itens lexicais (sinais) e que também cumpriam a função de distingui-los uns dos outros. Dessa forma, o autor definiu três tipos de unidades de nível fonético-fonológico da ASL que também se aplicavam às demais línguas sinalizadas: 1. *Configuração de mão* (o formato da(s) mão(s) durante a sinalização de um sinal); 2. *Localização* (lugar no corpo ou próximo a ele onde o sinal é produzido) e 3. *Movimento* (forma como a(s) mão(s) se move(m)).

A análise e a descrição linguística das línguas de sinais, desde então, tem sido foco de investigação de alguns pesquisadores, o que contribui significativamente para a confirmação do seu *status* de língua, uma vez que ainda há um imaginário, inclusive dentro da própria comunidade surda, de que elas seriam inferiores às línguas orais por não apresentarem alguns aspectos gramaticais, como conjugação verbal, preposição, artigo etc. Além disso, mostra-se importante destacar a existência de variações linguísticas dentro das línguas de sinais, assim como ocorre nas línguas orais, ou seja, há na libras sinais diferentes para representar uma mesma palavra. Por isso, mostrou-se importante criar um espaço dentro do *Palavreando* para que essas variações possam ser registradas e disseminadas.

Em relação à palavra “político”, apareceram dois sinais distintos, gravados em vídeo:



Prototipagem das telas na aba “Sinal”: palavra “político”.

Esses sinais envolvem não apenas as unidades de nível fonético-fonológico, mas as expressões faciais e corporais, os sons emitidos pelas mãos, pela boca, ou seja, tudo que

integra os modos de se expressar. Assim, não há um sinal de político melhor do que o outro, por isso espera-se que o *Palavreando* possa contribuir para a ruptura de perspectivas mais lineares, monomodais e monolíngues, ao permitir que, a partir de seu design, os usuários produzam sentido mobilizando todo o repertório que os constitui.

Além da variação linguística e da importância de possibilitar que os sinais da língua sejam registrados no app, outro fator que contribui para a existência da aba destinada aos sinais é que muitas palavras em português, principalmente termos mais específicos, ainda não possuem correspondentes na libras, por isso sinais estão sendo constantemente criados e validados pela comunidade surda. Nesse espaço, portanto, os sinais podem ser colocados em movimento, ou seja, podem ser discutidos, disseminados e validados (ou não). Isso não significa necessariamente romper com as normas da língua, mas evidenciar que estamos sujeitos a um alinhamento temporário das práticas de linguagem que são criativas e críticas.

b) Imagem

Embora a expressão “o surdo é visual” tenha se estabelecido como um truísmo no contexto educacional dos surdos, as escolas tradicionais, partindo de um ensino formal, monolíngue, monocultural e orientado para uma só linguagem (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996), congelam as formas de representação e construção de sentidos (GEE; HAYES, 2011). Isso se confirmou quando, em aula, os alunos relataram que em suas escolas, os recursos tecnológicos que poderiam possibilitar o trabalho com imagens quase nunca eram utilizados.

Quando perguntei aos alunos sobre a presença de imagens durante as aulas, eles responderam que o uso de smartphones e tablets era proibido dentro da sala de aula, por isso as únicas imagens com as quais eles tinham contato eram as presentes nos livros didáticos. Além disso, relataram que os professores vão pouquíssimas vezes à sala de recurso e quando isso acontece, normalmente, é apenas para exibir filmes. A aluna L. relatou que a professora de Biologia costumava exibir vídeos na sala de aula, mas esses vídeos não eram legendados, por isso ela tinha muita dificuldade em compreendê-los.

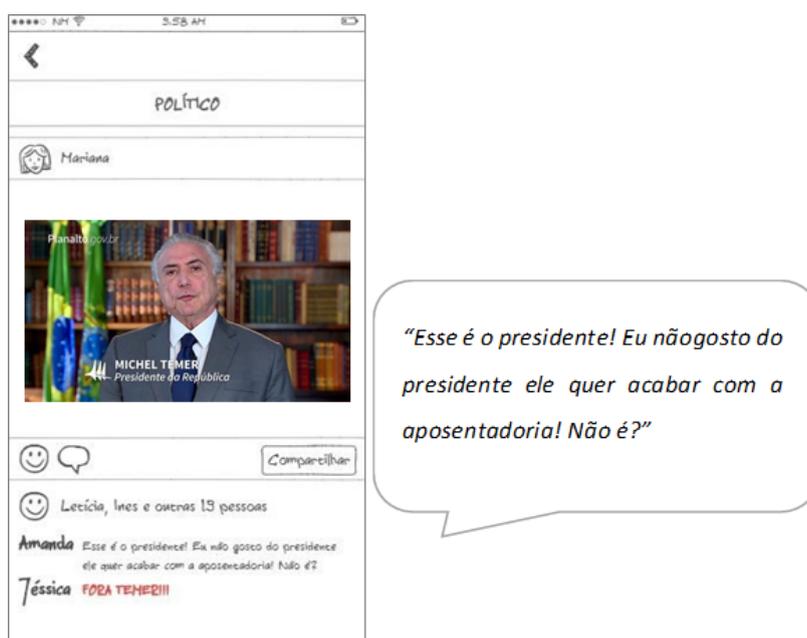
Excerto extraído do Diário de Campo da pesquisadora – 15 out. 2015

Uma vez que grande parte dos surdos se comunica em uma língua que é predominantemente visual, sua maneira de apreensão do mundo também o é. Dessa forma, as imagens, bastante acessíveis a esse grupo, são parte essencial do processo de construção de sentidos. É nesse contexto, portanto, que a multimodalidade se configura como um dos conceitos fundamentais da pedagogia dos multiletramentos (GRUPO DE NOVA LONDRES,

1996), uma vez que ela tem se tornado característica intrínseca dos textos e dos *designs* contemporâneos.

Os alunos surdos participantes da pesquisa, quando iam realizar alguma tarefa ou mesmo durante as explicações durante as aulas, recorriam, sobretudo, ao *Google Imagens*. As imagens resultantes das pesquisas nem sempre eram suficientes para a apreensão dos significados, mas, mesmo nessas ocasiões, quando associadas a outras linguagens, se constituam como parte importante da construção dos sentidos. Assim, embora as imagens isoladas, muitas vezes, não sejam suficientes para a compreensão dos sentidos, quando relacionadas a outras linguagens, se complementam e passam a compor possíveis significados. Por isso, é importante destacar que as diferentes modalidades presentes no app não podem ser vistas como autônomas, elas se interrelacionam dentro e fora dele.

Dessa forma, para construir o significado da palavra “político”, a aluna G. selecionou a imagem de Michel Temer¹⁷, presidente do Brasil no momento da pesquisa, para mostrar aos demais colegas.



Prototipagem da tela na aba "Imagem": palavra “político”.

No momento em que G. mostrou a imagem de Temer para os demais, a aluna L., (como ilustrado na figura acima), comentou que ela não gostava do atual presidente, pois ele queria acabar com a aposentadoria.

Excerto extraído do Diário de Campo da pesquisadora – 18 maio. 2015

¹⁷ Considerando a conjuntura política vivenciada no país durante o desenvolvimento da pesquisa, senti a necessidade de registrar o meu posicionamento político, a fim de salientar que, almejando uma sociedade igualitária e, portanto, democrática, não poderia corroborar as propostas do governo em questão.

Essa interação entre usuários e a discussão desencadeada pela imagem e pelo comentário escrito é fundamental para que os sentidos sejam construídos colaborativamente, de forma situada, a partir do horizonte social em que cada sujeito se encontra inserido (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017 [1929]). Segundo Bakhtin/Volochinov (2017, [1929]), o enunciado se forma entre indivíduos socialmente organizados. Assim, partindo do pressuposto de que a palavra é sempre orientada para o interlocutor, devemos considerar quem é esse interlocutor, que posição hierárquica ele assume em relação a quem enuncia, quem enuncia. Por isso, para discutir o(s) sentido(s) de político, devemos considerar essa situação concreta de enunciação, que prevê um interlocutor de forma não isolada.

Segundo Peters (2014), uma das principais maneiras pela qual o *design* de interface pode apoiar a aprendizagem é facilitando a interação e a participação. Embora a participação em si não garanta o aprendizado, os pesquisadores mostraram que ela tende a aumentar a colaboração, potencializando os resultados da aprendizagem (PETERS, 2014, p. 120). Por isso, corroborando a ideia de que a aprendizagem é um processo inseparável do contexto social e que a palavra, como discurso concreto (enunciado), “encontra o objeto para o qual se volta sempre, por assim dizer, já difamado, contestado, avaliado, envolvido ou por uma fumaça que o obscurece ou, ao contrário, pela luz de discursos alheios” (BAKHTIN, 2017 [1934- 1935], p. 48), mostrou-se importante que o *Palavreando* permitisse aos usuários interagirem uns com os outros, por meio de comentários, curtidas e em bate-papos privados ou coletivos. Dessa forma, a interação possibilitada por esses recursos permite que os valores sociais expostos em cada uma das definições sejam confrontados e os significados negociados.

c) Vídeo

Como mencionado anteriormente, alguns conceitos, palavras/enunciados em português-libras não são compreendidos pelos surdos, muitas vezes, porque esses sentidos não são produzidos, inclusive, na própria língua de sinais. A matriz curricular das escolas regulares não prevê o ensino de libras, o que implica na falta de letramento do surdo não apenas em língua portuguesa, mas em língua de sinais.

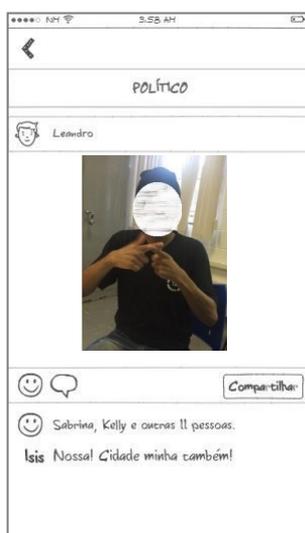
Embora a convergência das mídias, principalmente nas redes sociais, possibilite que informações em libras circulem e sejam acessadas, os surdos participantes da pesquisa, naquele momento, estavam pouco habituados a se engajarem em práticas que envolvessem o uso da língua de sinais. Só mais recentemente isso tem acontecido de forma mais significativa por

meio dos recursos de chamada de vídeo, as transmissões ao vivo do Facebook e os canais de surdos no Youtube. Por isso, mostrou-se importante que as definições no *Palavreando* pudessem ser construídas também em libras, a fim de possibilitar que a produção de sentidos transite pelas duas línguas. Para tanto, a aba vídeos permite explicações em língua de sinais e por meio de qualquer outra estratégia visual que o surdo considere relevante para explicar o significado de uma palavra. Para a palavra “político” foram gravados três vídeos aqui transcritos:



Tradução:

“Políticos são homens ou mulheres, tanto faz, que participam de grupos, palestras, discussões. Pessoas que são vereadoras, prefeitas, deputadas, várias coisas, secretários. Eles vão no Congresso Nacional, na Câmara Municipal discutem leis, propostas e projetos para melhorar ou as vezes piorar a vida.”



Tradução:

“No horário político, as pessoas falam, falam, falam. Discutem muito e eu tenho que ficar esperando para assistir à novela”.



Tradução: “Na minha cidade, o prefeito foi visitar a casa das pessoas, ele chegou e falou com as pessoas. Prometeu melhorar a vida, mas ele não quer trabalhar, quer dinheiro.

Prototipagem das telas na aba "Video": palavra “político”.

Os quatro alunos acima usaram diferentes estratégias para compor o significado da palavra “político”. A primeira definição é uma descrição do que é um político e do que ele faz. A segunda diz respeito a uma opinião pessoal sobre uma atividade específica dos políticos: as propagandas eleitorais televisivas. A terceira não traz uma definição para a palavra “político”, mas a insere dentro de uma frase que representa um sentido que circula no meio social em que a aluna está inserida.

Todas as definições, portanto, fazem emergir um contexto imediato de intercâmbio social. Nele estão presentes os lugares e papéis sociais, a posição de cada sujeito envolvido em relação aos outros, à sociedade e às formas legítimas de interação social entre os sujeitos envolvidos.

d) Definição escrita

Em se tratando de uma proposta cuja finalidade é a aprendizagem de palavras em português-libras e, conseqüentemente, a produção de sentidos a partir do repertório linguístico do participante, é coerente que o *Palavreando* inclua a linguagem verbal, em sua modalidade escrita, como um dos campos de construção de significados. Além da importância da aprendizagem dessa modalidade ser reforçada pela Lei 10.436 que salienta a impossibilidade da libras substituir a língua portuguesa escrita, nossa sociedade ainda se configura como uma sociedade grafocêntrica que insiste em “normalizar” o surdo, se não pela fala, como era no oralismo, pela escrita (CAVALCANTI & SILVA, 2007) e pela norma padrão.

Nesse contexto, é importante conceber a aprendizagem escrita de forma mais participativa, colaborativa e distributiva, caminhando no sentido contrário daquilo que se define, comumente, como práticas letradas convencionais, vistas como mais centradas na noção de autoria e com regras e normas fixas. Assim, a possibilidade de construir sentidos a partir de definições escritas no *Palavreando* contribui para o processo de inclusão dessa comunidade e se configura também como um espaço de resistência política.

Portanto, para essa modalidade, os alunos produziram os seguintes textos escritos¹⁸:

- I:** O político é alguém que ocupa de assuntos públicos. Exemplo: as pessoas culpando a Dilma que roubou dinheiro.
- I.:** A política é que reunir os políticos para apresentar cada projetos, discutir para criar declaração ou lei. Ex: A ação dos políticos aprovado pela lei de direitos humanos.
- L.:** Político é muitos que passar na televisão que tem presidente e que falam muito e que tem microfone, no quadrado da mulher interpretação. O brasileiros são envolvidos e roubo muito.
- G.:** Político explicar o muito importante nova lei e regras. Também Brasília, prefeitura e qualquer cidade. Problema é dinheiro e trabalhar melhor, mas não adianta.
- J.:** Os políticos são homens e mulheres de ministro, prefeito, secretário, presidente e entre outros, na camara dos deputados na Brasília e nas cidades também se reúnem com o prefeito, secretários e outros numa camara municipal para discutir sobre os projetos, leis e outras propostas.
- L.:** Político muito falou homeino. Começou o brasil todos o que falam teloração a falam muito. Problema mas dinheiro o pouco queiram pessoas de trabalho.
- I.:** Muitos políticos brasileiros estão envolvidos em fazer roubos.

É possível observar que, assim como na aba vídeos, diferentes tipologias textuais aparecem na modalidade escrita. Alguns deles descrevem as atividades exercidas pelos políticos, outros explicitam juízos de valor e opiniões sobre o assunto, outros definem exemplificando e outros expõem a palavra por meio de seu uso em uma frase. Para Bakhtin/Volóchinov (2017 [1929], p, 180), a palavra é compreendida “no sentido do conjunto de diferentes contextos possíveis em que essa forma linguística pode ser usada”. Nessa perspectiva, a palavra não poderia ser abordada no *Palavreando* fora de seus contextos de uso e decorada de acordo com a sua significação em português. Caso isso acontecesse, ela se tornaria aquilo que Bakhtin/Volóchinov (2017 [1929]) compreendem como um sinal, ou seja, passaria a ser somente objetiva, fechada e estagnada. Dessa forma, para que as palavras em

¹⁸ As definições estão apresentadas sem nenhuma correção gramatical.

português-libras sejam interiorizadas pelos alunos surdos, elas precisam ser concebidas na estrutura de um enunciado concreto, como um signo mutável e flexível que não se encerra em uma palavra de dicionário.

2.5 Considerações Finais

Sabemos que os surdos, ao adentrarem o contexto escolar ou acadêmico, irão se confrontar com a palavra escrita. Aprender o português escrito, portanto, revela-se um processo importante, na medida em que permite ao surdo ter acesso a letramentos considerados relevantes socialmente, ampliando as formas de participação social desse grupo. Assim, delinear um app que, potencialmente, auxilie esse processo não significou apenas aderir às facilidades trazidas pelas tecnologias digitais e móveis, mas explorar o potencial colaborativo, hipermidiático, interativo e, portanto, transformador que esses dispositivos podem apresentar para os processos de aprendizagem dessa comunidade.

Partindo da perspectiva de língua/linguagem como um processo multimodalizado e discursivo de construção de sentidos, o resultado do estudo desenvolvido foi a construção de um conjunto de princípios e recursos que configuram o *Palavreando*, um app cujo objetivo central é se mostrar um recurso favorável à aprendizagem de palavras pela comunidade surda.

É importante salientar que a natureza discursiva, multimodal, colaborativa e interativa da proposta aqui apresentada só foi definida a partir de um longo processo de investigação, conduzido junto aos participantes e, assim, de natureza não linear. Um app móvel tende a ser visto como um objeto fechado e acabado, no entanto, em se tratando do âmbito educacional, o *Palavreando*, bem como outros apps que sirvam a esse propósito, deve ser visto como um recurso em constante (re)construção.

Essa proposta materializa apenas algumas das muitas questões, ideias e convicções que surgiram durante a minha travessia em busca de estratégias mais sensíveis às necessidades educacionais dos surdos. O *Palavreando* ganhará (mais) vida na continuação desse trajeto, ou seja, quando os meus alunos e a comunidade surda estiverem com seus *smartphones* nas mãos, (re)construindo colaborativamente suas definições para as palavras em português e, conseqüentemente, enunciando suas visões de mundo. Ao embasar-se em epistemologias mais plurais e menos centralizadoras, parte-se do pressuposto de que ele poderá possibilitar a emergência de experiências multimodais (JEWITT; BEZEMER; O'HALLORAN, 2016) e colaborativas de (re/des)construção de sentidos e, portanto, de aprendizagem (BEZEMER; KRESS, 2016).

Se por um lado o convívio diário com surdos me fez perceber nossa vulnerabilidade diante das limitações impostas pelos processos sociais e culturais, por outro, o desenvolvimento desta pesquisa me apresenta a possibilidade de revisitar minhas verdades e me oferece uma concepção completamente inesperada da linguagem, fazendo-me perceber a força que temos para resistir e encontrar maneiras outras de estar e de construir sentidos no mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M.E.D.A. Etnografia da Prática Escola. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- BAKHTIN, M. M. A Teoria do Romance I – A estilística. São Paulo: Editora 34, 2017 [1934-1935].
- _____. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].
- BAKHTIN, M. M./Volochínov, V. N. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].
- BEZEMER, J.; KRESS, G. Multimodality, learning and communication: a social semiotic frame. London: Routledge, 2016.
- BUNZEN, C. Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa. Estudos Lingüísticos XXXIV, p. 557-562, 2005. [557 / 562].
- CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola (2006): 233-51.
- CAVALCANTI, M. C. e SILVA, I. (2007). ““Já que ele não fala, podia ao menos escrever...””: O grafocentrismo naturalizado que insiste em normalizar o surdo.” In: CAVALCANTI, M. C. e KLEIMAN, A. B. (orgs.). Lingüística Aplicada: Suas Faces e Interfaces, Mercado das Letras, São Paulo.
- GIDDENS, Anthony. As consequências da modernidade. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991. - (Biblioteca básica).
- GEE, J. P; HAYES, E. R. Language and learning in the digital age. Routledge, 2011.
- GNL. A pedagogy of multiliteracies – Designing social futures. In: COPE, B; KALANTZIS, M. (Eds.) Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures. London/NY: Routledge, 2006[2000/1996].
- HUMBOLDT, W. On Language: The Diversity of Human Language-Structure and its Influence on the Mental Development of Mankind. Tradução ed Peter Heath. Cambridge: Cambridge University Press, 1988 [1836].
- JEWITT, C.; BEZEMER, J.; O’HALLORAN, K. Introducing Multimodality. London and New York: Routledge, 2016, Paperback 219 p. ISBN: 978-04-15-63926-2.
- KEATING, A. Teaching transformation: transcultural classroom dialogues. New York: Palgrave MacMillan, 2007.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). Handbook of Qualitative Research. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000. p. 163-188.

MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.). Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOURA, M. C. de. O surdo O surdo O surdo O surdo O surdo: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. IN: MOITA LOPES, L.P. (Org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.67-84.

_____. Posthumanist Applied Linguistics. New York: Routledge, 2017.

RÉE, J. I see a voice I see a voice I see a voice I see a voice I see a voice: deafness, language and the senses: a philosophical history. New York: Metropolitan Books, 1999.

ROCHA, C. H. Línguas estrangeiras na infância, formação cidadã e letramento crítico. In: STURM, L; TOLDO, C. (Orgs.). Desafios contemporâneos do ensino: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Editora Record, 2000.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

STELLA, P. R. Palavra. In: Bakhtin: conceitos-chave. Beth Brait (org.). São Paulo: Contexto, 2005.

SKLIAR, C. La educación de los sordos La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Mendoza: EDIUNC, 1997.



(CAPÍTULO 3) PALAVREANDO EM TRAVESSIA: AS POTENCIALIDADES DO DESIGN PARA A AMPLIAÇÃO DOS PATRIMÔNIOS VIVENCIAIS DOS SURDOS¹⁹

(‘Palavreando’ in crossing: the potentialities of design for the expansion of the deaf's funds of perejivanie)

(‘Palavreando’ en travesía: las potencialidades del diseño para la expansión de fondos de vivencia de los sordos)

Jéssica Vasconcelos Dorta²⁰

(Universidade Estadual de Campinas)

RESUMO

Neste artigo, proponho-me a discutir o Palavreando: uma proposta de aplicativo educacional móvel voltado às comunidades surdas, cujo propósito é se constituir como um espaço em que essas comunidades, por meio da mobilização de seus patrimônios vivenciais (MEGALE e LIBERALI, 2020), possam construir sentidos para palavras-sinais em português-libras. A partir de uma compreensão ontoepistemológica das pessoas surdas, de suas dores e de suas urgências em relação à educação linguística, a discussão aqui apresentada pretende ampliar as percepções já lançadas ao aplicativo e ao seu design, e, assim, discutir o potencial do Palavreando em possibilitar que as comunidades surdas expandam seus patrimônios vivenciais e, dessa forma, ampliem seus potenciais de agência e mobilidade.

Palavras-chave: Educação linguística de surdos; Aplicativo educacional móvel; Translinguagem; Patrimônio vivencial; Letramento sensorial.

ABSTRACT

In this article I aim to discuss Palavreando: a proposal for a mobile educational application whose purpose is to establish a space in which deaf communities, through the mobilization of their funds of perejivanie (MEGALE and LIBERALI, 2020), can make meaning for sign-words in portuguese-libras. From an ontoepistemological understanding of the deaf people, their pain, and their urgencies in relation to linguistic education, the discussion presented here intends to broaden the perceptions already present in the application and its design, and, thus, discuss the potential of Palavreando to make it possible for deaf communities to expand their funds of perejivanie and so expand their potential for agency and mobility.

Keywords: Deaf linguistic education; Mobile educational application; Translanguaging; Funds of perejivanie; Sensory literacy.

¹⁹ Dorta, J. V. (2021). Palavreando em travessia: as potencialidades do design para a ampliação dos patrimônios vivenciais dos surdos. *Cadernos De Linguagem E Sociedade*, 22(2), 272–294. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/40962>. Acesso em: 11 set. 2023.

²⁰ Doutoranda do programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPG-LA) do Instituto de Estudos da Linguagem/UNICAMP. Graduada em Letras (Licenciatura em Português) e mestra em Linguística Aplicada pela mesma universidade. É especialista em educação de surdos pela Faculdade de Ciências Médicas/UNICAMP e integra o grupo de pesquisa E-lang (UNICAMP/CNPq). Seus interesses de pesquisa envolvem ensino de português para surdos, sua interface com as tecnologias digitais e translanguagens. E-mail: jessica_vasc@yahoo.com.br.

RESUMEN

Propongo, en este artículo, discutir Palavreando: una propuesta de aplicación educativa móvil dirigida a comunidades sordas, cuyo propósito es constituirse como un espacio en el que estas comunidades, a través de la movilización de su patrimonio vivencial (MEGALE y LIBERALI, 2020), pueden construir significados para palabras-señas en portugués-libras. A partir de una comprensión ontoepistemológica de las personas sordas, sus dolores y sus urgencias con relación a la educación lingüística, la discusión aquí presentada pretende ampliar las percepciones ya lanzadas sobre la aplicación y su diseño, y, así, discutir el potencial de Palavreando para posibilitar a las comunidades sordas la ampliación de su patrimonio vivencial y, de esa forma, la expansión de su potencial de agencia y movilidad.

Palabras clave: Educación lingüística para sordos; Aplicación educativa móvil; Translenguaje; Patrimonio vivencial; Letramiento sensorial.

3.1 Introdução

É no jogo das tramas de que a vida faz parte que ela – a vida – ganha sentido.

Paulo Freire (1992)

Os incontáveis fios que compõem as tramas de que a vida é feita são tecidos a partir das múltiplas experiências de sujeitos sociais e individuais, os quais, dialogicamente, enunciam e constituem o mundo. Esse mundo, por sua vez, é marcado pela atuação de forças centrípetas e centrífugas que orientam os discursos, afetam as práticas de linguagem e, conseqüentemente, incidem sobre a vida e sobre a organização da sociedade. As forças centrípetas, neste cenário, servem a uma mesma e única tarefa: à centralização enunciativa e à unificação das línguas; as centrífugas, por outro lado, trabalham incessantemente para desenvolver processos de descentralização e separação (BAKHTIN, 2015, p. 41).

A compreensão dos modos de atuação dessas forças revela o fato de que os discursos que circulam na sociedade são sempre atravessados pelas relações de poder. Assim, os movimentos centrípetos, impulsionados e acelerados pelas lógicas coloniais, atuam sobre as esferas sociais e ajudam a determinar quais grupos, quais línguas e quais conhecimentos são validados e valorizados nas sociedades. Nesse sentido de vida (ou na falta dele), grupos minoritarizados e minoritários, como os surdos, são diretamente afetados pelas forças centralizadoras, homogeneizantes e autoritárias que os oprimem e não reconhecem seus modos de existir e produzir conhecimentos no mundo.

No Brasil, por exemplo, assim como em outros países colonizados, durante séculos, as políticas linguísticas adotadas pelo Estado responderam a um projeto de modernidade e, portanto, de colonialidade que advogou e continua a advogar pelo apagamento da diversidade cultural, pela unidade nacional, pela totalidade universal e por estratégias de controle dos corpos (QUEIROZ, 2020, p. 18). Apesar de atualmente não vivermos um regime colonial explícito, as tramas e as amarrações discursivas do sistema colonial, como defende Queiroz (2020, p. 18), se articulam de modo sofisticado e cruel, consolidando-se como uma espécie de “inconsciente que rege o mundo moderno” e que é intencionalmente imperceptível para aqueles que estão deslocados das críticas decoloniais.

Desse modo, constrói-se sociedades em que as desigualdades sociais, em todas as suas instâncias, são uma escolha consciente do Estado e se concretizam, sobretudo, a partir de políticas econômicas. Sousa Santos (2007, p. 3), a esse respeito, defende que o pensamento moderno atual é essencialmente um pensamento abissal, o qual

consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível (SOUSA SANTOS, 2007, p. 3-4).

Para o autor, a sociedade colonial pautou-se em um modelo de exclusão radical que, por meio de linhas abissais, dividiu o mundo humano do considerado sub-humano. Do mesmo modo, o pensamento moderno ocidental continua a se orientar e operar por meio das linhas abissais e, por isso, assim como na era colonial, a “criação e ao mesmo tempo a negação do outro lado da linha fazem parte integrante de princípios e práticas hegemônicos” da sociedade (SOUSA SANTOS, 2007, p. 10). Nesse sentido, ainda que os surdos não tenham sofrido diretamente a violência e a exclusão do colonialismo, a ação colonial, que não esmoreceu com os processos históricos de independência, também os colocou do outro lado da linha e contribuiu para o apagamento de seus direitos e de suas existências.

No que se refere à educação linguística desses sujeitos, por exemplo, apesar de não ter havido uma política linguística opressora explícita, como houve com indígenas na era colonial e com imigrantes durante o Estado Novo, Cavalcanti e Maher (2018, p. 4) indicam que por quase dois séculos se promoveu o monolinguismo em português, o que afastou as línguas de sinais das escolas e, conseqüentemente, contribuiu para o apagamento das identidades e culturas surdas. Segundo Freire (2013), a postura do colonizador é sempre direcionada para o esfacelamento das histórias das comunidades as quais ele invade ou das quais ele se apropria. Assim, seguindo a lógica de um “mundo branco”, a única língua possível é também a do colonizador.

Língua mesmo só a do branco, a do colonizado é dialeto, é um negócio ruim, fraco, inferior, pobre, incompetente, não é capaz de expressar o mundo, de expressar a beleza, a ciência; isso só se pode fazer na língua do civilizado, língua branca que é melhor, mais bonita [...] (FREIRE, 2013, p. 189).

Nesse sentido, as línguas de sinais são tratadas como inferiores em muitas esferas da sociedade e, conseqüentemente, os conhecimentos produzidos pelas pessoas surdas são colocados à margem. Para ilustrar esse longo processo de exclusão, mostra-se importante saber que as discussões em torno de políticas linguísticas direcionadas a surdos começam a se delinear no Brasil apenas no final da década de 80 com a promulgação da Constituição de 1988, que

reconheceu legalmente as línguas e culturas indígenas e, assim, abriu caminhos (ou pequenas frestas) para que outros grupos minoritários pudessem ser reconhecidos e suas demandas ao menos discutidas (NOGUEIRA, 2020).

É nesse contexto que a paisagem sociolinguística brasileira, caracterizada pela presença significativa de línguas minoritárias, ganha novos contornos, e discussões a respeito de uma educação bilíngue para surdos, a partir do ensino da língua portuguesa escrita e da língua brasileira de sinais (libras), tornam-se mais tangíveis. Apesar de se tratar de um importante avanço, o bilinguismo delineado para esse contexto ainda está, muitas vezes, alicerçado em conceitos e perspectivas que compreendem a língua como uma estrutura autônoma, que não reconhecem a complexidade do repertório linguístico dos surdos, que acreditam em sujeitos bilíngues como possuidores de sistemas linguísticos equilibrados e separados (GARCÍA e COLE, 2017, p. 38) e, dessa forma, acabam por perpetuar práticas assimétricas e excludentes ainda contaminadas pelas lógicas coloniais e abissais.

Assim, considerando que a justiça social global não pode ocorrer sem uma justiça cognitiva global que reconheça a inesgotável diversidade do mundo, Sousa Santos (2007) propõe a luta por um “pensamento alternativo de alternativas”, um pensamento pós-abissal. Para o autor, a condição fundamental para a constituição desse pensamento é o reconhecimento da persistência do pensamento abissal. Sem isso, o pensamento crítico se constitui como um pensamento derivativo e continua a reproduzir as linhas abissais, por mais anti-abissal que se autoproclame. Desse modo, o pensamento pós-abissal envolve uma ruptura radical com as formas ocidentais modernas de pensamento e ação: “como ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 23).

Dessa forma, no curso das forças centrífugas descentralizadoras e da construção de um pensamento pós-abissal e decolonial, (re)pensar as tramas que tecem a vida implica o esforço de desfazer alguns fios e tecer outros, construindo novas arquiteturas – libertadoras e democráticas, como postulou Freire (1992, 2011, 2014) - para o tecido social da educação. É dentro deste projeto de percepção e concepção da vida que o *Palavreando*, aplicativo (app) educacional móvel voltado às comunidades surdas, ganha seus tons e seus contornos²¹.

²¹ O *Palavreando*, no momento da escrita deste artigo, encontra-se na etapa final de configuração do sistema operacional e será, em breve, disponibilizado nas lojas de aplicativos.

Idealizado durante uma pesquisa de mestrado em Linguística Aplicada (DORTA, 2017)²², essa proposta responde inicialmente a uma demanda de alunos surdos, participantes do estudo, pela aprendizagem de palavras em português, uma vez que muitos deles apresentavam dificuldades na compreensão destas palavras em textos escritos. Mostra-se importante antecipar, nesse sentido, que a palavra não é aqui entendida como parte de um sistema abstrato de formas normativas, nem como parte de uma língua neutra e impessoal; pelo contrário, a palavra só se constitui enquanto palavra “quando o falante a satura de sua intenção, de seu acento [...] fá-la comungar em sua aspiração semântica e expressiva” (BAKHTIN, 2015, p. 69).

Nessa perspectiva, o foco de interesse deste artigo recai em avaliar o potencial do *Palavreando* em responder às demandas das comunidades surdas pela aprendizagem de palavras-sinais, a partir das perspectivas teórico-práticas aqui apresentadas, e, sobretudo, discutir como o *design* do aplicativo busca oportunizar espaços de interação e produção de sentidos descentralizados e abertos aos patrimônios vivenciais dos participantes. Segundo Kress (2010, p. 147), o *design* é o processo pelo qual os propósitos comunicativos são materializados em recursos semióticos. Assim, uma vez que o app se propõe a se constituir como um espaço em que a comunidade participante pode compartilhar experiências, posicionamentos e entendimentos acerca das palavras-sinais de interesse comum, mostra-se coerente discutir, primeiramente, as concepções de língua e linguagem que permeiam as sociedades para, em seguida, discutir o *design* do aplicativo quanto à sua abertura para concepções mais ampliadas de língua, linguagem e repertório, como o que se articula a partir das noções de translanguagem (GARCÍA, 2009; CANAGARAJAH, 2011; ROCHA; MACIEL, 2015), patrimônio vivencial (MEGALE e LIBERALI, 2020) e letramento sensorial (HOWES e CLASSEN, 2014; MILLS, 2016).

3.2 A confluência da língua(gem) com a decolonialidade

Diante da importância que as concepções de língua e linguagem assumem nas práticas sociais e na elaboração de projetos educacionais, mostra-se importante compreender, então, *o que é a língua e a linguagem*, as quais servem de material indispensável para as práticas educativas. Como nos orienta Volóshinov (2019, p. 238), embora os fenômenos possam ser melhor compreendidos se observados nos processos de seu surgimento e desenvolvimento,

²² A apresentação detalhada da pesquisa que levou ao desenvolvimento do *Palavreando* está disponível na dissertação da autora.

entender o surgimento da língua torna-se um desafio já que estamos há milênios desse evento. Embora algumas teorias, como a da onomatopeia ou a das interjeições, não tenham tido êxito em explicar as origens da língua, alguns estudiosos (ENGELS, 1876; MARR, 1926) parecem concordar que a língua/linguagem tenha sido constituída por meio de uma atividade conjunta, um instinto social em massa, que responde a um objetivo comum: a necessidade de organizar o trabalho e, conseqüentemente, a economia da sociedade.

A sociedade humana primitiva, organizada em grupos de caça, precisava configurar um meio acessível de comunicação: a princípio, os gestos e as expressões faciais. Segundo Volóshinov (2019, p. 242), durante milênios essa linguagem chamada linear ou manual, que servia à comunicação cotidiana, foi suficiente para acompanhar os processos simples de obtenção de alimento, como a colheita de ervas comestíveis e a caça de animais selvagens. Assim, o surgimento de uma fala articulada não esteve relacionado à necessidade de comunicação, mas a uma espécie de ritual mágico ligado às condições especiais da vida laboral do homem primitivo. O rito mágico para o homem da Idade da Pedra, como nos lembra Volóshinov (2019, p. 243), “foi um ato econômico, uma forma de ação sobre a natureza, por meio do qual ela deveria dar ao homem o bem mais importante e então praticamente o único: o alimento”. Desse modo, para que os complexos sonoros se tornassem palavras bastava que o ser humano fosse obrigado pelas necessidades econômicas a entender ou compreender a possibilidade de atribuir significado a um grupo de objetos ou de fenômenos. Nesse sentido, a fala humana sonora foi resultado da organização produtiva da sociedade, sendo delineada por elementos do processo do trabalho.

Ainda segundo o autor, foi essa organização “que gerou os estágios consequentes tanto do desenvolvimento da *compreensão* do mundo circundante quanto das *relações* com ele, isto é, da ideologia humana em formação” (VOLÓSHINOV, 2019, p. 244). Com o desenvolvimento da atividade econômica, surge nessa organização laboral indivíduos que desempenham uma função específica e apresentam outros direitos: os sacerdotes e xamãs. Eles eram os guardiões da fala sonora, pois eram considerados onipresentes e oniscientes. Dominavam as palavras mágicas e misteriosas, pois, por meio delas, segundo a crença, eles garantiam a colheita bem-sucedida de plantas comestíveis, a caça, a eliminação dos inimigos e o bem-estar da tribo. Assim, Volóshinov (2019, p. 250) destaca que, “no próprio alvorecer da história da humanidade, a língua involuntariamente também contribuiu para os princípios da divisão da sociedade em classes e estratos”.

Ao longo da história, com o surgimento da propriedade privada e com a formação do Estado, por exemplo, a fixação jurídica da relação de propriedade passou a ser expressa pela

linguagem oficial. Desse modo, a autoridade mágica da linguagem do passado passou a consagrar as leis que favoreciam a minoria governante e que subjugavam uma grande parte da sociedade à servidão. Nesse viés, “todos os elementos [da linguagem] refletem a organização tanto econômica quanto sociopolítica da sociedade que a gerou” (VOLÓSHINOV, 2019, p. 248), e assim a língua torna-se uma condição necessária não apenas para a organização laboral das pessoas, mas para a organização do pensamento e da consciência social.

Nenhuma cultura poderia, então, ser delineada “se a humanidade tivesse sido privada da possibilidade de comunicação social, cuja forma materializada é a nossa língua” (VOLÓSHINOV, 2019, p. 251). No entanto, é também por meio dela que as desigualdades se organizam e se perpetuam. Como aponta Nascimento 2019, (p. 12), há um grande fetichismo a respeito da linguagem no mundo ocidental, não apenas devido aos diversos modos de “normatização e idealização das línguas nacionais”, mas “pelos próprios circuitos de reprodução da linguagem na modernidade, usados para consolidar o processo de formação da modernidade”. O autor compreende o conceito de “língua” atrelado a um ideal de perfeição que define o projeto de modernidade e estabelece profundas relações com o mundo greco-romano fundamentado na valorização da oralidade. Dessa forma, segundo ele, a língua é concebida no ocidente como “comunidade imaginada” (ANDERSON, 1991).

Assim, entendendo língua como sendo ela mesma uma comunidade imaginada, ou seja, uma imaginação do europeu sobre o que ele era nessa modernidade, e assim, sobre qual língua ele falava, compreende-se que essa comunidade é um dos grandes fetiches usados pelo mundo ocidental até aqui para produzir diferença em sua trajetória de dominação colonial. Esse projeto não apenas institui um fetiche de estética na linguagem baseado em um projeto de elites locais de cada estado-nação, mas também impõe sua língua aos povos colonizados (VERONELLI, 2016 apud NASCIMENTO, 2019, p. 13).

Apesar de o autor estar se referindo mais especificamente aos nativos americanos, como os indígenas e posteriormente os escravizados africanos, o linguicídio e o epistemicídio pelo qual passam esses povos também podem ser percebidos na história dos surdos, seja por meio do reconhecimento tardio da língua brasileira de sinais como língua ou de outras políticas linguísticas que afetaram diretamente a vida das pessoas surdas, como as que definiram o banimento da língua de sinais nas escolas brasileiras com a justificativa de evitar prejuízo na aprendizagem do português oral por alunos surdos.

Nessa perspectiva, o linguicídio também se relaciona diretamente com o que Carneiro (2011) aponta sobre o epistemicídio: amparada em leituras de Michel Foucault e Boaventura de Sousa Santos, ela define o conceito como um extermínio do conhecimento do outro, por

meio da definição do que é um saber válido e do que não é. Nesse sentido, estamos inseridos em um mundo que quase sempre desconsiderou, dentro da lógica em que foi concebida a modernidade, projetos de emancipação elaborados por quem, segundo essa orientação, habita a zona do não ser (FANON, 2008): negros, indígenas, surdos e outros povos subalternizados.

Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2018, p. 11) analisam a formulação de Descartes elaborada no século XVII, “Penso, logo existo”, e apontam para a “desvalorização das sensações e percepções corporais como possíveis fontes de conhecimento válido” (2018, p. 11). Assim, o “(eu) penso” esconde um silogismo: “outros não pensam” ou ainda não pensam adequadamente. Nessa direção, “o “Penso, logo existo” não esconde somente que os “outros não pensam”, mas que os “outros não existem” (MALDONADO-TORRES, 2007). A afirmação da existência de alguns implica, portanto, a negação do direito à vida de outros. Sobre isso, o escritor queniano wa Thiong'o (2005) aponta que os processos de universalismo abstrato, em que os modelos europeus são utilizados para organizar e definir quaisquer formas de vida, gera o que ele chama de “bomba cultural”. Para ele, o “efeito de uma bomba cultural é aniquilar a crença das pessoas nos seus nomes, nos seus idiomas, nos seus ambientes, nas suas tradições de luta, em sua unidade, em suas capacidades e, em última instância, nelas mesmas” (2005, p. 3).

Nesse sentido, para desarmar essa “bomba cultural” mostra-se importante conceber estrategicamente políticas e projetos educacionais que recusem a construção do conhecimento a partir de lógicas eurocêntricas, como a de Descartes, em favor de saberes que se constroem a partir de experiências vividas, como defende bell hooks (1995), e se pautam pela justiça social, como apontam García & Li Wei (2014). O universalismo abstrato pode ser enfrentado por meio da afirmação dos conhecimentos e da existência daqueles que foram apagados pela lógica da modernidade/colonialidade, para que, assim, se abram possibilidades de reinvenção de mundos nos quais pessoas surdas, negras, indígenas e outros povos subalternizados integrem uma prática de libertação e emancipação e assumam o comando de suas próprias histórias.

Nessa perspectiva, a translinguagem, ao conceber a língua(gem) de forma ampliada e ao dialogar com a decolonialidade, entendida como um movimento de luta contínua pela construção de novas epistemes ou paradigmas (MIGNOLO, 2017, p. 15), pode ser um caminho para a construção de políticas e projetos educativos constituídos *pelo e para* o diálogo (ROCHA, 2020, p.18) e, por isso, capazes de construir futuros antes impensáveis, como os chamados inéditos-viáveis (FREIRE, 2011).

3.3 Os atravessamentos da translinguagem, dos patrimônios vivenciais e do corpo

Defender uma educação linguística que ajude a promover a afirmação da existência e do conhecimento produzido por aqueles que foram desprezados pela modernidade implica o distanciamento de uma compreensão de língua/linguagem como um conjunto autônomo e fixo de estruturas (ROCHA, 2020, p. 19) e de uma perspectiva que perceba a língua como uma atividade que responde exclusivamente à necessidade de organização econômica da sociedade num viés hegemônico. Dessa forma, García e Li Wei (2014) compreendem a língua não como um substantivo, mas como um verbo (*linguaging*), marcando a dinamicidade das práticas de linguagem e as tensões que subjazem as interações sociais. Assim, a orientação ou paradigma translíngue mostra-se coerente com a construção de um pensamento decolonial e pós-abissal ao evidenciar que a produção de sentidos extrapola as palavras, os recursos linguísticos e os idiomas nomeados.

Megale e Liberali (2020, p. 68), nesse sentido, incorporam à noção de translinguagem o conceito de patrimônio vivencial, entendido como o conjunto de “meios pelos quais os sujeitos interagem com o mundo, e compreendem e vivem aspectos linguísticos, culturais, emocionais e sociais”. Ao oportunizar que toda a gama de fatores apropriados pelos sujeitos ao longo de suas experiências de vida seja mobilizada nas práticas escolares, a noção de patrimônio vivencial, segundo defendem as autoras, contribui para a valorização da “diversidade de conhecimentos de mundo, saberes linguísticos, recursos multimodais, emoções e experiências vividas pelos aprendizes em suas famílias e contextos culturais diversos”. Dessa forma, os sujeitos têm a oportunidade de perceber seus viveres como múltiplos ao se depararem com diferentes narrativas e de experimentar ir além de si mesmos ao encontrarem “os vários Outros com quais poderão ter condições de conviver”.

Ao reconhecer os amplos e complexos modos de se construir sentidos e conhecimento no mundo, a translinguagem, ao dialogar com os patrimônios vivenciais, não atua apenas como lente pela qual esses processos podem ser observados, mas como uma filosofia de vida que valoriza os diferentes modos de pensar, agir, sentir e construir conhecimentos no mundo e, ainda, que dialoga com o sonho de se construir futuros mais justos para todas as pessoas.

Ailton Krenak, em seu livro *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019, p. 10), apresenta uma pequena narrativa de um pesquisador europeu do início do século XX que vivenciou uma experiência na Reserva Hopi, uma nação indígena dos Estados Unidos. O pesquisador faria uma entrevista com uma anciã e precisou aguardar até que ela terminasse de conversar com uma pedra. Nessa mesma obra, Krenak menciona também os povos que percebem as montanhas se

comunicarem e que se comunicam com elas. Narrativas como essa, que promovem uma ruptura com a noção estabilizada de comunicação e produção de sentidos, muitas vezes são desqualificadas por quem vive em um mundo de narrativas globalizantes e superficiais. Nesse contexto, a instituição escolar, que responde a lógicas centralizadoras, na maioria das vezes não possibilita espaços e não apresenta abertura para que cosmovisões e patrimônios vivenciais como esse sejam mobilizados. A consequência disso, então, é uma sociedade que valoriza apenas os saberes que se descolam das experiências vividas de grande parte da sociedade (OTHEGUY, GARCÍA E REID, 2015).

Li Wei (2017, p. 13) destaca a percepção de pesquisadores da edição *temática Philosophical Transactions of the Royal Society*, de 2014, de que a nossa compreensão de língua/linguagem está atrelada às línguas indo-europeias e no estudo da língua como fala ou texto. Dessa forma, o foco estreito nessas línguas consolidou a suposição de que a língua seria composta inteiramente por um sistema arbitrário de símbolos e regras. No entanto, mostra-se importante salientar que a linguagem é e sempre foi multimodal (2017, p. 13) e, portanto, as práticas translíngues sempre perpassaram nosso cotidiano. Nas interações face a face, por exemplo, a sinalização em libras é invariavelmente acompanhada por expressões faciais e corporais intrínsecas ao processo de construção do enunciado. Assim, o autor reproduz a pergunta de Vigliocco et al. (2014): “e se o estudo da linguagem tivesse se iniciado a partir da língua de sinais ao invés da língua oral?”. A pergunta permanece em aberto, mas uma mudança de abordagem para abranger a expressão multimodal em línguas orais e sinalizadas tem sido importante para provocar movimentos de ruptura com ideologias dominantes, como a da pureza linguística e do separatismo linguístico (PALMER E MARTÍNEZ, 2013).

Apesar disso, como alerta Meulder (2019), é importante que o paradigma da translinguagem não seja tomado de forma prescritiva, ou seja, não devemos incorrer no equívoco de pensar a comunicação multimodal como igualmente acessível ou emancipadora a todas as pessoas. É preciso colocar na conta as assimetrias sensoriais que marcam as identidades surdas e as relações entre surdos e ouvintes. Diferente do que muitos acreditam, nem todas as pessoas surdas fazem leitura labial ou oralizam, a maioria tem contato tardio com a libras e muitas não têm acesso à educação na infância. Dessa forma, mostra-se importante rejeitar o “achatamento da diferença” (McLAREN, 2018, p. 69) que ignora as restrições estruturais, como o capital desigual, o acesso à educação, as opressões políticas, e que incorre na “presunção de que, com efeito, todas as escolhas estão igualmente disponíveis a todos os interlocutores multilíngues”. É coerente evidenciar, nesse sentido, que as restrições estruturais experimentadas pelas pessoas surdas delimitam as suas escolhas, e, portanto, na esteira do

potencial subversivo do paradigma translíngue, mostra-se importante buscar meios estratégicos de se minimizar essas assimetrias, como a possibilidade de se (re)pensar a relação dos sentidos e dos corpos na sociedade.

Sociedades e culturas atribuem valores e significados variados a diferentes experiências sensoriais e formas de expressão (HOWES E CLASSEN, 2014). Mesmo após a invenção da escrita, muitas culturas continuaram a privilegiar a oralidade como modo de estruturação e organização da vida. Como aponta Vernant (2003), na organização política de Atenas, por exemplo, havia uma explícita proeminência da palavra oral sobre todos os outros instrumentos de poder. Assim, ainda que a cidadania ateniense estivesse alicerçada em princípios de *isonomía*, ou seja, de igualdade entre os cidadãos, pela lei e perante a lei, a efetivação do direito de discursar na Assembleia estava restrita àqueles que apresentavam a habilidade de falar e, conseqüentemente, de persuadir. A palavra oral era, então, “instrumento político por excelência, a chave de toda autoridade no Estado, o meio de comando e de domínio sobre outrem” (2003, p. 53). No entanto, o que muitas vezes é apagado nessa percepção sobre o mundo grego é a compreensão de que o discurso oral, na Assembleia, era também acompanhado por diversos recursos semióticos. Faziam parte da estrutura do debate ateniense as vestimentas, a gestualidade, as expressões corporais, o movimento dos braços, a postura dos corpos. Todos esses elementos comunicavam e construíam a imagem do orador. Nesse sentido, o espaço político em Atenas, embora definido como essencialmente oral, não era restrito à oralidade.

Ao longo da história, portanto, evidencia-se uma percepção da existência humana de forma corporalmente desintegrada, o que não apenas incidiu na sobrevalorização da oralidade ao longo dos séculos, mas também colocou a visão como principal, e por vezes única, responsável pela compreensão do mundo, definindo o chamado ocularcentrismo. Em uma sociedade que hierarquiza os sentidos, há, dessa forma, uma redução ou mesmo uma anulação das experiências humanas cuja existência e compreensão de mundo atravessam a relação corpo-espaco-tempo, como é o caso das pessoas surdas. Assim, Mills (2016) propõe um deslocamento do papel invisibilizado do corpo e dos sentidos nas práticas de letramento, a partir do que ela denomina *Letramento Sensorial*. Nessa perspectiva, a mente não é compreendida como separada do corpo, uma vez que tanto a mente quanto o corpo são constitutivos dessas práticas.

Concepções previamente estabelecidas sobre letramentos focalizaram as representações linguístico-visuais de significados em textos, o que está associado historicamente ao ocularcentrismo nas sociedades ocidentais. Assim, Howes (1991, p.3) argumenta que um princípio norteador central dos estudos sensoriais seria reconhecer os “preconceitos visuais e textuais da episteme ocidental”. Uma revisão histórica dos sentidos permite compreender por

que eles são importantes para as práticas de letramento, por que foram ignorados por tanto tempo e por que são importantes agora. Na sociedade moderna ocidental, por exemplo, houve um longo período de empirismo no qual a verdade objetiva era determinada pelo que poderia ser observado pelos olhos. A dominância do modo visual sobre outras formas de percepção humana influenciou muitas áreas do conhecimento. Durante o período do Iluminismo, no século XVIII, o fluxo de materiais impressos aumentou de forma significativa. Essa foi uma época de taxas de alfabetização aceleradas e o papel da visão ganhou destaque pelo acesso ao conhecimento especializado. No entanto, a intensificação do papel da visão não ocorreu isoladamente da fala, pois ela ainda era vital para obter notícias e informações nas tabernas. Práticas auditivas e de fala, como ler em voz alta e ouvir sermões, eram formas importantes de aprendizagem.

Nas sociedades contemporâneas, por sua vez, o papel dos sentidos e do corpo tem sido reconhecido nas práticas de letramento, principalmente naquelas que envolvem tecnologias digitais, como produção de vídeos digitais, visitas on-line a museus, jogos envolvendo realidade aumentada, etc. Como Mills (2016, p. 39) argumenta, “não é que as tecnologias de comunicação tenham feito os sentidos importarem pela primeira vez para as práticas de letramento”. Em vez disso, o contexto de aumento das *affordances* de tecnologias de resposta multissensorial tem destacado como “os corpos [...] são centrais para a realização das práticas de letramento” em sua ampla variedade de formas (MILLS, 2016, p. 139). Como o advento da imprensa proporcionou um novo status ao senso de visão na hierarquia da episteme ocidental, as tecnologias digitais também proporcionam um novo status aos sentidos e ao corpo.

Para ilustrar a potencialidade dessa mudança de paradigma proposta pelos *Letramentos Sensoriais*, Mills (2016) apresenta uma pesquisa feita na Austrália que envolveu estudantes primários filmando em diferentes locais durante o que ela chamou de passeios sensoriais. As crianças usaram câmeras de vídeo para filmar além da escola, em suas casas e comunidades, para que entendessem o mundo e o percebessem por meio de seus corpos sensoriais. Alguns deles usaram técnicas de filmagem, como filmar enquanto deslizavam por um escorregador, para invocar uma leitura corporificada de sua experiência e subjetividades, pois assim os espectadores poderiam compreender de modo mais significativo, a partir das experiências multissensoriais, o que era estar naquele lugar.

Para Mills (2016), estudos sobre filmagem começam a reconhecer a centralidade do corpo nos processos de construção de conhecimento. Filmar, entretanto, não é o único modo de envolver o engajamento corporificado com o mundo e com os outros. Há potencial para reconsiderar o papel do corpo em todas as práticas de letramento, desde, por exemplo, os

primeiros rabiscos das crianças usando lápis ou giz de cera, até seu engajamento corporificado com livros ou tecnologias com telas sensíveis ao toque. A teoria da corporeidade pode contribuir para a concepção de recursos educacionais que alavanquem a importância da dimensão corporal, frequentemente esquecida pelas práticas de letramento. Assim, após uma longa tradição “focada nas habilidades da mente e, também, das práticas sociais das comunidades” (MILLS, 2016, p. 156), as tecnologias emergentes redimensionaram as oportunidades de reflexão acerca das práticas educacionais por meio dos demais sentidos, além da visão e da audição. Segundo Ingold (2000, p. 242 apud MILLS, 2016, p. 157), a tradição das práticas de letramento no ocidente acabou por negligenciar que “o mundo da nossa experiência é um mundo que está suspenso em movimento” e que “sem o movimento corporal, podemos experimentar muito pouco do mundo em primeira mão”.

Sobral e Giacomelli (2020, p. 23) recorrem a Bakhtin para explicar a relação que o filósofo russo estabelece entre o corpo, a consciência humana e o seu agir:

Natureza dialógica da consciência, natureza dialógica da própria vida humana. A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2003, p. 348 apud SOBRAL E GIACOMELLI, 2020, p. 23).

Dessa forma, o que Bakhtin (2003) defende é que o corpo nunca é indiferente ao outro, mas está inteiramente voltado ao outro, assim como a palavra. Uma vez que somos seres corporificados, a palavra vem do corpo e, assim, “palavra e corpo, juntos, integrados, revelam o sujeito” (SOBRAL E GIACOMELLI, 2020, p. 24). Se rejeitamos o corpo de alguém ou desconsideramos o corpo no processo de construção de sentidos e no processo identitário, rejeitamos também o diálogo e corremos o risco de constituir o outro de forma negativa. É por esse motivo que o *Palavreando* pode apresentar um potencial significativo na investigação dos processos de produção de sentidos das pessoas surdas, a partir da relação palavra e corpo. Dessa forma, considerando as discussões teóricas traçadas até aqui, a próxima seção apresenta o *Palavreando* e discute suas potencialidades diante das perspectivas teóricas aqui discutidas, com as quais ele busca se alinhar.

3.4 *Palavreando* e a primeira margem: o início da travessia

Em um contexto marcado pela mobilidade e pela conexão, as tecnologias digitais móveis têm propiciado mudanças significativas nas relações entre pessoas e espaços, o que afeta diretamente os modos de narrar e vivenciar experiências educacionais, culturais, políticas, sociais, etc. De acordo com Paz e Junqueira (2016), nesse cenário, há a oportunidade de que as pessoas criem seus próprios espaços de diálogo, narrando seus cotidianos, suas conquistas e seus dilemas por meio de seus dispositivos portáteis em um processo que Lemos (2007) chamou de *apropriação social das tecnologias móveis*. Assim, no campo da aprendizagem ubíqua, Santaella (2016) destaca a diversidade de aplicativos que estão à disposição de educadores e educandos na constituição potencialmente rica do que ela denomina de *app-learning*. Na esteira da aprendizagem ubíqua, e fazendo ponte com ela, Santaella evidencia, portanto, uma nova forma de aprender por meio dos aplicativos educacionais que passam, cada vez mais, a compor um ambiente pessoal e personalizado de aprendizagem.

Ainda segundo Paz e Junqueira (2016), a cultura da mobilidade, com suas possibilidades comunicacionais e seus contornos sociais, faz emergir novos horizontes no que diz respeito à construção de um novo discurso, um novo grande relato, como defendeu Milton Santos (2012). Esses novos horizontes estão relacionados à possibilidade conferida aos dispositivos móveis - câmeras, *smartphones*, *tablets*, etc. - de se constituírem como máquinas ou espaços semânticos de enunciação de discursos não hegemônicos. Assim, as pessoas atribuem significados à realidade na qual estão inseridas e com a qual interagem e têm a oportunidade de compartilhar esses significados em rede. “Cada sujeito que interage com o conteúdo hipertextual articula-o com sua história de leitura, produzindo novas conexões físicas e mentais e diversos desdobramentos desses conteúdos em seus cotidianos” (SANTOS, 2011, p. 88). Nesse contexto, grupos minoritários ou minoritarizados que não estão associados a espaços de poder têm a oportunidade de se expressar, produzir e veicular conteúdos sem precisar da validação dos grandes conglomerados midiáticos ou de conhecimentos especializados. A potencialidade dos aplicativos móveis está relacionada, portanto, à possibilidade de ampliar a polissemia e à construção de novos conhecimentos, uma vez que descentraliza a produção de discursos e, conseqüentemente, de significados (SANTANA, 2012).

3.5 Os cursos do *Palavreando* e de seu *design*

Considerando esse cenário e as potencialidades dos aplicativos móveis para a aprendizagem e para a construção de novos discursos, o *Palavreando* ganha seus primeiros contornos como uma proposta pensada para as comunidades surdas, compostas, em uma acepção mais ampla, por surdos e ouvintes que compartilham experiências, sobretudo, em línguas de sinais. Um dos seus principais objetivos recai em auxiliar a aprendizagem de palavras em português escrito e em libras. Esse processo de aprendizagem está relacionado à compreensão de que a palavra, ou a forma linguística, como defende Volóchinov (2017, p. 181) se dá apenas no contexto de certos enunciados e, portanto, apenas em um determinado contexto ideológico.

Na realidade, nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante. A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana. É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano (VOLÓCHINOV, 2017, p. 181).

Como explica Volóchinov (2017, p. 177), a tarefa de compreensão “de modo algum se reduz ao momento de reconhecimento da forma linguística”, ou seja, não se trata apenas de reconhecer a forma daquela palavra escrita ou seu(s) sinal(is) em libras, mas de compreendê-la em um contexto concreto, isto é, de compreender sua significação em um enunciado. Dessa forma, marca-se a diferença entre a tarefa de reconhecimento e a de compreensão: a forma linguística pode ser apenas reconhecida, porque é imóvel e unitária e, portanto, “não substitui, não reflete ou refrata nada” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 178), ela não é ideológica, ela apenas aponta para um objeto ou para uma ação, ambos definidos e imóveis. O processo de compreensão da forma linguística, por outro lado, se dá por meio de sua orientação em um dado contexto e em dada situação, “orientação dentro do processo de constituição e não “orientação” dentro de uma existência imóvel” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 178).

Sendo assim, os sujeitos, na construção de suas consciências linguísticas, não lidam com um sistema abstrato de formas linguísticas normativas, imóveis e idênticas, mas com um conjunto de diferentes contextos possíveis em que essas formas linguísticas são usadas. Nessa perspectiva, a palavra não se constitui como um vocábulo de dicionário, mas como uma palavra que ganha vida nos mais variados e multiformes contextos de enunciação. Dessa forma, o *Palavreando* busca se alinhar à necessidade de não se retirar a palavra de seu contexto e de não

a tratar de forma fixa e estagnada, por isso, no app, a comunidade pode servir-se de significados que não estão dicionarizados, mas estão “em lábios alheios, em contextos alheios, a serviço de intenções alheias” (BAKHTIN, 2015, p. 69). Para isso, as palavras que compõem o app são definidas, compartilhadas e negociadas pelos próprios membros da comunidade do *Palavreando*. Como defende Volóchinov (2017, p. 205)

Em sua essência, *a palavra é um ato bilateral*. Ela é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem* se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente *o produto das inter-relações do falante com o ouvinte* [ou de quem sinaliza]. Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação “ao outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro.

Assim, o design do *Palavreando* mostra-se aberto a esse movimento bilateral que constitui a essência da palavra, uma vez que as definições produzidas pelos participantes são apenas um elo na cadeia contínua de enunciados verbais. Por meio de comentários e curtidas, abre-se ainda mais espaço para que os sentidos das palavras possam ser negociados e polemizados. Ainda que esses significados possam estar finalizados, todo enunciado espera por uma compreensão ativa e responsiva do outro. Dessa forma, há sempre a possibilidade de recorrer ao que já está institucionalizado e/ou aquilo que vem deles próprios, abrindo espaço para que tudo que possa ser mobilizado em termos de representação seja situado e seja também passível de questionamento e tensão.

Outro princípio estruturante do desenho do app é a sua abertura às múltiplas formas de linguagens e patrimônios vivenciais que extrapolam as fronteiras artificiais dos idiomas nomeados, como o português, e que podem contribuir para dissipar as forças centrípetas do monolinguismo. Essas múltiplas linguagens e patrimônios vivenciais podem ser mobilizados pelos participantes dessa comunidade virtual de aprendizagem (HEEMAN; LEFFA, 2014) que, dinamicamente, se forma em torno do e no *app*. Ao reunir virtualmente um grupo de pessoas a partir de um interesse comum, qual seja, a princípio, o de aprender palavras em português escrito e sinais em Libras, ao mesmo tempo em que experiências e opiniões são compartilhadas, o *Palavreando* pode constituir-se como uma comunidade, uma vez que esta, na visão de Heeman e Leffa (2014, p. 71), “é uma organização social de pessoas que compartilham conhecimento, valores e metas”. Além disso, nas palavras desses autores, uma comunidade virtual de aprendizagem:

[...] é vista como uma associação de pessoas interagindo que possuem um relacionamento baseado na reciprocidade e compartilhamento de valores e práticas sociais. Ainda, comunidade é formada por membros que almejam resultados “quase” semelhantes e para isso partilham objetivos/motivos comuns. A comunidade, neste estudo, é considerada como um elemento propulsor da aprendizagem em ambientes online (HEEMAN; LEFFA, 2014, p. 71).

Nessa perspectiva, o desenho educativo do *Palavreando* gera condições para que, por meio de uma gama diversificada de recursos, haja a possibilidade de os participantes compartilharem experiências, conhecimentos e visões acerca das palavras e sinais de interesse comum a partir de quatro modos principais: a) sinal em libras, b) imagem, c) vídeo e d) definição escrita. De acordo com Li Wei (2017, p. 18), os seres humanos pensam além da língua, sendo assim, o pensamento mobiliza uma complexa variedade de recursos cognitivos, semióticos e multimodais dos quais a língua, em seu sentido convencional de fala e escrita, é apenas um. Levando isso em consideração, o desenho do *Palavreando* é pensado para abarcar a multimodalidade que é intrínseca à comunicação humana: as pessoas usam recursos linguísticos, espaciais e visuais, ou modos, para construir e interpretar mensagens (LI WEI, 2017, p. 21). Nas comunidades surdas sinalizantes, por exemplo, as práticas linguísticas de surdos e ouvintes envolvem interações singulares em que sinal, gesto, escrita, fala, boca, expressões faciais e corporais são usadas juntas para coproduzir sentidos.

Essa perspectiva vincula-se à noção de repertório semiótico. Segundo Kusters (2017, p. 2), os repertórios não são meramente linguísticos, ou seja, não se constituem apenas por línguas orais e sinalizadas, mas incluem objetos, desenhos, gestos, postura corporal, cheiros. A autora argumenta, então, que a lente do repertório semiótico permite uma compreensão simétrica e holística das línguas orais e sinalizadas, incluindo o multilinguismo e a multimodalidade. No entanto, quando pensamos na educação de surdos, de modo geral, os repertórios semióticos e os patrimônios vivenciais dos alunos são muitas vezes negligenciados, pois, em nome de uma educação inclusiva, ou seja, de uma educação supostamente para todas as pessoas, os modos de produzir sentidos dos surdos são contraditoriamente silenciados, uma vez que grande parte das práticas escolares reproduz lógicas de exclusão e opressão basilares para o projeto de modernidade e colonialidade que crê em um mundo homogêneo e globalizado. Dessa forma, há muito tempo, a escola tem sido um espaço pouco acolhedor aos surdos e que se pauta pela perspectiva do erro e da falta. Os surdos são constantemente culpabilizados pelas dificuldades que encontram no processo de aprendizagem quando, na realidade, as práticas escolares pouco

dialogam com práticas de libertação e reconhecimento dos saberes produzidos por aqueles que são considerados subalternos pela colonialidade.

Por isso, a possibilidade de que os participantes da comunidade do *Palavreando* gravem vídeos, (re)produzam imagens e definições escritas ou ainda de que realizem uma seleção dos conteúdos já disponíveis na rede, pode contribuir significativamente para a não estabilização dos sentidos e para a compreensão e a validação dos significados produzidos por essa comunidade. A análise do que estará indiciado nos processos de significação, a partir dos recursos semióticos disponíveis e dos patrimônios vivenciais mobilizados, pode ser reveladora das diferentes identidades, posicionamentos e pontos de vista que emergem no e por meio do app.

Tendo em vista a abertura do *Palavreando* para a mobilização de diferentes linguagens e repertórios no processo de significação, evidencia-se ainda a possibilidade de que o *Palavreando* se constitua como um espaço translíngue, ou seja, um espaço capaz de potencializar a presença de translinguagens (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA E LI WEI, 2014) e de patrimônios vivenciais (MEGALE e LIBERALI, 2020). Essa é uma preocupação válida e coerente ao tomarmos como base contextos formais e informais de aprendizagem dos surdos e sua relação com a língua portuguesa. Isto porque a inclusão da comunidade surda em práticas educativas tem ocorrido sob um enfoque ainda predominantemente assimétrico, a partir do qual os patrimônios vivenciais dos surdos (incluindo-se nesse campo os mais diversos modos de comunicação em Libras) não recebe o devido reconhecimento (DORTA E SILVA, 2019). Nesse contexto, que priva os surdos de seu direito de exercer sua cidadania por meio de suas experiências de vida, evidencia-se a urgência da busca por maneiras mais equânimes de comunicação e de produção de conhecimento envolvendo essa comunidade, a fim de permitir que a educação linguística mostre-se potencialmente emancipatória e transformadora (FREIRE, 2017).

Sendo assim, o *Palavreando* não traz à tona apenas significados de palavras-sinais, mas a possibilidade de investigar, por meio das práticas de translinguagem dos surdos e de seus patrimônios vivenciais, o que significa ser surdo em uma sociedade predominantemente oral, fundamentada em torno da necessidade de ouvir. Nesse viés, importa também compreender uma dimensão ética da comunicação. Segundo Canagarajah (2013, p. 179), como aponta Meulder (2019), é possível mobilizar uma disposição cooperativa por meio da qual as pessoas se relacionam nas zonas de contato (BAKHTIN, 2015; BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2004) e se abrem “à negociação da diversidade e à coconstrução de significados”, tratando a linguagem

como uma constelação de recursos multimodais orientados por uma forte ética de colaboração. Dentro dessa constelação, o corpo assume um importante papel na construção de sentidos.

A interação [...] envolve palavra e corpo, uma vez que a palavra só pode vir do corpo, e o corpo se exprime também pela palavra. A palavra e o corpo exprimem o sujeito para o exterior, para o outro. O outro, está implícito, recebe a palavra vinda do corpo alheio com seu próprio corpo, onde nasce a contrapalavra, que pode tomar a forma de reconhecimento, desprezo, equilíbrio, tristeza, indiferença, agressão, imposição etc. [...] O corpo, assim, não é indiferente ao outro, mas está, pelo contrário, inteiramente voltado para o outro, recebendo do corpo deste reflexos de si mesmo a partir do qual constitui uma imagem de seu corpo, de seu ser. Não se pode, nesses termos, ver o sujeito sem considerar seu corpo como parte de sua identidade, que, nesse sentido, é ameaçada pela recusa do outro a reconhecê-la tal como é (SOBRAL E GIACOMELLI, 2020, p. 23).

Nessa perspectiva, o *Palavreando*, por meio de seu *design*, apresenta abertura para que experiências de letramento ampliadas, como as experiências corporificadas, possam ser compartilhadas e incentivadas pela e na plataforma, contribuindo para tornar ainda mais evidente o papel do corpo na construção de sentidos. Entendemos que “restrições estruturais delimitam escolhas e o fazem de forma diferente para indivíduos diferentes” (MEULDER, 2019, p. 5) e, por isso, o *Palavreando*, apesar de não enfrentar todas as assimetrias que circundam os surdos, possibilita a construção um espaço translíngue que pode ajudar a promover, como salientam Otheguy, García e Reid (2015), o rompimento das hierarquias de linguagem socialmente construídas, responsáveis pela supressão das línguas e das identidades de muitos povos minoritários e minoritarizados.

Assim, o que se pretende é apoiar os direitos linguísticos dos surdos ao mesmo tempo que se reconhece a hibridização e a heteroglossia inerentes às línguas de sinais e também evidenciar o corpo como espaço discursivo. Além disso, o que está em foco no *Palavreando* não é apenas as práticas híbridas de linguagem atuais, mas as disposições, as emoções, as experiências vividas, as ideologias que se fazem perceber quando práticas e recursos educacionais se mostram abertos a outros modos de se produzir conhecimentos no mundo.

3.6 Em direção às próximas margens

Paulo Freire, apesar de não ter se debruçado especificamente sobre a educação linguística, reconhecia a importância de se pensar as questões relacionadas à linguagem sempre perpassadas pelas relações de poder. Para ele, as formas de estarmos sendo no mundo comportam a “nossa linguagem, a nossa estrutura de pensar que, por sua vez, também nos

condiciona” (FREIRE, 2001, p. 137). Assim, o respeito à identidade cultural dos educandos é necessariamente um respeito à sua sintaxe e à sua semântica. Freire argumenta que esse respeito não ocorre quando desconsideramos os discursos de meninas e meninos populares, “quando, mais que insinuamos, deixamos clara a nossa repulsa à sua forma de falar, de escrever, de pensar, como feia, inferior e errada” (2001, p. 137). Esse respeito não ocorre também em sociedades ditas multiculturais, “onde a língua e a cultura hegemônicas esmagam e inferiorizam a língua e a cultura das assim chamadas *minorias*” (2001, p. 138).

Embora não estivesse se referindo especificamente aos surdos, a reflexão de Paulo Freire nos impulsiona a pensar a língua(gem) como um importante aspecto do processo de construção de uma sociedade democrática e verdadeiramente inclusiva para todas as pessoas. Nesse sentido, o *Palavreando* mostra-se potencialmente aberto a noções mais ampliadas de língua e linguagem e comprometido com a necessidade de oportunizar, a partir de seu *design*, recursos para que os participantes dessa comunidade de aprendizagem sejam percebidos e possam se perceber como sujeitos multilíngues. Esse reconhecimento, atrelado à valorização e à mobilização de seus patrimônios vivenciais, pode contribuir para que eles experienciem a ampliação de sua agência e mobilidade e, assim, vivenciem toda a sua potencialidade em assumir posturas críticas de ação transformadora que tornem possíveis os futuros antes impensados: os inéditos-viáveis (FREIRE, 2011).

No curso das forças decoloniais, o *Palavreando* segue sua travessia em busca da defesa das subjetividades e dos saberes das pessoas surdas. Embora essa proposta não tenha a ingênua pretensão de enfrentar todas as assimetrias e desigualdades que envolvem a educação de surdos no Brasil, ela se constrói pela possibilidade de *fazer, fender, fissurar* (WALSH, 2019). Segundo a autora (2019, p. 106), os feitos, as fendas e as fissuras são estratégias e práticas “que se entretecem com e se constroem nas lutas de resistência, insurgência, afirmação, re-existência, re-humanização e libertação”. Nesse sentido, o *Palavreando* ganha vida e sentido pela possibilidade de fazer crescer “modos-outros”, e pelo desejo de fazer crescer “as esperanças pequenas”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a expansão do nacionalismo**. Lisboa: Edições 70, 1991.
- DORTA, J. V. **Palavreando: uma proposta de aplicativo educacional para a aprendizagem de português escrito pelos surdos**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2017.
- AZEVEDO, A. Sentidos do corpo: metáfora e interdiscurso. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 14, n. 2, p. 321-335, maio/ago. 2014.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo. Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico em ciência da linguagem [1929]**. Tradução de Michel Lauhud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo, 2004.
- BAKHTIN, M. M. **Teoria do romance I. A estilística / Mikhail Bakhtin**. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. Organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- CANAGARAJAH, S. **Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy**. *Applied Linguistics Review*, v. 2, p. 1-28, 2011.
- CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations**. London/New York: Routledge, 2013.
- CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- CAVALCANTI, M.C.; MAHER, T.M. Contemporary brazilian perspectives on multilingualism: an introduction. In: CAVALCANTI, M.C.; MAHER, T.M. **Multilingual Brazil: language resources, identities and ideologies in a globalized world**. New York: Routledge, 2018.
- DORTA, J. V.; SILVA, I. R. **Língua(s) e mediação tecnológica: apresentação de um projeto de ensino de português para surdos em um programa bilíngue**. In: JESUS, D. M.; FURLANETO, L. S. **Educação inclusiva: ensino e formação de professores de língua**. São Paulo: Pontes Editora, 2019.
- ENGELS, F. **O papel do trabalho no processo de transformação do macaco em homem**. Arquivo Marx e Engels, vol. II, 1876, p. 93.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. Da UFBA, 2008.
- FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.
- FREIRE, P. **A educação na cidade**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001 [1991].

- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011 [1968].
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 21. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014 [1992].
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 55. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017 [1996].
- FURLANETO, L. S. (Org.). **Educação inclusiva, ensino e formação de professores de língua**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2019.
- GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century**: A global perspective. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.
- GARCÍA, O.; COLE, D. Lo que los sordos le enseñaram a los oyentes deconstruyendo la lengua, el bilingüismo y la educación bilingüe. **ANAIS** Seminário de Educação Bilingüe para Surdos. Volume 1, 2016. Páginas: 34-57. Publicação: 24 de Abril de 2017 ISSN: 2526-6195.
- GARCÍA, O; WEI, L. **Translanguaging**: language, bilingualism, and education. London: Palgrave Macmillan, 2014.
- HEEMAN, C; LEFFA, J. V. **Educação a distância**: a formação de comunidades virtuais de aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2014.
- HOOKS, bell. **Intelectuais Negras**. Revista Estudos feministas. Nº2/95. vol.3. 1995.
- HOWES, D. **The varieties of sensory experience**: A Sourcebook in the anthropology of the senses. Toronto, Canada: University of Toronto Press, 1991.
- HOWES, D.; CLASSEN, C. **Ways of sensing**: Understanding the senses in society. London, UK: Routledge, 2014.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KRESS, G. **Multimodality**: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. USA and Canada: Routledge, 2010.
- KUSTER, A. **Deaf and hearing signers multimodal and translanguaging practices**. Applied Linguistics Review 2017; aop.
- LEMONS, A. Mídia locativa e territórios informacionais. In: SANTAELLA, L.; ARANTES, P. (Orgs.). **Estéticas tecnológicas**: novos modos de sentir. São Paulo: Editora PUC/SP, 2007.
- LI WEI. **Translanguaging as a Practical Theory of Language**. Applied Linguistics 2017: 1–23.
- MALDONADO-TORRES, N. Sobre la decolonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.
- MAAR, N. **As etapas de desenvolvimento da teoria jafética**, 1926, p. 28.
- McLAREN, P. **Revolutionary multiculturalism**: Pedagogies of dissent for the new millennium. Boulder, CO: Westview Press, [1997] 2018.

MEGALE, A. H.; LIBERALI, F. C. As implicações do conceito de patrimônio vivencial como uma alternativa para a educação multilíngue. *Revista X*, [S.l.], v. 15, n. 1, p. 55-74, maio 2020. ISSN 1980-0614. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/69979>>. Acesso em: 18 ago. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v15i1.69979>.

MEULDER et al. Describe, don't prescribe. The practice and politics of translanguaging in the context of deaf signers, **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, DOI: 10.1080/01434632.2019.159218, 2019.

MIGNOLO, W. **Desafios decoloniais hoje**. Epistemologias do Sul, Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), pp. 12-32, 2017.

MILLS, K. A. **Literacy theories for the digital age**: social, critical, multimodal, spatial, material and sensory lenses. New York: Multilingual Matters, 2016.

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

NOGUEIRA, A. Política e planejamento linguístico na educação de surdos brasileira. In: BARROS, A.L.E.C.; CALIXTO, H.R.S. NEGREIROS, K.A. (Orgs.). **Libras em diálogo**: interfaces com as políticas públicas. Editora Pontes, 2020.

OTHEGUY, R.; GARCÍA, O.; REID, W. **Clarifying translanguaging and deconstructing named languages**: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 2015; 6(3): 281–307.

PAZ, T.; JUNQUEIRA, E. Ativismo e dispositivos móveis em rede: narrativas sobre o cabelo crespo no Youtube. In: COUTO, E.; PORTO, C.; SANTOS, E. (Org.). **App-learning**: experiências de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2016.

PALMER, D.; MARTÍNEZ, R. 2013. Teacher Agency in Bilingual Spaces: A Fresh Look at Preparing Teachers to Educate Latina/o Bilingual Children. **Review of Research in Education** 37: 269–297. doi:10.3102/0091732X12463556.

QUEIROZ, L. **Decolonialidade e concepções de língua**: uma crítica linguística e educacional. São Paulo: Pontes Editora, 2020.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. **D.E.L.T.A.**, v. 31, n. 2, p. 411 – 445, 2015.

ROCHA, C. H.; “Escute com seu corpo”: o potencial subversivo do afeto em tempos sombrios. **Revista X**, [S.l.], v. 15, n. 4, p. 115-125, set. 2020. ISSN 1980-0614. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/76202>>. Acesso em: 19 jul. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v15i4.76202>.

SANTAELLA, L. App-learning e a imaginação criativa a serviço da educação (Prefácio). In: COUTO, E.; PORTO, C.; SANTOS, E. (Org.). **App-learning**: experiências de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2016.

SANTANA, L. S. **A Autoria no YouTube: um processo formativo Contemporâneo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], 78 | 2007. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/753>. Acesso em: 15 jul. 2021. DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.753>.

SANTOS, C. A força da Retórica entre a oralidade e a escrita. **Revista Tabuleiro de Letras**, PPGEL – Salvador, Vol.: 10; Nº. 01, Junho de 2016. ISSN: 2176-5782.

SANTOS, E. O. A cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos. In: FONTOURA, H.; SILVA, M. (Org.). **Práticas pedagógicas, linguagem e mídias desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPED NACIONAL, 2011. p. 138-160. v. 1.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Corpo, palavra, sujeitos: quando a constituição do eu pelo outro é cruel. In: CRISTOVÃO, A.; BUBNOVA, T.; RICHARTZ, T. (Orgs.). **Corpo, tempo e espaço**. Franca, SP: Unifran, 2020, p. 15 – 35.

VERNANT, Jean-Pierre. **As origens do pensamento grego**. Trad. Ísis Borges B. da Fonseca. Rio de Janeiro, Difel, 2003, p. 53.

VIGLIOCCO, G.; PERNISS, P.; VINSON, D. Language as a multimodal phenomenon: Implications for language learning, processing and evolution, **Philosophical Transactions of the Royal Society B** 369: 20130292, 2014.

VOLOCHÍNOV, V. N. **A palavra na vida e a palavra na poesia: Ensaios, artigos, resenhas e poemas**. São Paulo: Editora 34, 2019.

WA THIONG'O, NGŨGĨ. **Decolonising the mind: the politics of language in African literature**. Oxford: James Currey; Nairobi: EAEP; Portsmouth: Heinemann, 2005.

WALSH, C. Gritos, gretas e sementes de vida: entreteceres do pedagógico e do colonial. In: SOUZA, S. R.; SANTOS, L. C. **Entre-linhas: educação, fenomenologia e insurgência popular**. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 93 – 120.



(CAPÍTULO 4) PALAVREANDO EM EMERGÊNCIA: OS DESAFIOS DO DESENVOLVIMENTO DE UM APLICATIVO EDUCACIONAL PARA A COMUNIDADE SURDA NO CENÁRIO NEOLIBERAL

Palavreando in emergency: the challenges in developing an educational application for the deaf community in the neoliberal scenario

RESUMO

Neste artigo, proponho-me a relatar e problematizar o processo de desenvolvimento técnico do *Palavreando*, aplicativo educacional voltado à aprendizagem de palavras em português-libras pela comunidade surda, bem como a refletir sobre os desafios colocados à educação a partir da presença das novas tecnologias (BUZATO, 2010; SELWYN, 2017) e das transformações processadas pelo neoliberalismo (APPLE, 2004; SODRÉ, 2022). Os desafios desse processo são inúmeros e estão intrinsecamente relacionados às dinâmicas de poder que afetam as novas tecnologias, principalmente quando o que se propõe são inovações educacionais voltadas à autonomia, à liberdade e à democracia. Afirmar a importância do *design* para as experiências de aprendizagem demanda reconhecer que todo design é político (FRY, 2007) e, por isso, pode responder a uma perspectiva potencialmente subversiva e emancipatória ou contribuir para a manutenção das lógicas dominantes.

Palavras-chave: Educação e novas tecnologias; Aplicativo educacional móvel; Neoliberalismo

ABSTRACT

In this article, I propose to report and problematize the technical development process of *Palavreando*, an educational application aimed at learning words in specialle-libras by the deaf community, as well as to reflect on the challenges posed to education due to the presence of new technologies (BUZATO, 2010; SELWYN, 2017) and the transformations processed by neoliberalism (APPLE, 2004; SODRÉ, 2022). The challenges of this process are numerous and are intrinsically related to the power dynamics that affect new technologies, specially when what is proposed are educational innovations aimed at autonomy, freedom and democracy. Affirming the importance of design for learning experiences demands recognizing that all design is political and, therefore, can respond to a potentially subversive and emancipatory perspective or contribute to the maintenance of dominant logics.

Keywords: Education and new technologies; Mobile educational application; Neoliberalism

4.1. Introdução

Do rio que tudo arrasta se diz que é violento.
Mas ninguém diz violentas
As margens que o comprimem.

– Bertold Brecht, "Poemas", Lisboa, Editorial Presença, 1973, pág. 71

Bertold Brecht, poeta e dramaturgo alemão, escreveu em versos que, quando os rios ultrapassam as margens e tudo arrastam, costumamos falar sobre sua violência, sem nos atentarmos às margens que o comprimem. Emprestando a metáfora de Brecht, entendo que, por muito tempo, ao longo de meu doutorado, me responsabilizei pelas inúmeras tentativas frustradas de programar um aplicativo educacional, sem compreender o quanto esse processo estava submetido à razão neoliberal, hoje ubíqua na educação. Ao sujeitar (quase) tudo à lógica de mercado, o neoliberalismo, no cenário da educação, comprime, como as margens de um rio, as possibilidades de que práticas e recursos educacionais sejam desenvolvidos se eles não fortalecerem as agendas dominantes.

Nesse cenário, parece possível afirmar que grande parte dos projetos educacionais se vê obrigada a pensar e agir em sintonia com as exigências postas pela tecnologização do mundo e com as injustiças do mercado global, como aponta Sodré (2022, p. 12). Diante disso, Selwyn (2017) defende que cabe à academia a tarefa de desenvolver relatos precisos e realistas a respeito da relação entre educação e tecnologias digitais, enquadrando a discussão em uma perspectiva crítica. Para isso, o autor propõe cinco condutas que podem delinear o posicionamento crítico nesse contexto:

1. **Problematizar a tecnologia:** abordar as novas tecnologias na educação como uma problemática não pressupõe que ela seja um problema, mas mostra-se importante para evidenciar a necessidade de se questionar o modo como elas estão inseridas nas práticas educacionais. Para o autor, uma abordagem crítica, nesse contexto, envolve a produção detalhada e contextualizada de seus usos e o levantamento de suas limitações e potencialidades.
2. **Abordar questões políticas e de poder:** para se pensar a relação entre educação e tecnologia em uma perspectiva crítica, mostra-se importante compreender que as novas tecnologias fazem parte da organização e da

distribuição do poder. Dessa forma, o autor propõe que se reconheça a dimensão política que perpassa essa relação. As tecnologias não são neutras, ao contrário, são ideológicas; portanto, investigar as questões de poder, controle e conflito implicadas em seu design e em seu uso são uma forma de resistir aos valores e às agendas hegemônicas que atravessam a educação. Essa conduta é importante para revelar as dimensões ideológicas da tecnologia educacional e, a partir disso, desafiar os significados e compreensões da educação que estão sendo reafirmados por meio dela.

3. **Chamar atenção para os silêncios e o que é silenciado:** embora o desenvolvimento de tecnologias digitais tenha convocado pesquisadores e educadores a pensarem em uma educação plural, democrática e colaborativa, Selwyn chama a atenção para o fato de que estudos críticos em educação e tecnologia devem mostrar-se preocupados com as desigualdades e as injustiças que as novas tecnologias podem ajudar a acentuar na educação. Há, nesse sentido, uma preocupação urgente em reconhecer que essa relação pode perpetuar desigualdades e estabelecer novas formas de segregação, uma vez que tecnologia e educação se tornaram interesse de grandes corporações globais.
4. **Objetivar a melhoria:** problematizar a presença das novas tecnologias na educação não implica aliar-se a uma perspectiva dicotômica, isto é, ser contra ou ser a favor dela, mesmo porque é inegável o modo como a tecnologia afeta e reconfigura as diversas práticas sociais. Nesse cenário, Selwyn salienta que, adotar uma perspectiva crítica em relação à educação e à tecnologia, demanda um exercício construtivo, e não destrutivo. Assim, qualquer crítica às tecnologias digitais, como aponta Mercedes Bunz (2012), citada pelo autor, deve ser feita como um gesto afirmativo: ao mesmo tempo em que se analisa as falhas atuais da tecnologia, discute-se alternativas.
5. **Pensar de outra forma:** Selwyn evidencia, na última conduta para uma abordagem crítica, a importância de os pesquisadores e educadores se perguntarem sobre como as coisas podem ser diferentes. Nesse sentido, o principal objetivo de se adotar uma perspectiva crítica em relação à educação

e à tecnologia é transformar as análises críticas em proposições e estratégias alternativas.

À luz dessas condutas críticas, neste artigo, proponho-me a relatar e problematizar o processo de desenvolvimento técnico do *Palavreando*, aplicativo educacional voltado à aprendizagem de palavras em português-libras pela comunidade surda, bem como a refletir sobre os desafios colocados à educação a partir das novas tecnologias e das transformações processadas pelo neoliberalismo. Os desafios desse processo são inúmeros e estão intrinsecamente relacionados às dinâmicas de poder que afetam as novas tecnologias, principalmente quando o que se propõe são inovações educacionais voltadas à autonomia, à liberdade e à democracia.

O projeto educacional do *Palavreando*²³, como apontado anteriormente, foi desenvolvido durante o meu mestrado e, em linhas gerais, buscou oportunizar espaços de interação e produção de sentidos sob um enfoque plural e descentralizado no que se refere à abertura às múltiplas formas de linguagens e repertórios. Assim, o desenho educativo do *Palavreando* intencionou gerar condições para que, por meio de uma gama diversificada de recursos – inserção de imagem, vídeo e texto escrito –, houvesse a possibilidade de a comunidade surda compartilhar sentidos, experiências, conhecimentos e percepções acerca das palavras-sinais de interesse comum.

Inserido no campo da Linguística Aplicada (LA), essa proposta buscou se alinhar à LA definida por Pennycook (2001, 2006, 2009) como crítica, problematizadora, transgressiva e politicamente responsável. Nessa perspectiva, questões políticas, de poder e de desigualdade tornam-se condição *sine qua non* de nosso trabalho enquanto professores, educadores e pesquisadores.

4.2. Linguística aplicada crítica, indisciplinar e transgressiva?

Embora Pennycook (2001) defenda uma vertente crítica da LA, é importante notar que existem perspectivas bastante divergentes no pensamento crítico. Como sugere Dean (1994),

²³ Ao longo de minha dissertação de mestrado, descrevi e analisei as principais características do *Palavreando*, a partir do levantamento do perfil e das necessidades educacionais dos alunos surdos participantes da pesquisa. Para saber mais: DORTA, J. *Palavreando* [recurso eletrônico]: uma proposta de aplicativo educacional para a aprendizagem de português escrito pelos surdos. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/988203>. Acesso em: 15 mar. 2024.

citado pelo autor, a perspectiva crítica na Teoria Crítica é uma forma de modernismo crítico, ou seja, uma abordagem que tende a criticar “narrativas modernistas em termos do avanço unilateral e patológico da razão tecnocrática ou instrumental” apenas para oferecer “uma versão alternativa e mais elevada de racionalidade” (DEAN, 1994, p.3). Assim, alerta Pennycook (2001, p. 7), muitos trabalhos em LA crítica se enquadram nessa categoria de modernismo emancipatório, questionando as formações sociais e políticas, mas oferecendo apenas uma versão de uma verdade alternativa. No lugar da Teoria Crítica, o que se propõe é justamente o que Dean (1994) chama de prática problematizadora, ou seja, uma prática crítica que não se sujeita a aceitar o que está posto em nossa realidade como natural ou “oficial”. Alinhados a essa perspectiva, nosso papel enquanto pesquisadores seria questionar noções já estabelecidas e não questionadas.

Essas reflexões, que norteiam o meu trabalho, me conduziram a uma prática de pesquisa potencialmente problematizadora, à medida que, ao longo de minha trajetória como pesquisadora e educadora, me coloquei em constante diálogo comigo mesma e com pessoas de diversos contextos – alunos surdos, familiares, intérpretes, professores, pesquisadores, programadores, engenheiros etc. –, a fim de questionar o que foi entendido como aceitável e produzir (outros) sentidos no campo da educação de surdos em sua interface com as novas tecnologias. Para além de uma LA crítica, desejei que ela fosse especialmente indisciplinar (MOITA LOPES, 2009) e transgressiva, como também definiu Pennycook (2006), para que eu pudesse, de alguma forma, enfrentar e transgredir os limites impostos pelas práticas educacionais tradicionais, especialmente aquelas que engessam o processo de produção de sentidos dos alunos surdos e os cercam em abordagens que mais parecem linhas de produção.

Vivenciar a LA como indisciplinar e transgressiva implica reconhecer que ela não se constitui como disciplina, mas como uma área que busca atravessar limites e expandir fronteiras justamente por se desafiar a pensar de forma diferente. A perspectiva da indisciplinaridade em LA, segundo Moita Lopes (2009, p. 20), “requer um nível alto de teorização inter/transdisciplinar (o que envolve ler em vários campos do conhecimento, participar de eventos em outras áreas etc), embora não seja absolutamente uma unanimidade”. Nesse horizonte, há algumas décadas, alguns pesquisadores têm defendido uma forma de produzir conhecimento que reconhece a heterogeneidade do sujeito social e, principalmente, que incorpora as vozes daqueles que foram subalternizados na e pela modernidade. Esse desejo não se justifica apenas pela necessidade “de se produzir conhecimento sobre eles, mas

principalmente pelo interesse em entender como suas epistemes, desejos e vivências podem apresentar alternativas para o nosso mundo” (MOITA LOPES, 2009, p. 21).

Desse modo, quando me propus a pensar um aplicativo educacional para a comunidade surda durante meu mestrado e, posteriormente, investigar seu desenvolvimento técnico, suas potencialidades e suas limitações no doutorado, eu estava disposta a atravessar fronteiras (ou margens) no campo do conhecimento. Apoiada em uma área que se mostrava potencialmente aberta à indisciplinaridade e à transgressão, me desafiei a dialogar com a comunidade surda, na qual eu me incluo como educadora e pesquisadora ouvinte, com perspectivas teóricas e, sobretudo, com pesquisadores e profissionais de outras áreas. Meu desejo era dar vida ao *Palavreando* e, assim, contribuir para os estudos no campo da educação de pessoas surdas. Porém, enfrentar as assimetrias de uma sociedade que opera pelas lógicas sofisticadas do neoliberalismo é um exercício constante, complexo e bastante cansativo para a alma, como pontuou hooks (2017), por isso, considerando os inúmeros desafios para o desenvolvimento técnico do *Palavreando*, a trajetória que relato aqui, embora não seja aquela que idealizei anos atrás, é fruto de um desejo genuíno de alargar as margens e borrar as fronteiras.

4.3. Educação, neoliberalismo e novas tecnologias

Rufino (2021, p. 5) define a educação como “repertório de práticas miúdas, cotidianas e contínuas, que serpenteiam no imprevisível e roçam possibilidades para plantar esperanças, amor e liberdade”. Ao mesmo tempo, a educação é arena de luta – e de conciliação –, onde são travadas batalhas maiores que respondem aos interesses das nossas instituições. Em uma relação metonímica, a educação é espaço atravessado por recursos, forças e ideologias que respondem aos interesses de uma agenda econômica nacional e global. Dessa forma, como aponta Apple (2004, p. 45), ela “é tanto causa quanto efeito, determinante e determinada”, e por isso pensar políticas, recursos e práticas educacionais “miúdas, cotidianas e contínuas” voltadas à liberdade implica compreender e enfrentar o cenário neoliberal no qual ela se inscreve.

Na prática, no neoliberalismo, tudo se transforma em mercado. Como pontua Sodré (2021, p. 62), tudo se transforma “no grande operador da expansão e penetração do capital” nas mais diversas áreas da existência humana. Para avançar, o capital cria mercados, “caucionado por uma racionalidade cujo horizonte axiológico é a obtenção de riqueza monetária”. Dessa forma, o estudante também se transforma em capital humano e, por isso, qualquer investimento em educação que não esteja concatenado a objetivos econômicos torna-se contestável. Para os

neoliberais, em essência, o mundo é visto como um grande supermercado. Como afirma Apple (2004, p. 46), “a “escolha” do consumidor é a garantia da democracia”. A educação, portanto, torna-se apenas mais um produto a ser consumido, assim como um carro ou uma televisão; já a democracia é transformada em práticas de consumo e, em vez de um conceito *político*, passa a ser um conceito *econômico*.

Mostra-se pertinente, então, questionar as promessas e as crenças de que as novas tecnologias seriam, em seu cerne, democráticas, emancipatórias e libertárias. Para que sites, aplicativos e serviços obtenham sua sustentabilidade financeira, por exemplo, tendo em vista que muitos deles estão disponíveis de forma gratuita, o que se comercializa são os dados e a atenção do usuário. Buzato e Severo (2010, p. 3) apontam que, diferentemente de modelos baseados em audiência e/ou venda de conteúdos, o produto central dos negócios da web 2.0 é consequência da correlação entre pessoas e dados usada para a produção de informações específicas que interessam comercialmente a seus patrocinadores. Algumas das maneiras de obter tais dados, segundo os autores, “são (i) o rastreamento das atividades online do usuário via cookies ou outros mecanismos, e (ii) o mapeamento das redes de relacionamento social de que o usuário participa”.

Em outras palavras, ao coletar e organizar uma quantidade significativa de dados sobre seus usuários, como suas preferências em relação a conteúdos, os sites e aplicativos criam condições de ajudar “o usuário a localizar as informações e pessoas “maximamente relevantes” para si, [...] e de auxiliar os anunciantes/vendedores a localizarem e fazerem contato com consumidores “maximamente relevantes” para os seus objetivos de marketing” (BUZATO e SEVERO, 2010, p. 3). É possível questionar, então, a noção de gratuidade dos sites, aplicativos e serviços, uma vez que o usuário, muitas vezes de forma inconsciente, paga por eles com seus próprios dados e, principalmente, com o sequestro de sua atenção e tempo.

Não por acaso, sistemas públicos de educação, como o da Suécia, estão voltando a usar livros e cadernos físicos como materiais didáticos no lugar de tablets e notebooks. As justificativas são variadas, mas entre elas está a manutenção da capacidade de concentração dos alunos, o que implica diretamente no processo de desenvolvimento da criatividade e da criticidade e, conseqüentemente, no modo como se produz sentido no mundo. Haidt (2024), em sua obra “The Anxious Generation”, alerta para a deterioração da saúde mental de crianças e adolescentes a partir de 2010, momento em que se dá justamente a generalização do uso de redes sociais, como o Instagram. As pressões negativas do mundo virtual, amplamente

disseminadas em redes sociais, têm, então, capturado a atenção dos alunos e os transformado em objetos manipulados por algoritmos.

4.4. *Palavreando* em desenvolvimento no cenário neoliberal

Desse modo, recursos educacionais que não se dobrassem às lógicas mercadológicas e, por esse motivo, não interessassem comercialmente a patrocinadores, encontram grandes desafios para serem desenvolvidos. O primeiro desafio enfrentado para o desenvolvimento técnico do *Palavreando*, antes mesmo de sua sustentabilidade financeira, foi a dificuldade em estabelecer parcerias ou encontrar investidores que pudessem viabilizar a programação do aplicativo. Sem recursos financeiros disponíveis, buscamos parcerias internas na universidade na qual a pesquisa foi desenvolvida: contatamos professores, pesquisadores e alunos de diferentes institutos e faculdades, propusemos projetos em que alunos receberiam bolsa de apoio à permanência estudantil para atuar na programação do app, recorremos à agência de inovação da universidade, mas, em um primeiro momento, não houve sucesso. Embora a maioria das pessoas afirmasse a relevância da proposta e sua viabilidade, as parcerias acabavam não sendo concretizadas por falta de espaço nas agendas.

O passo seguinte foi buscar parcerias externas ou correlacionadas à universidade, principalmente por meio do contato com *startups*. No entanto, todas elas pareciam concordar que, para encontrar possíveis investidores, era necessário apresentar ao menos uma versão alfa do aplicativo; isto é, uma versão em seu primeiro estágio de desenvolvimento, ainda com bugs, mas suficiente para ser apresentada para parceiros do projeto. Fizemos, então, uma reunião na empresa responsável pelo principal aplicativo destinado à comunidade surda no Brasil, o *Prodeaf*, a fim de encontrar apoio para o desenvolvimento dessa primeira versão, mas também não havia na equipe pessoas disponíveis para atuar no projeto ou recursos financeiros para serem destinados a ele.

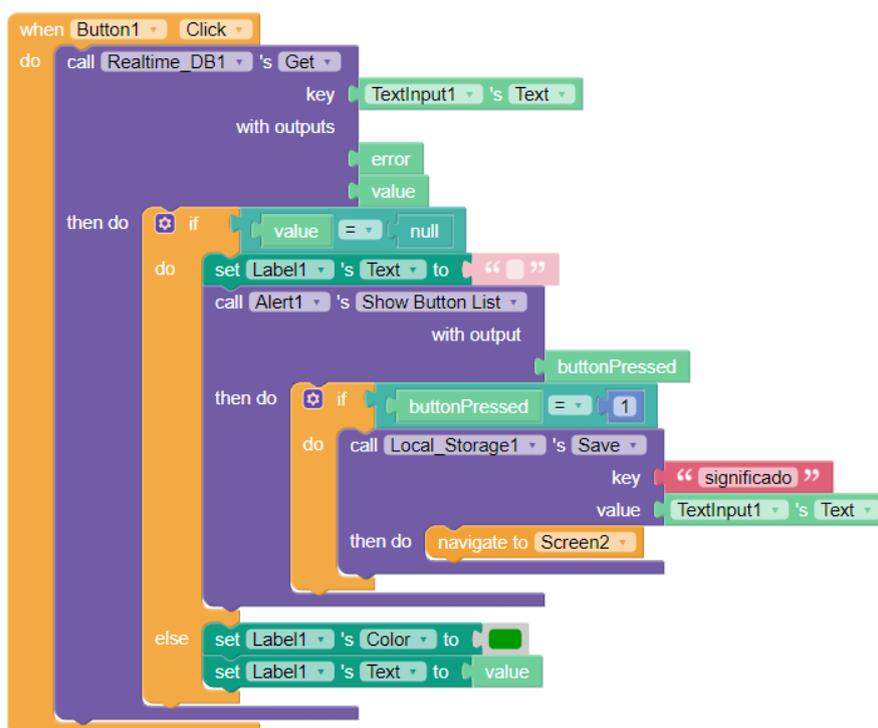
Após uma série de negativas, conseguimos estabelecer parceria com dois engenheiros que já haviam trabalhado com o desenvolvimento de aplicativos: um deles da universidade na qual a pesquisa foi desenvolvida e outro colaborador externo. Ambos aceitaram contribuir para o projeto de forma voluntária. Para o desenvolvimento da proposta, eles propuseram o uso de uma plataforma de desenvolvimento de aplicativos móveis chamada *Thinkable*. A ferramenta é dividida em duas partes: 1) **Design**: permite ao usuário criar o design do aplicativo; 2) **Desenvolvimento**: permite ao usuário adicionar lógica à interface por meio da linguagem de blocos.

O layout do aplicativo já havia sido desenvolvido ao longo de meu mestrado, a partir das discussões sobre *design de interface para aprendizagem* propostas por Peters (2014). Para desenhar as telas do *Palavreando*, recorri a uma plataforma gratuita chamada *NinjaMock*:



Layout das telas do protótipo do *Palavreando* criadas na ferramenta *NinjaMock*.

Com as telas já definidas, a etapa seguinte foi o desenvolvimento da lógica da interface por meio da linguagem em bloco oferecida pelo *Thunkable*. Em linhas gerais, uma linguagem de programação baseada em blocos é organizada como um quebra-cabeça no qual cada peça é um comando. A partir da ordenação dessas peças em uma sequência, é possível escrever um programa de modo menos complexo se comparado a outras linguagens de programação, como *java*, por exemplo.



Tela de programação do *Palavreando* por meio da linguagem em blocos, no *Thinkable*.

Após meses de trabalho, constatamos que a linguagem em blocos disponibilizada pela plataforma *Thinkable* não comportava o design aberto e colaborativo do *Palavreando*. Mesmo a versão paga da ferramenta não oferecia os recursos necessários para o desenvolvimento do protótipo, já que, diferente de aplicativos com designs mais engessados, o *Palavreando* se constitui como um espaço em que os usuários inserem conteúdos de forma colaborativa e multimodal. Em aplicativos de aprendizagem de idiomas, como o *Duolingo*, por exemplo, apesar da gama diversificada de recursos, como reconhecimento de voz e ferramentas de tradução, o design de interface determina um caminho a ser seguido pelo usuário e as informações já estão predefinidas. Justamente por isso, grande parte desses aplicativos está fundamentada em um “*ethos* que dá sustentação a um ensino conteudista, voltado para o acesso a um conhecimento monologizado, imposto de cima para baixo e direcionado para a produção de profissionais que ‘o mercado demanda’” (BUZATO, 2010, p. 297).

Esse “velho” *ethos* opõe-se aos novos letramentos ou letramentos digitais à medida que estes habilitam aquilo que Lankshear e Knobel (2007) nomearam como “novo” *ethos*; isto é, uma nova mentalidade caracterizada por uma ruptura ontológica provocada pelas transformações que o aparato digital produziu em relação às identidades, aos agenciamentos e

valores. Em outras palavras, o que há de “novo” não é consequência do simples uso dos artefatos digitais, mas de um processo de ressignificação e reconceituação que atravessa o sujeito e que tem transformado os modos de aprender, de ensinar, de agir e de produzir conhecimento no mundo.

Desse modo, para a concepção do *Palavreando*, mostrou-se necessário uma apropriação das novas tecnologias com o propósito de viabilizar esse novo *ethos*, o qual nos parece mais propício a uma educação mais inclusiva, voltada para a liberdade, a solidariedade, a cidadania, a democracia etc. Nesse sentido, entre as múltiplas possibilidades de relações entre letramento e apropriação, Buzato (2010) destaca que os novos letramentos/letramentos digitais são, de forma concomitante, produtores e resultados de apropriações tecnológicas.

Essas apropriações põem em evidência processos e conflitos socioculturais que sempre existiram e que não deixarão de existir, mas também abrem a possibilidade de transformações (inovações, aberturas de sentido, instabilidades estruturais, etc.) com as quais os que educam, numa perspectiva crítica e não-conformista, precisam se engajar, se é que estão dispostos a responsabilizar-se pela própria (e de seus alunos) inclusão/exclusão (BUZATO, 2010, p. 289-290).

Nesse sentido, Buzato (2010, p. 291) recorre à Teoria da Estruturação Social de Antony Giddens (1989) para explicar de que forma os atores sociais, ao participarem de práticas situadas, ao mesmo tempo produzem e conservam certa estrutura social, especialmente por se apoiarem em regras e recursos que existem como propriedades estruturais: “tais propriedades são vistas como o meio e o produto das práticas que constituem os sistemas sociais, sistemas que são, portanto, emergentes e dotados de recursividade”. Com base nessa teoria, Orlikowski (1992), também citada por Buzato (2010), propõe uma teoria de apropriação em que as novas tecnologias são entendidas como recursividade entre estrutura e ação, ou seja, como uma dualidade *tecnologia enquanto design e tecnologia enquanto uso*.

Enquanto *design*, a tecnologia fornece aos atores sociais certos sistemas de normas e recursos de que esses se servem para estruturar sua prática. Porque os sujeitos são reflexivos, as condições institucionais, estilos de vida e percepções do sujeito sobre o contexto influenciam sua interação com a tecnologia (*tecnologia em uso*). Esses usos, por sua vez, trazem sempre consequências para as instituições que os abrigam, ou seja, a *tecnologia em uso* reforça e/ou transforma estruturas de significação, dominação e legitimação, institucionalizadas.

Buzato (2010) problematiza o modelo proposto por Orlikowski (1992), já que, segundo ele, o modelo enfatiza uma visão na qual quaisquer restrições estruturais são institucionais e não internas às próprias tecnologias. Por isso, parece escapar à autora que, também para o construtor, a tecnologia é *tecnologia em uso*; isto é, entre os usos do usuário e os usos do construtor há um espaço de negociação e disputa de sentidos. Levar isso em consideração evidencia que as tecnologias carregam consigo, “seja por limitações técnicas impostas ao fabricante, seja por consequência da sua própria necessidade de controlar os usos em função de um plano de negócio, brechas para a expressão de subjetividades, para adaptações, etc.” (BUZATO, 2010, p. 292). Entretanto, muitas vezes, nem todas essas expressões e adaptações estão autorizadas pelo equacionamento técnico desse plano, como é o caso, muitas vezes, de aplicativos educacionais que se fundamentam em práticas monológicas. Nesse sentido, tanto ao usuário quanto ao construtor cabe a tarefa hercúlea de nadar contra a corrente e desafiar o “velho” *ethos*.

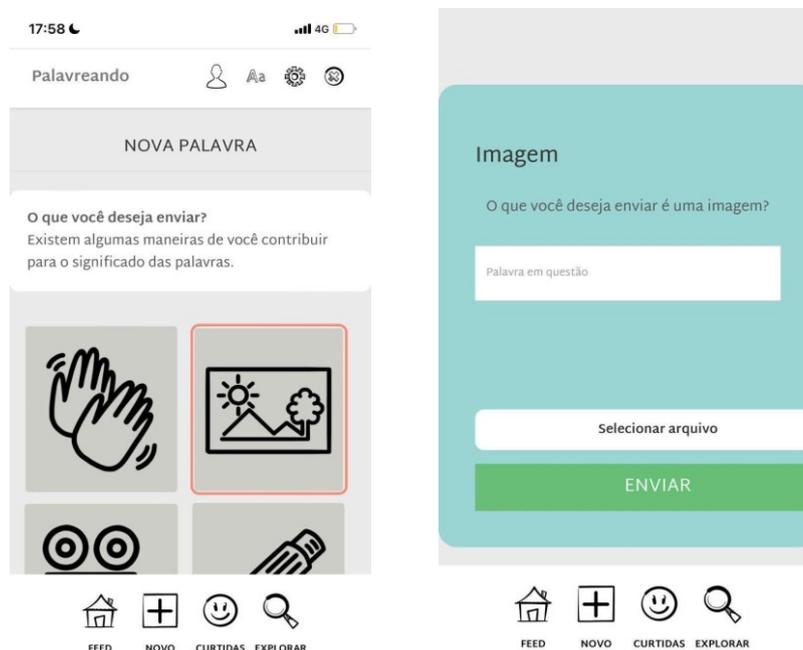
É nesse contexto que Buzato (2010) recupera o conceito de *utilizador* (CARDON, 2005), definido como

o fabricante não-industrial, não-institucionalizado, não-cumpridor de um plano de negócios, mas suficientemente envolvido com o funcionamento interno do artefato para compreender melhor do que o fabricante o potencial da tecnologia para resolver seus problemas locais, e suficientemente entusiasmado, indignado ou indisciplinado (no “bom sentido” que o termo pode ter ao designar algo produtivo e voltado para a solidariedade e a dignidade, como em MOITA LOPES, 2006) para iniciar um processo coletivo e aberto de inovação em rede.

É dessa maneira que, como aponta o autor, inovações como o Linux, a Wikipedia e a própria Web foram produzidas. Essas inovações estão fundamentadas em dinâmicas de conexão e colaboração e são voltadas, recursivamente, para o compartilhamento, para a diversidade e para a abertura, assim como a proposta do *Palavreando*. Essas inovações são definidas por Cardon (2005) como ascendentes – de baixo para cima (*bottom-up*); isto é, inovações produzidas por meio da heterogeneidade de visões, competências e interesses de quem delas participam, sem imposições e apagamentos de subjetividades. Exatamente porque a abertura e a tolerância são fundamentais nesse processo, torna-se mais difícil para os inovadores

ascendentes, com os quais eu me identifico, concretizarem os seus projetos, já que os investidores, muitas vezes, estão interessados na lógica inversa (*top-down*), voltada à unicidade.

A compreensão dessas forças centrípetas, que atuam na intersecção entre educação e tecnologia, em nenhum momento me fez questionar a potencialidade do *Palavreando*. Pelo contrário, diante do compromisso assumido por mim enquanto pesquisadora e por acreditar profundamente na capacidade dessa proposta em produzir fissuras (WALSH, 2019), decidi investir recursos financeiros próprios para a contratação de um programador. O profissional, que me apresentou outros aplicativos e plataformas desenvolvidos por ele, optou por programar o *Palavreando* em *JavaScript*, uma linguagem de programação que permite a criação de conteúdos dinâmicos, o controle de multimídias e imagens animadas etc. Antes da finalização da versão alfa, submeti o projeto ao 1º Edital Proec - PEX da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Estadual de Campinas (ProEC/UNICAMP), cujo objetivo era apoiar financeiramente projetos de Extensão Universitária, e fui contemplada. Dessa forma, pude investir a verba recebida na concretização do projeto. Ainda que com muitos bugs, o programador conseguiu entregar uma primeira versão do aplicativo:



Telas da versão alfa do *Palavreando*.

Apesar dos diversos problemas técnicos, foi possível pilotar essa versão do aplicativo com alunos surdos de um projeto de leitura e escrita do Centro de Estudos e Pesquisas em

Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel O. S. Porto” (CEPRE/UNICAMP). Além disso, conseguimos, em parceria com a Agência de Inovação da Unicamp (INOVA), o registro do software do *Palavreando*. Para mantê-lo em funcionamento, há um custo significativo de manutenção, especialmente porque a linguagem *Java Script* apresenta uma sintaxe complexa, além dos custos de hospedagem e domínio, por isso essa versão do aplicativo encontra-se indisponível. No entanto, há, neste momento, um programador desenvolvendo um novo software para o *Palavreando* em uma linguagem de programação mais acessível, inclusive financeiramente - Python. Esse novo software será futuramente disponibilizado por meio do endereço eletrônico: www.palavreando.com.br.

4.5. Considerações finais

Afirmar a importância do design para as experiências de aprendizagem demanda reconhecer que todo design é político. Como argumenta Fry (2007, p. 88), “todo design ‘serve ou subverte o *status quo*’”. Assim, os recursos digitais projetados para apoiar a aprendizagem não podem estar desvinculados das perspectivas que os orientam e dos contextos nos quais eles são concebidos. Por isso, compreender e problematizar as forças neoliberais que atravessam a relação educação e tecnologia parece ser um importante passo para enfrentar as assimetrias de uma sociedade predominantemente mercadológica.

Embora o relato apresentado nesse artigo não seja o da trajetória que eu idealizei para o *Palavreando*, é importante compreender que esse percurso não se encerra em um desfecho definitivo. As tensões aqui reveladas são simplesmente isso: tensões vivenciadas por quem deseja promover práticas e recursos (educacionais) concebidos a partir de uma perspectiva descentrada e descentralizadora (PENNYCOOK, 2018), de modo que essas tensões não devem ser lidas como traumáticas, mas como impulsionadoras de um novo *ethos*.

Ainda que a organização social e as instituições que garantem a sua manutenção tentem, com certo êxito, enquadrar o processo educacional e seus recursos dentro dos limites estabelecidos pelo funcionamento econômico e político da sociedade, centrado nas lógicas mercadológicas e nos objetivos de marketing, há sempre algo que convida o pensamento a ir além (SODRÉ, 2022) e, dessa forma, nos impulsiona a resistir, enfrentar, desestabilizar e transformar os contextos nos quais estamos implicados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLEN, Mathew. Web 2.0: An argument against convergence. **First Monday**, v.13, n.3, 2008. Disponível em: <<https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/2139>>. Acesso em: 18 mar. 2024.

APPLE, M. Entre o Neoliberalismo e o Neoconservadorismo: Educação e Conservadorismo em um Contexto Global. In: BURBULES, N.; TORRES, C. (orgs.). **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed Editora, p. 44 a 58, 2004.

BUZATO, M. Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. **Educação em Revista - UFMG**, vol. 26, nº. 3, Dezembro, 2010, p. 283 a 303. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Brasil.

BUZATO, M.; SEVERO, C. G. Apontamentos para uma análise do poder em práticas discursivas e não-discursivas na Web 2.0. In: **9º Encontro do CELSUL (Círculo de Estudos Linguísticos do Sul)**, 2010, Palhoça, SC. Anais online, p. 1 a 13, 2010.

DEAN, M. **Critical and effective histories: Foucault's methods and historical sociology**. London: Routledge, 1994.

HAIDT, J. **The Anxious Generation: How the Great Rewiring of Childhood Is Causing an Epidemic of Mental Illness**. London: Penguin Press, 2024.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – 2. ed. – Sao Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL,. Sampling “the new” in new literacies. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Eds.) **A new literacies sampler**. New York: Peter Lang, 2007. p. 1-24.

MOITA LOPES, L.P. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. (orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com muitos acessos**. São Paulo: Editora Contexto, p. 11 a 24, 2009.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied linguistics: a critical introduction**. London: LEA Publishers, 2001.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. L. P. MOITA LOPES (org.). **Por uma linguística aplicada INDISCIPLINAR**. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 67-84, 2006.

PENNYCOOK, A. **Plurilithic Englishes: Towards a 3D Model**. In: MURATA, K.; JENKINS, J. (Orgs.) **Global Englishes in Asian contexts: Current and future debates**. New York: Palgrave, pp. 194-207, 2009.

PETER, D. Interface **Design for Learning: design strategies for learning experiences**. Pearson Education, 2013.

RUFINO, L. **Vence-demanda: educação e descolonização**. 1. ed. - Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SELWYN, N. Um panorama dos estudos críticos em educação e tecnologias digitais. In: ROCHA, C. H.; EL KADRI, M. S.; WINDLE, J. A. (Orgs.) **Diálogos sobre tecnologia educacional: educação linguística, mobilidade e práticas translíngues**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2017.

SODRÉ, M. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. – 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 6ª reimpressão, 2022.

FRY, T. Book review: The Archeworks Papers”. **Design Issues**, n. 3, v. 23. Cambridge: MIT Press, 2007.

WALSH, C. Gritos, gretas e sementeiras de vida: entretences do pedagógico e do colonial. In: SOUZA, S. R.; SANTOS, L. C. **Entre-linhas: educação, fenomenologia e insurgência popular**. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 93 – 120.

**(CAPÍTULO 5) BEIJO DE LÍNGUAS: O ENCONTRO ENTRE E O
PALAVREANDO E A POESIA**





NA LÍNGUA

Por Amanda Lioli

Transcrito para libras por Catherine Moreira e Amanda Lioli

Quando a palavra encontra o corpo
A carne brota verbo

Os ossos crescem conjugados
Os pelos se arrepiam no infinitivo
A saliva baba no futuro
A memória, pretérito imperfeito

Cada unha uma letra
Os cabelos, fios da gramática
Os braços, pernas, troncos
Orações sem sujeito
O sujeito é dito: simples, oculto
Pelas regras sociais
Indeterminado

Mas é composto, na verdade
Caminha com a garganta
Engasgada de verbo e vontade
Agente da passiva, não mais!
Agora o objeto é direto!

Quando a palavra encontro o corpo
A carne brota verbo

Músculo, dedo, unha, cabelo, carne...
Pele, pelo, rugas, pintas por toda parte
Língua, saliva, boca, desejo...
Pescoço, coluna, costela, peito,
Pulso, falange, fêmur, patela...
Tíbia, quadril, ombro, costela
Órgãos internos
Vibram, ressoam

A língua me brota
Rompendo a pele
A libras me brota
Rompendo a pele
Português me brota
Rompendo a pele

Racha
Quebra a sentença no meio
Rompe
Torce o sentido do termo
Beijo
Lambe uma língua na outra
Enlaça
Flertam os sexos gramáticos,
Desejos de línguas distintas

Nasce, poesia

Quando a palavra encontra o corpo
A carne brota verbo

Sou todos verbos
Me conjugo
No tempo e no espaço
No infinito
Futuro e passado
Sou língua
Em cada gota da alma
Que pinga...
Arre da boca

5.1. Introdução

Quando dois poetas – um surdo e um ouvinte – se encontram para performar um mesmo poema “em dois corpos, duas línguas, dois mundos” (LUCENA, 2017, p. 25) um beijo acontece. Esse beijo convoca a potência das subjetividades e dos afetos para sacudir e desestabilizar aquilo que, muitas vezes, é definido como norma: a sobreposição ao outro ou mesmo a sua completa anulação. Um beijo, então, como define Lucena (ibidem), “nunca é monolíngue, pressupõe, no mínimo, dois corpos e dois mundos vivos, e tudo aquilo que os povoa, cada um em contato com suas potências”. É por isso que o grupo *Corposinalizante*, responsável pela primeira batalha de poesias envolvendo poetas surdos e ouvintes – o *Slam do Corpo* –, nomeia como *Beijo de línguas* os poemas-performances que ocorrem nesse tempo-espço a partir do enlace entre línguas, especialmente a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa. Em alguns momentos, elas se diferenciam, cada uma acontecendo em sua gramática própria; em outros, elas se entrecruzam.

Quem assiste a esse beijo, que é um acontecimento entre corpos, mas também entre formas de existência, percebe sem esforço que nele não há hierarquias: uma língua não é mais importante que a outra, uma língua não domina a outra, um corpo não se sobrepõe ao outro. Pelo contrário, nesse encontro, somos convidados a testemunhar a força dos sentidos e afetos que ganham contorno e vêm à vida quando transgredimos as lógicas normativas.

Lembro-me de quando assisti ao poema-performance *Na Língua*, de Amanda Lioli e Catherine Moreira, apresentado no programa *Manos e Minas*, da TV Cultura. Duas poetas – uma surda e uma ouvinte – descalças, cabelos soltos e encaracolados, olhos, mãos, braços, vozes, quadris, pélvis, joelhos. Cada movimento-sinal-palavra que fluía de um corpo a outro concorria para me fazer entender na carne e no coração a história de opressão e de luta vivenciada pelos surdos no reconhecimento de suas identidades sempre atravessadas pela(s) língua(s). Eu já conhecia bem essa história, já havia lido muitos documentos e outros tantos artigos a respeito do apagamento das línguas de sinais na trajetória de vida das pessoas surdas, mas o que a poesia proporciona, principalmente quando é alargada e tensionada pelas línguas, é uma compreensão além-corpo.

Como nos conta Neves (2017, p. 93), *poetry slam* ou *slam* nasce no Brasil, em dezembro de 2008, quando Roberta Estrela D’Alva, *slammer* (poetisa), atriz-MC e pesquisadora funda o *ZAP! Slam*, em São Paulo. A sigla ZAP, além de uma onomatopeia, significa também “Zona Autônoma da Palavra”. Esse espaço autônomo, embora se constitua como uma “arena”/batalha em que os discursos poéticos se “digladiam”, como sugere Neves

(ibidem, p. 101) apoiada em Bakhtin (2003), é, sobretudo, um espaço democrático e seguro, onde emergem narrativas de dor, luta e *reexistência* (SOUZA, 2011). Por sua natureza essencialmente dialógica, o *poetry slam* atinge em cheio tanto quem está no palco, quanto quem o contempla da plateia.

Em 2012, o grupo *Corposinalizante*, formado por surdos e ouvintes, em resposta à necessidade de se inventar dispositivos poéticos e performáticos para explorar a constituição da forma singular de existência das pessoas surdas em conexão com os espaços e tempos da vida, se aproximou de movimentos de saraus e *poetry slams* e passou a investigar a produção de manifestos e poesias em língua de sinais (LUCENA, 2017). Ao compreender a libras como uma “gramaticação do espaço”, conceito formulado por Edward S. Klime e Ursula Bellugi, na década de 1970, o grupo levou ao centro do debate a dimensão performática do corpo na língua de sinais.

Assim, dois anos mais tarde, em 2014, o *Corposinalizante* deu vida à batalha de poesias nomeada *Slam do corpo*. Ao criarem e apresentarem textos em libras e língua portuguesa simultaneamente, a dupla de poetas – um surdo e um ouvinte – performa no palco muito mais do que um poema, trata-se de um alargamento das línguas, dos corpos e dos mundos, como brilhantemente aponta Lucena (2017). É justamente a complexidade desse acontecimento poético, a sua potência em construir sentidos insuspeitados e afirmar a existência surda que me levaram à percepção de que o slam – do corpo – e o *Palavreando* mereciam um encontro. É esse encontro que narro neste último capítulo.

5.2. Quando o Palavreando e o *Slam do Corpo* se encontram

O *Palavreando* nasceu de um incômodo irreversível diante das ideologias monolíngues e das lógicas normalizantes, que autoritariamente atravessam as práticas educativas e a vida de grande parte dos surdos. Esse necessário incômodo está presente em cada um dos aspectos que definem o desenho educacional dessa proposta (DORTA, 2017), principalmente naqueles que buscam possibilitar emergir práticas translíngues (GARCÍA; LEWI, 2014; GARCÍA; COLE, 2016), *sensibilidades* de mundo (MIGNOLO, 2017) e patrimônios vivenciais (MEGALE; LIBERALI, 2020), os quais são constantemente sufocados pelas sofisticadas lógicas homogeneizantes. Sofisticadas porque, enquanto educadores, nem sempre estamos suficientemente despertos para perceber o quanto as nossas práticas ainda respondem, de alguma forma, às demandas de uma sociedade que pressupõe a

desigualdade e a anulação do outro. Quando percebemos, nem sempre temos a oportunidade de desafiá-las.

Assim, ao delinear as principais características do *Palavreando*, tomei por base a concepção dialógica da linguagem, a qual estabelece que “o enunciado concreto (e não a abstração linguística) nasce, vive e morre no processo de interação social entre os participantes do enunciado” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 128), isto é, em última instância, a concepção dialógica da linguagem postula que não há linguagem sem sujeitos.

O sentido e o significado que o enunciado tem na vida (independente de como sejam) não coincidem com a sua composição puramente verbal. As palavras ditas são repletas de subentendido e do não dito. Aquilo que é chamado de "compreensão" e de "avaliação" do enunciado (a concordância ou a discordância) sempre abarca, além da palavra, também a situação extraverbal da vida. Desse modo, a vida não influencia o enunciado de fora dele: ela o impregna de dentro, enquanto unidade e comunidade da existência que circunda os falantes, e enquanto avaliações sociais essenciais geradas por essa existência, fora das quais não é possível nenhum enunciado consciente. (VOLÓCHINOV, 2019, p. 129)

Dessa forma, como afirma (SOUZA, 2011, p. 54), “a expressão da palavra, irrepitível, e sempre inédita, não está na própria palavra, não nasce com ela, mas constitui-se, torna-se viva no contato, no atrito com a realidade concreta realizada pelo enunciado”. Por isso, ao idealizar uma proposta como o *Palavreando*, cujo propósito central é a construção de sentidos para as palavras-sinais em português-libras, buscou-se possibilitar um espaço aberto à interação e à participação e, portanto, ao reconhecimento compartilhado dos enunciados do cotidiano. Esse jogo enunciativo e, portanto, dialógico é também base dos poemas-performances realizados pelos poetas surdos e ouvintes no *Slam do corpo*; nesse espaço potente, a reexistência torna-se possível por meio da reinvenção e da subversão dos sentidos estabilizados e das relações assimétricas de poder. Assim, tanto o *Palavreando*, quanto o *Slam do corpo*, por sua natureza dialógica e multimodal, apresentam o potencial de oferecer pistas e informações sobre a vida de cada um, sobre suas subjetividades, sobre suas lutas e seus desejos.

Pequeno Manual da Cultura Surda

Catharine Moreira e Cauê Gouveia



I.

A palavra é surdo
Não surdo-mudo
Mudo não tem voz
Surdo tem voz, mais de uma, aliás,
se você duvida, deixa ele gritar no seu ouvido.

II.

Libras é uma língua completa
com gramática e tudo.
E sinais não são mímica – como o jogo Imagem e Ação – não!
Não é gesto – como “o banheiro é para lá”.
Sinais podem significar palavras,
mas também podem representar estados emocionais
que deixam a palavra “saudade” no chinelo.
Quer ver? Saudade...

III.

Cada surdo é único e a surdez pode ter vários tipos.
Não adianta falar mais alto, mas falando devagar é mais fácil entender.
E não, não, não existe milagre, varinha de condão,
“Por que essa surda não põe um aparelho
ou faz um implante para ouvir logo?”
Todos os procedimentos que buscam “normalizar” uma pessoa
envolvem dor, custo, risco.
Envolve dizer: “você está errada.
Existe um padrão certo e você não se encaixa”.
Quer aprender outro sinal? Opressão!

IV.

O surdo não tem audição, mas tem escuta.
Quando uma surda conversa com você ela olha para a sua cara,
ela deixa o celular de lado, a TV de lado.
Não tem conversa paralela,
ou você está aqui ou em outro lugar.
Quando sua família e a maioria das pessoas ao seu redor não fala sua língua,
você aprende a dar atenção para a conversa.
Quer aprender um sinal? Comunicação.

V.

Um surdo pode ser esperto, devagar, legal, chato, tímido, bravo,
homem, mulher, nenhuma das alternativas, todas as alternativas.
Igual a uma... pessoa, sabe?
Você se sente diferente demais e o outro te assusta, te incomoda?
Quer aprender algo?
Empatia

O *Slam do Corpo*, ao possibilitar alianças – entre línguas, corpos e afetos – e espaços ética e esteticamente comprometidos com a pluralidade, mostra-se comprometido com o fortalecimento das identidades surdas, especialmente por rejeitar ideologias monolíngues e opressoras. Alinhada a essa demanda, a proposta do *Palavreando* busca igualmente a transgressão dos padrões normativos e, para isso, encontra na perspectiva da translinguagem a possibilidade de desafiar as desigualdades estruturais que relegam aos surdos e a outros grupos minoritários um lugar de alienação e apagamento de suas identidades e patrimônios vivenciais.

Como afirma García e Li Wei (2014, p. 21), a translinguagem

[...] não se refere a duas línguas separadas nem à síntese de diferentes práticas de linguagem ou a uma mistura híbrida. Ao invés disso, a translinguagem refere-se a práticas novas de linguagem, as quais tornam visíveis a complexidade das trocas linguísticas entre pessoas com diferentes histórias, e as quais permitem emergir histórias e compreensões que haviam sido enterradas em meio a identidades linguísticas fixas, conformadas aos estados-nação.

Por sua natureza insurgente e insubordinada, uma orientação translíngua direciona a nossa atenção não apenas às línguas nomeadas ou aos recursos semióticos mobilizados na construção dos sentidos, mas, sobretudo, às razões pelas quais esses sentidos são criados de determinadas maneiras, em vez de outras, e também aos efeitos produzidos; o que é constantemente explorado e experimentado nas batalhas de poesia promovidas pelo *Slam do Corpo*. Desse modo, a translinguagem nos possibilita investigar de que forma as práticas de linguagem reproduzem, negociam e contestam a diferença e a desigualdade social (ABREU; ROCHA; MACIEL (2001, p. 632). Como afirmam esses autores, as práticas translíngues “situam o engajamento de grupos estigmatizados e excluídos em um cenário em que a positividade das marcas identitárias, culturais e linguísticas desses coletivos podem desafiar as linhas abissais e promover possibilidades de reconstrução de realidades alternativas” (ibidem).

A possibilidade de contribuir para a emergência dessa nova realidade (mais) plural e equânime me fez pensar em como uma proposta educacional envolvendo o *Slam do Corpo* e o *Palavreando* poderia mobilizar alunos surdos a expandirem seus repertórios vivenciais e suas sensibilidades de mundo e, dessa forma, refletirem sobre suas identidades, dores, lutas e afetos. Naquele momento, para testar o *Palavreando*, buscávamos uma forma de inseri-lo em um contexto real de uso, ainda que estivéssemos cientes de suas inúmeras limitações de ordem

técnica. A colaboração, como princípio fundamental do slam e do *Palavreando*, atravessou também a proposta que emergiu nesse contexto.

Como estagiária PED na disciplina LA910C - Introdução aos Estudos do Português como Segunda Língua e Língua Estrangeira (IEL/UNICAMP), ministrada por minha orientadora, Claudia Hilsdorf Rocha, no primeiro semestre de 2022, pude vivenciar o engajamento de toda a turma na construção de um módulo didático que se propôs a discutir e a explorar o *Slam do Corpo*, bem como a possibilitar a elaboração de um corpus de palavras a serem inseridas no *Palavreando* pelos alunos surdos de um projeto bilíngue do Centro de Reabilitação Prof. Dr. Gabriel Porto (CEPRE/UNICAMP), onde o módulo didático foi trabalhado.

Ao longo da disciplina LA910C, pudemos dialogar, de forma remota e presencial, com diversas pesquisadoras do campo da educação de surdos que, de forma inspiradora, compartilharam conosco suas experiências por meio de palestras e rodas de conversa. Foram elas: Janaina Cabello (UFSCAR), Aryane Nogueira (FE/UNICAMP), Solange Maria da Rocha (INES), Danielle Lins (INES) e Maria Helena Pires-Santos (UNIOESTE). Além delas, Andrey Marcondes, arquiteto e urbanista surdo, formado pela Unicamp, hoje designer de acessibilidade, conversou conosco a respeito de sua trajetória de vida e suas experiências relacionadas à sua identidade surda. Essa potente constelação de pessoas, suas experiências e modos únicos de compreender a educação de surdos, também integram a força do módulo didático **Slam do Corpo: um ato de resistência**, o qual será apresentado e discutido nas próximas sessões.

5.3. A translinguagem e os materiais didáticos para surdos

Muitos foram os dispositivos disciplinadores que, amparados por justificativas linguísticas, clínicas, religiosas e de inclusão social, tentaram apagar as línguas de sinais da vida das pessoas surdas. Todas elas, em diversos momentos, sobrepondo-se ou alternando-se, concorreram para “normalizar” o surdo. Essas justificativas atingiram e ainda atingem a vida privada e escolar de cada surdo de modo singular, mas parece haver um efeito – produzido intencionalmente – em comum: o afastamento, o desencontro; isto é, a inibição do fortalecimento de comunidades surdas e, conseqüentemente, da língua de sinais.

Mesmo as Escolas Especiais, fundadas em meados do século XVIII, constituíram-se como centros de reabilitação, onde as crianças eram exaustivamente expostas a métodos de

oralização conduzidos por professores ouvintes. A concepção oralista, defendida por Samuel Heineck, fundador da primeira escola para surdos na Alemanha, baseava-se na ideia de que os que não ouviam deveriam obrigatoriamente aprender a falar, emitindo sons inteligíveis pela boca. Em paralelo, no entanto, o abade Michel de L'Épé, ao fundar em Paris o primeiro Instituto Gratuito de Surdos e Mudos (atual Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris), contribuiu para a abertura de escolas para surdos na Europa, nos Estados Unidos e, posteriormente, em outras partes do mundo. Ainda que a língua de sinais, nesse cenário, se constituísse apenas como um apoio para aquisição da fala, pela primeira vez, formavam-se professores surdos, o que se mostrou fundamental para o fortalecimento e a difusão das línguas de sinais (LUCEMA, 2017, p. 42). No final do século XIX, porém, em 1880, o Congresso de Milão legitimou a oralização, a partir do banimento absoluto das línguas de sinais no processo educacional dos surdos, ameaçando as conquistas realizadas nesse campo até então.

Essa trajetória conflituosa, que responde a lógicas autoritárias e opressoras, impacta de forma significativa os encaminhamentos dados a essa educação; mas graças às forças centrípetas, que convocam à insubordinação e à descentralização, a partir da década de 1990, ainda que tardiamente, a comunidade surda passou a vislumbrar um projeto de educação bilíngue no Brasil. O discurso da deficiência, predominante na vida dos surdos, passou pouco a pouco a ser substituído por uma compreensão do surdo como parte de uma minoria linguística. Nessa perspectiva, a língua brasileira de sinais é entendida como primeira língua e o português escrito como segunda.

Embora as conquistas no plano legal estejam sendo delineadas, as pedagogias surdas, ou seja, os movimentos localizados que ocorrem dentro dos muros da escola são ainda um grande desafio: alguns se mostram potencialmente emancipatórios, outros operam segundo lógicas totalizantes (CABELLO, 2021). Nesse cenário, ainda que a educação bilíngue tenha evidenciado a importância da língua de sinais na construção dos sentidos e dos conhecimentos escolares, na maioria das vezes, as práticas educacionais cotidianas são fundamentadas em concepções tradicionais e generalizantes sobre língua, bilinguismo e educação bilíngue. Ofelia García e Debra Cole (2016, p. 38), pesquisadora surda da Lexington School for the Deaf, destacam e refutam algumas dessas concepções:

1. **A língua como estrutura autônoma:** a concepção estruturalista de língua como um sistema autônomo, defendida por Ferdinand Saussure, e a noção estritamente mentalista de Noam Chomsky, que focaliza uma Gramática Universal, influenciou muitos estudiosos das línguas de sinais. Embora pesquisadores, como Stokoe (1960),

tenham contribuído para a validação das línguas de sinais como línguas, formadas por um sistema estruturado e uma gramática própria, esse tipo de abordagem desconsidera os conflitos sociais e os posicionamentos ideológicos que emergem na comunicação verbal concreta. Para o círculo bakhtiniano, por exemplo, a língua(gem) “é inextricavelmente ligada ao contexto em que existe e é incapaz de neutralidade porque emerge das ações dos falantes com certa perspectiva e posicionamento ideológico” (GARCÍA; LI WEI, 2014). A língua é, então, uma ação. Nesse sentido, as práticas linguísticas dos surdos, marcadas pela multimodalidade e por uma natureza espacial e visual, devem ser compreendidas de forma situada e jamais subordinada às línguas orais.

2. **O vínculo estático e permanente entre língua e identidade:** as comunidades surdas são fundamentalmente heterogêneas, especialmente pela diversidade dos sujeitos que as integram: os surdos profundos, os surdos com perdas moderadas e leves, os surdos implantados, os surdos que usam aparelhos auditivos, os surdos que nasceram surdos, os que se tornaram surdos, os familiares ouvintes, as crianças ouvintes filhas de pais surdos, chamadas CODAs (Child of Deaf Adults), os professores e intérpretes de língua de sinais, os familiares, etc. Todos eles constituem a complexidade da cultura surda. Nesse contexto, como afirmam as autoras, “os surdos não usam a língua baseada em uma identidade única, mas “fazem” língua, performam suas identidades, usando suas práticas linguísticas de diferentes formas” (ibidem, p. 42).
3. **Os ouvintes como detentores de um repertório linguístico mais completo e complexo:** para refutar essa concepção, as autoras evidenciam a modalidade espacial e visual das línguas de sinais. Para sinalizar, os surdos recorrem a uma série de elementos simultâneos, como a configuração das mãos e o posicionamento do corpo, o movimento e a orientação das mãos e as expressões faciais e corporais. Todos esses elementos compõem uma gramática complexa, que se difere em muitos aspectos da gramática das línguas orais. Afirmar a superioridade de uma língua em relação à outra é sustentar uma percepção limitada e autoritária de língua. As autoras ainda evidenciam a diversidade de fatores que interferem no desenvolvimento do repertório linguístico dos surdos, como a proficiência em língua de sinais, os níveis de perda auditiva, a habilidade de fazer leitura labial, o convívio com outras pessoas sinalizantes, etc.

4. **O bilinguismo como aditivo e os bilíngues como equilibrados:** a concepção de bilinguismo aditivo foi formulada por Wallace Lambert, em 1974, para descrever o bilinguismo adotado em escolas de imersão em francês, em Quebec. O conceito refere-se à ideia de que a uma primeira língua (L1) se adiciona uma segunda língua (L2), com o propósito de garantir aos alunos um bilinguismo equilibrado. Embora tenha funcionado para as elites falantes de inglês, em Quebec, essa concepção não se aplica à educação de grupos minoritários do século XXI, principalmente aos surdos. A língua de sinais para esse grupo quase nunca é cronologicamente a sua primeira língua. A maioria deles, filhos de pais ouvintes, não tem contato com a língua de sinais na primeira infância, por exemplo.

As autoras ressaltam que, ao longo do século XX, o propósito de uma educação bilíngue era a de que o falante pudesse utilizar duas línguas de forma equilibrada, como se fossem duas pessoas monolíngues. Essa perspectiva já foi colocada em cheque por concepções mais abertas de língua(gem), a partir das quais entende-se que as pessoas apresentam um repertório linguístico complexo e o manipulam de formas distintas a depender da situação comunicativa em que se encontram. García e Cole (2016, p. 46) defendem que “o bilinguismo é muito mais como uma árvore que tem apenas um tronco, mas muitas raízes e galhos; isto é, muitas práticas linguísticas que vão em diferentes direções e que constituem a pessoa bilíngue”. Justamente por isso mostra-se coerente que esse bilinguismo seja descrito como dinâmico (GARCÍA, 2009), ou seja, as línguas que compõem o repertório linguístico dos sujeitos bilíngues não são vistas como sistemas autônomos, mas como práticas a que eles recorrem para produzir sentidos.

5. **Os indivíduos bilíngues como possuidores de dois sistemas equilibrados e separados:** como apontam as autoras, o indivíduo bilíngue manifesta sua competência linguística por meio da mobilização de todo o seu repertório linguístico, o que abarca, entre outras semioses, as chamadas línguas nomeadas. Assim, quando a escola avalia o aluno levando em consideração apenas a língua nomeada, como o inglês, o português, o espanhol, perde-se a oportunidade de explorar um repertório linguístico mais amplo e complexo.

É evidente que uma das tarefas da educação é orientar sobre as escolhas linguísticas dos alunos em situações específicas, refletir sobre o que elas revelam, além de propiciar uma ampliação de seus repertórios. No entanto, ao desconsiderar grande

parte das práticas de linguagem dos alunos, a escola congela os sentidos e penaliza os alunos que poderiam apropriar-se de forma crítica e criativa de seus repertórios e, assim, ampliá-los. No contexto brasileiro da educação de surdos, por exemplo, os professores muitas vezes abordam apenas como erro as estratégias que os alunos desenvolvem para escrever em português. Essas estratégias fluidas, que mobilizam um uso completo do repertório linguístico do aluno, podem ser nomeadas como translinguagem: as apropriações linguísticas que tensionam e transgridem os limites das línguas nomeadas, definidas social e politicamente (OTHEGUY; GARCÍA; REID, 2015).

Ao negarem cada uma dessas concepções, García e Cole (2017, p. 52) defendem, então, um espaço em que aos surdos seja dada a oportunidade e a liberdade de construir sentidos por meio de suas práticas translingües. A função desses espaços seria 1) apoiar a compreensão individual, ou seja, disponibilizar significados para os que não compreendem, 2) avaliar completamente o repertório linguístico total do aluno e sua habilidade linguística, 3) dar espaço criativo e crítico à produção ativa de translinguagem, a partir da qual os alunos bilíngues se vejam refletidos.

1. **A compreensão individual:** dada a complexidade do sujeito bilíngue e das diferentes posições que ocupa no continuum bilíngue, um espaço estritamente monolíngue não é suficiente para abarcar as necessidades comunicativas e cognitivas dos alunos. Mostra-se importante, então, que as práticas educacionais permitam que todo o repertório linguístico seja mobilizado para a compreensão dos sentidos. Nesse cenário, é importante disponibilizar materiais/textos bilíngues e multimodais, assim como possibilitar aos alunos interagirem entre si e com o(a) professor(a) a partir desse repertório complexo.
2. **A avaliação total:** para as autoras, é importante diferenciar a proficiência linguística que um aluno apresenta em uma língua de sua proficiência linguística total. Ou seja, é importante considerar como o aluno usa todo o seu repertório linguístico, sua translinguagem, para compreender e construir significados. Se o(a) professor(a) não se dispõe a essa compreensão, não saberá diferenciar entre o que o aluno sabe e como ele manipula certos recursos linguísticos delimitados pela definição social da linguagem.

3. **A criatividade e a criticidade linguística:** na educação bilíngue, os alunos bilíngues quase nunca veem representados e validados o seu repertório linguístico total. Muitas vezes, as práticas translíngues são relegadas a situações informais. No entanto, a translíngua pode dar vazão à criatividade e à criticidade, colocando em destaque *quem fala e por quê*. Segundo as autoras, privilegiar a translíngua, refletida nos materiais escolares bilíngues – os poemas, as obras, os ensaios, os diálogos, etc. – é uma importante estratégia para se criar um espaço de justiça social dentro da escola. Esse espaço escolar, nessa perspectiva, refletiria e valorizaria as práticas (mais) fluidas que todo sujeito bilíngue apresenta em âmbitos mais informais.

A fim de articular a perspectiva translíngue aqui apresentada a bases teóricas voltadas à produção de materiais didáticos, recorreremos também às discussões e orientações de Tilio (2015, 2016, 2018), que dialogam especialmente com o The New London Group (1996), Moita Lopes (2003), Rojo e Moita Lopes (2004), Kalantzis e Cope (2012), entre outros. Embora sua atuação e pesquisa se debrucem sobre o livro didático para o ensino de língua inglesa, nos amparamos em suas análises e problematizações para (re)pensar o módulo didático voltado especificamente à educação linguística de pessoas surdas em diálogo, sobretudo, com uma perspectiva translíngue.

5.4. *Slam do Corpo*: um ato de resistência

A partir de uma perspectiva sociointeracional, que entende a linguagem e a aprendizagem como situadas socialmente e construídas em interações, Tilio (2018) propõe que o livro didático contemporâneo esteja alinhado a uma abordagem metodológica que ele nomeia como letramento sociointeracional crítico. Para o autor, mostra-se importante que o livro e outros materiais didáticos oportunizem maneiras de lidar com as novas formas de aprendizagem (KALANTZIS; COPE, 2012), fundamentadas principalmente pelas teorias dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000). Nessa perspectiva, questões identitárias, ideológicas e culturais, que permeiam as práticas linguísticas, atravessam todo o processo de ensino e aprendizagem.

Em uma abordagem sociointeracional, portanto, aprender uma língua [...] significa orientar e sensibilizar os alunos em relação ao mundo multilíngue e multicultural em que vivem, conscientizando-os acerca de diferenças

culturais e levando-os a respeitar mais o outro e conhecer melhor a si mesmos (MOITA LOPE, 2003), uma vez que é por meio do olhar do outro que se aprende a se conhecer melhor (cf. princípio da alteridade – BAKHTIN, 2004 [1929]). (TILIO, 2018, p. 264)

Dessa forma, a aprendizagem de uma língua, a partir da abordagem sociointeracional, envolve a construção de três tipos de conhecimento: conhecimento do sistema linguístico, conhecimento da organização dos discursos na língua e conhecimento de mundo. É, portanto, na interseção desses três tipos de conhecimento que os significados são produzidos e negociados e o conhecimento da e sobre a língua é construído (ibidem, p. 264). Assim, para oportunizar uma aprendizagem fundamentada nos princípios da teoria sociocultural, Tilio recorre à proposta de prática pedagógica do The New London Group (1996, p. 88) resumida no quadro a seguir:

Prática situada	<ul style="list-style-type: none"> • Imersão em experiências; • Utilização de discursos disponíveis (inclusive aqueles dos próprios alunos); • Simulações de situações relevantes.
Instrução	<ul style="list-style-type: none"> • Entendimento consciente, sistemático e analítico de conteúdos; • Descrição e interpretação de diferentes modos de significação.
Postura crítica	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretação dos significados construídos nos respectivos contextos social (situacional) e cultural.
Prática transformadora	<ul style="list-style-type: none"> • Apropriação dos significados, com sua (re)utilização em novos contextos.

Quadro 1: Proposta de prática pedagógica (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 88), tradução de Tilio (2018, p. 267)

Nessa perspectiva, o módulo didático sobre o *Slam do corpo* tem sua organização com base em uma contextualização temática (prática situada), a partir da qual os conteúdos (instrução) são trabalhados de forma consciente e analítica, focalizando os significados produzidos e potenciais. A intenção do material foi, então, a de oportunizar aos alunos uma postura crítica em relação aos conhecimentos mobilizados e apreendidos para que eles pudessem usá-los em novos contextos (reais e relevantes). Tilio (ibidem) ainda destaca uma nova interpretação do quadro anterior proposta por Kalantzis e Cope, em 2012, a partir da qual

propuseram que a prática pedagógica envolvesse quatro etapas: experimentar, conceituar, analisar e aplicar. Segundo os autores, essas etapas devem ocorrer em dois momentos, um mais simples, em que os alunos lidam com conhecimentos mais concretos, e outro mais complexo, em que eles mobilizam conhecimentos mais abstratos. Essas etapas são apresentadas na figura a seguir:



Figura 1: Processos de conhecimento (Aprendizagem por design). Disponível em: <https://newlearningonline.com/learning-by-design/pedagogy>. Acesso em: 01 maio 2024.

De acordo com Kalantzis e Cope (ibidem), como designers de ambientes de aprendizagem, ou materiais de aprendizagem, os professores podem escolher qualquer combinação e ordem dos processos de conhecimento. O uso consciente e ponderado desses processos é o que os autores chamam de “Aprendizagem por *Design*”. Nessa perspectiva, o professor é um designer reflexivo de experiências de aprendizagem (professor como designer) e os planos de aula são projetos compartilháveis. Assim, os processos de conhecimento dizem respeito a conhecimentos produzidos:

Experimentando	o conhecido	os alunos refletem sobre suas próprias experiências, interesses e perspectivas familiares.
	o novo	os alunos observam ou participam de algo que não lhes é familiar; eles estão imersos em novas situações ou conteúdos.
Conceitualizando	nomeando	os alunos agrupam as coisas em categorias, aplicam termos de classificação e definem esses termos.
	com teoria	os alunos fazem generalizações usando conceitos e conectam termos em mapas conceituais ou teorias.
Analisando	funcionalmente	os alunos analisam conexões lógicas, causa e efeito, estrutura e função.
	criticamente	os alunos avaliam as suas próprias perspectivas, interesses e motivações e as de outras pessoas.
Aplicando	adequadamente	os alunos aplicam o novo aprendizado a situações do mundo real e testam sua validade.
	criativamente	os alunos fazem uma intervenção no mundo que é inovadora e criativa, ou transferem a sua aprendizagem para um contexto diferente.

Quadro 2: Descrição dos processos de conhecimento. Disponível em: <https://newlearningonline.com/learning-by-design/pedagogy>. Acesso em: 01 maio 2024. (Tradução minha)

A partir dessas teorizações, Tilio (2018, p. 277) apresenta o que seriam os objetivos gerais de uma proposta de material didático contemporâneo. Como a proposta é voltada às línguas estrangeiras, especialmente ao inglês, alguns desses objetivos foram adaptados, considerando o contexto da educação linguística de surdos e as reflexões suscitadas pela perspectiva translíngue:

1. Problematizar o papel da(s) linguagens nos contextos que cercam os alunos, cooperando para a comunicação e para a construção de conhecimentos em um mundo plurilíngue e multicultural, de forma transformadora;
2. Reconhecer a aprendizagem da(s) língua(s) como uma forma de acesso, por meio dela(s), a bens culturais provenientes de outras comunidades (com outros repertórios);

3. Problematicar o papel hegemônico que o português escrito pode vir a desempenhar em determinados contextos sócio-históricos, tais como os contextos escolares;
4. Propiciar às comunidades surdas novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, uma vez que o estudo de uma ou mais línguas abre horizontes para o conhecimento de costumes e de maneiras de agir e interagir que vão além das próprias visões dos alunos, além de mais autoconhecimento, vis-à-vis um estranhamento de si próprio a partir do conhecimento do outro e de um maior entendimento do mundo plural, levando os participantes do processo educativo a ressignificarem seu entorno e seu papel como cidadãos no mundo;
5. Construir consciência linguística, tanto de conhecimentos sistêmicos quanto de organização textual, de forma a propiciar empoderamentos aos aprendizes para um uso adequado e criativo da língua (em termos de compreensão e produção) em diferentes situações de interação social;
6. Propiciar momentos de comparação e contraste entre os diferentes usos da língua portuguesa e da língua de sinais, bem como de outros recursos semióticos para a construção de sentidos;
7. Desenvolver consciência crítica em relação aos usos das línguas, chamando atenção para o fato de que o da linguagem envolve escolhas de possibilidades de significados por meio dos quais se age no mundo e colabora-se para constituí-lo;
8. Discutir e criar possibilidades de promoção de inclusão social por meio do conhecimento das línguas, envolvendo os alunos na construção dos significados, de forma a promover reflexão e conscientização de que aprender uma língua é aprender a se engajar criticamente nos significados produzidos, por ela, reconhecendo posicionamentos discursivos e tomando consciência da possibilidade de se construir novos significados para alterar esses posicionamentos, até mesmo revertendo possíveis posicionamentos de exclusão;
9. Abordar e discutir temas que permeiam a vida social contemporânea, em especial os vivenciados pelas comunidades surdas.

Dessa forma, com vistas a operacionalizar esses objetivos, Tilio (2018, p. 282) propõe a divisão da unidade didática em seções, priorizando o trabalho pedagógico com áreas específicas da linguagem (leitura, produção escrita, compreensão oral, produção oral, lexicogramática). No caso específico do módulo aqui apresentado, destinado a alunos surdos, nos concentramos na leitura e na produção escrita. Dessa forma, o módulo se inicia com uma seção de **Contextualização** – a qual, em referência ao *Slam do corpo*, nomeamos como

Aquecendo o corpo –, com o propósito de possibilitar o engajamento discursivo dos alunos em relação ao conteúdo temático definido para o material.

Para Tilio (ibidem, p. 283) ao oferecer temas familiares, que dialogam de alguma forma com os alunos e/ou que se mostram relevantes para o contexto situacional em que vivem, “cria-se uma oportunidade real para que eles se engajem sociodiscursivamente no processo de ensino e aprendizagem, o que propicia a construção de uma base de conhecimento sólida” nas línguas. O *Slam do corpo*, com seus inúmeros *beijos de línguas*, é um território de práticas translíngues que convida os poetas a expressarem e a (re)significarem, de forma empoderada, suas identidades e lutas. Do mesmo modo, ao público – surdo e ouvinte – é oferecida a oportunidade de desenvolver consciência política e social e somar forças na construção de novas possibilidades de pensar, existir e criar.



Seção **Contextualização** no material didático *Slam do corpo: um ato de resistência*.

Nessa primeira seção do material, ao discutirmos em libras sobre poesia e outras formas de expressão artística, os alunos recorreram a conhecimentos pré-existentes e compartilharam com os demais colegas não apenas suas compreensões a respeito de uma possível definição para poesia, mas sobre de que modo a arte, de modo geral, estava (ou não) presente em suas vidas e, sobretudo, como ela poderia expressar aquilo que eles sentiam: alegria, como quando dançavam, ou tristeza, como quando desenhavam.

A seção seguinte foi dividida em três subseções: I. **Pré-leitura**, II. **Leitura** e III. **Pós-leitura**. Embora Tilio (ibidem) sugira uma seção específica para o trabalho com a leitura e outra para a escrita, optamos por propor atividades nessa seção que contemplassem tanto a compreensão leitora quanto a produção escrita. Dessa forma, após a discussão inicial sobre o que é poesia, na subseção **Pré-leitura**, o material propõe a discussão de dois poemas transcritos para libras, a fim de possibilitar o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica dos alunos:



Seção **Pré-leitura** no material didático *Slam do corpo: um ato de resistência*.

O poema *Retrato*, de Cecília Meireles, permitiu que discutíssemos sobre as marcas psicológicas que o tempo produz. Um retrato, na pintura ou na fotografia, costuma evidenciar os aspectos físicos de uma pessoa. No entanto, não são essas as características que o poema evidencia. O retrato de Cecília Meireles é capaz de captar aquilo que o eu lírico vivencia internamente. Assim, nos versos finais, nos deparamos com o desconcerto da voz poemática diante da impossibilidade de compreender em que momento as mudanças aconteceram. No poema *Meus Ouvidos Não Podem Ouvir*, por sua vez, criado por alunos do IFSC Câmpus Palhoça Bilíngue, os versos propõem uma ruptura com a hierarquia dos sentidos ao demonstrar como os surdos percebem o mundo por meio de outros sentidos – paladar, tato, visão, olfato.

A interpretação e a discussão dos poemas, impregnados de lirismo, foi importante para que os alunos compreendessem como a poesia, presente nos poemas e em outras forma de expressão artística, pode emergir do desejo de expor diferentes sentimentos e subjetividades, como no caso do poema de Cecília Meireles, e também pode surgir como resposta à necessidade de afirmar a própria identidade e somar forças na luta por maior visibilidade, como no poema dos alunos do IFSC. Os versos constroem uma provocação sobre o modo como a compreensão acerca do outro, nesse caso das pessoas surdas, se reduz àquilo que se

ouve por meio dos ouvidos. No poema, é possível ouvir com as mãos, com o corpo, com os olhos, com o coração.

Assim, com uma maior compreensão acerca da poesia, da arte e de si mesmos, seguimos para a subseção seguinte: a da **Leitura**, nomeada como *Corpo em movimento*, na qual é apresentada aos alunos a definição de Slam, escrita por D’Alva (2014), e um vídeo sobre o *Slam do Corpo*. Além disso, o material também apresenta a performance do slammer surdo Edinho Santos e de James Bantu, poeta ouvinte.

Corpo em movimento

Agora que você já conheceu um pouco mais do assunto, vamos para a definição do Slam?

O poetry slam, ou simplesmente slam, é uma competição de poesia. É um espaço para livre expressão poética, onde questões da atualidade são debatidas. É um movimento social, cultural, artístico e é celebrado em comunidades em todo o mundo.

© D’ALVA, 2014, p. 109 apud NEVES, 2017, p. 93

EVES, Cynthia Agra de Brito. Slams – Itens de resistência ao mundo contemporâneo. **Letras D’Alva** (Online). São Paulo, v. 30, n. 2, 93-102, out. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.18060/let30n2v193-102>. Acesso em: 07 jul. 2022.

Agora que você já sabe o que é o slam, você acha que essa prática se limita ao grupo oralizado?

Os surdos também têm seu próprio grupo de Slam. Para conhecê-lo, vamos assistir a um vídeo elaborado pelo grupo “Slam do corpo” para entender melhor como eles definem o movimento:

1 Você sabe o que são palavras-chave? São palavras que sintetizam as ideias mais importantes para a compreensão de um texto. Agora que você já sabe o que é, destaque algumas palavras-chave no texto do slide anterior, ou seja, palavras que resumem as ideias centrais do texto.

2 O que você entende por batalha? Há batalha sem armas?

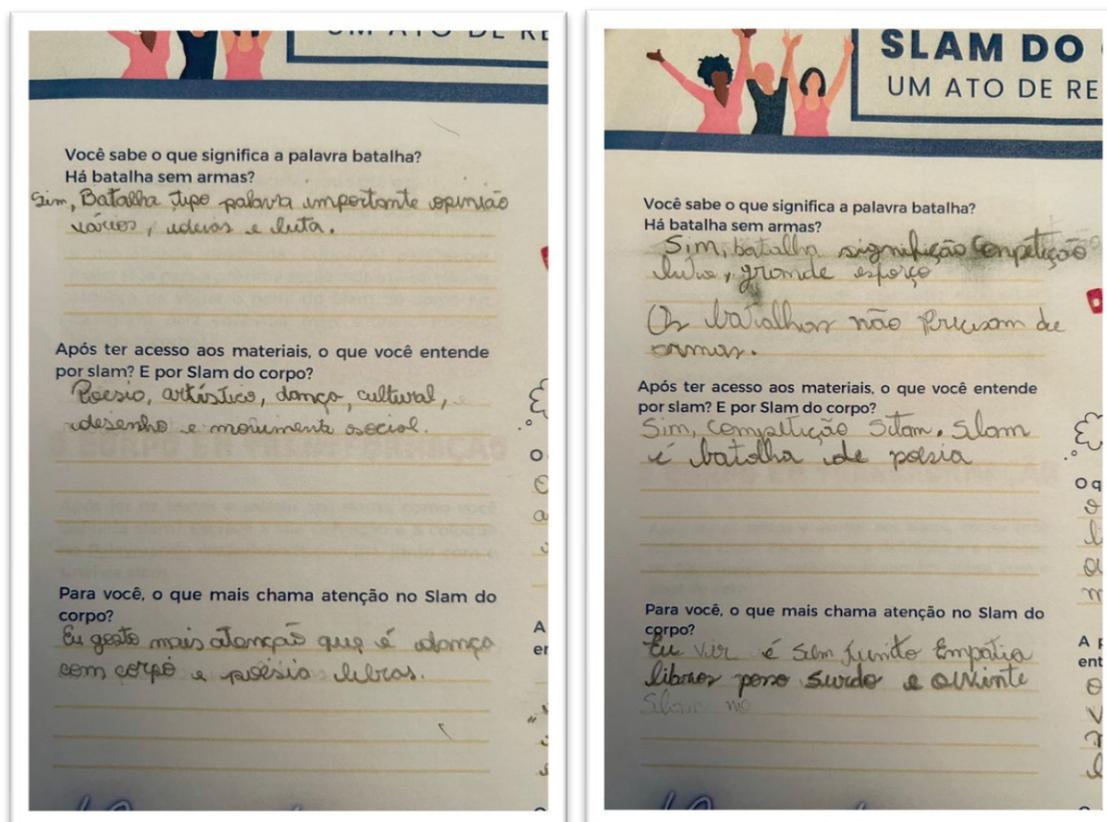
3 Após ter acesso aos materiais, o que você entende por Slam? E por Slam do Corpo?

4 Para você, o que mais chama atenção no Slam do corpo?

Seção **Leitura** no material didático *Slam do corpo: um ato de resistência*.

Após lermos e discutirmos em conjunto a definição de slam de Roberta Estrela D’Alva, assistimos ao vídeo de apresentação do Slam do corpo e discutimos, em libras, as

perguntas elaboradas para essa seção. Em seguida, os alunos escreveram, em português, as suas respostas:



Perguntas respondidas pelos alunos no material impresso - *Slam do corpo: um ato de resistência*.

As respostas escritas pelos alunos evidenciam a dificuldade em relação à escrita do português. Embora tenhamos trabalhado a gramática da língua nessa etapa, nos interessava principalmente ampliar o repertório linguístico dos alunos – com registros no *Palavreando* – e também propiciar reflexões críticas a respeito de como o *Slam do corpo* se constitui como um instrumento de luta e resistência para a comunidade surda. Para os alunos, tornou-se evidente que as batalhas de poesia não se dão em um espaço de violência, feito com armas, mas em um espaço acolhedor e transgressivo por propiciar e incentivar o encontro entre diferentes corpos e diferentes línguas.

Dando continuidade à reflexão crítica sobre o slam, o material propõe a discussão do termo *Poesistência* (poesia + resistência), cunhado por Cynthia Neves (2021), juntamente com o vídeo *O silêncio e a fúria*, do grupo *Poetas do Corpo*. No vídeo, Edinho Santos narra sua trajetória como poeta surdo e sua relação com o mundo. Para ele, apenas por meio da poesia, foi possível significar, expressar e manifestar a sua existência.



O Mudinho

Por Edinho Santos

Transcrito para o português por James Bantu

Quando eu era pequeno, diziam:

– Mudinho, mudinho, mudinho.

Eu adolescente, eu em pé pulei corda,
joguei video game.

Bafo-bafo

– Mudinho, mudinho, mudinho.

Eu cresci, me encontrei, e eles:

– Mudinho, mudinho.

Me casei, encontrei minha metade,
tive um filho, e eles:

– Mudinho, mudinho, mudinho.

Me cansei, me curvei, envelheci, e eles:

– Mudinho.

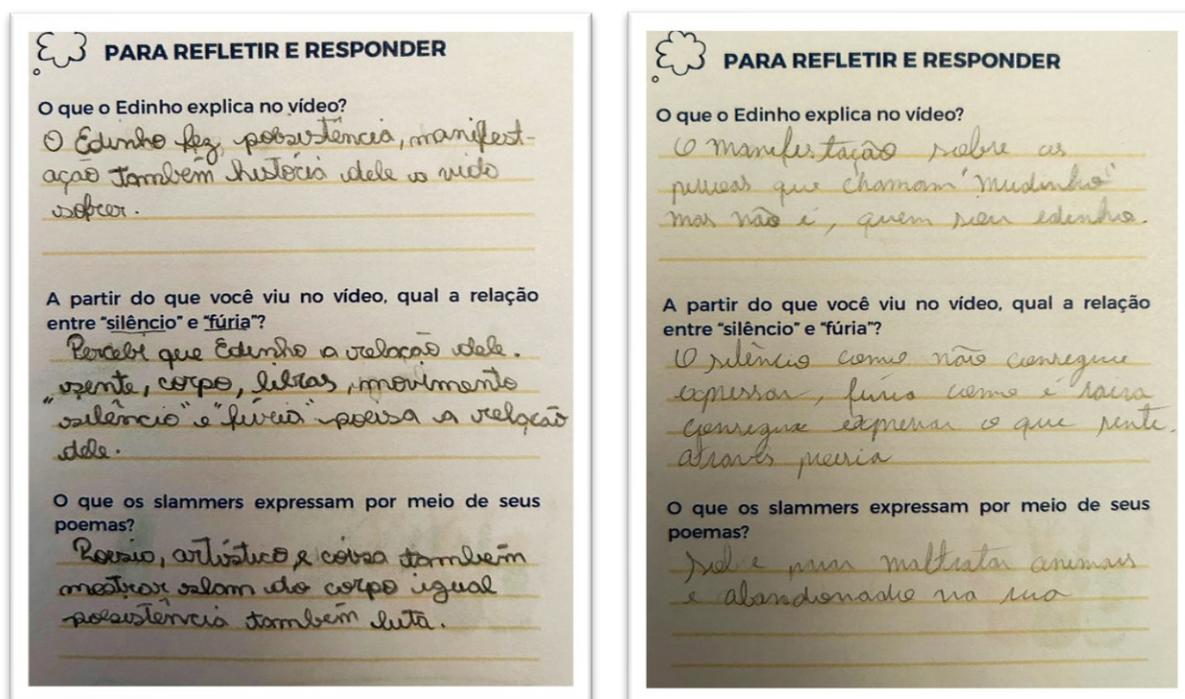
– Porra! Mudinho, eu?

Não, meu nome é Edinho, porra!



Edinho Santos, no Itaú Cultural, em São Paulo. Imagem: Naira Mattia/UOL.

Para verificar a compreensão do vídeo, os alunos também foram convidados a responderem a algumas perguntas. As respostas elaboradas por eles evidenciaram a apropriação do conceito de poeistência como um neologismo que abarca a resistência implicada na poesia feita nos slams. Ao assistirem ao vídeo “Silêncio e fúria”, também puderam compreender como o silêncio, muitas vezes imposto às pessoas surdas, é o espaço da não-expressão. A fúria por meio da poesia, nesse contexto, é então a forma que os slammers encontram de romper esse silenciamento e expressarem suas lutas e dores.



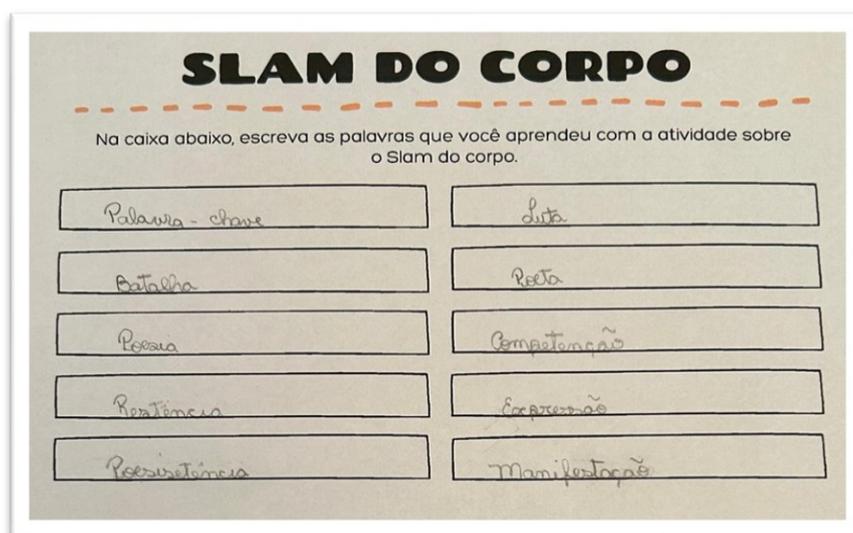
Perguntas respondidas pelos alunos no material impresso - *Slam do corpo: um ato de resistência*.

Após as perguntas relacionadas ao Slam do corpo, o material inicia a última seção: a da **Pós-leitura**, a qual nomeamos como Corpo em transformação. Nessa seção, os alunos registraram no *Palavreando* as principais palavras aprendidas ao longo do módulo didático, assim como seus significados e sentidos em libras, em português e também por meio de imagens. Finalizada essa etapa, os alunos assistiram a mais alguns poemas-performances do Slam do Corpo e discutiram acerca de sua estrutura e temáticas.



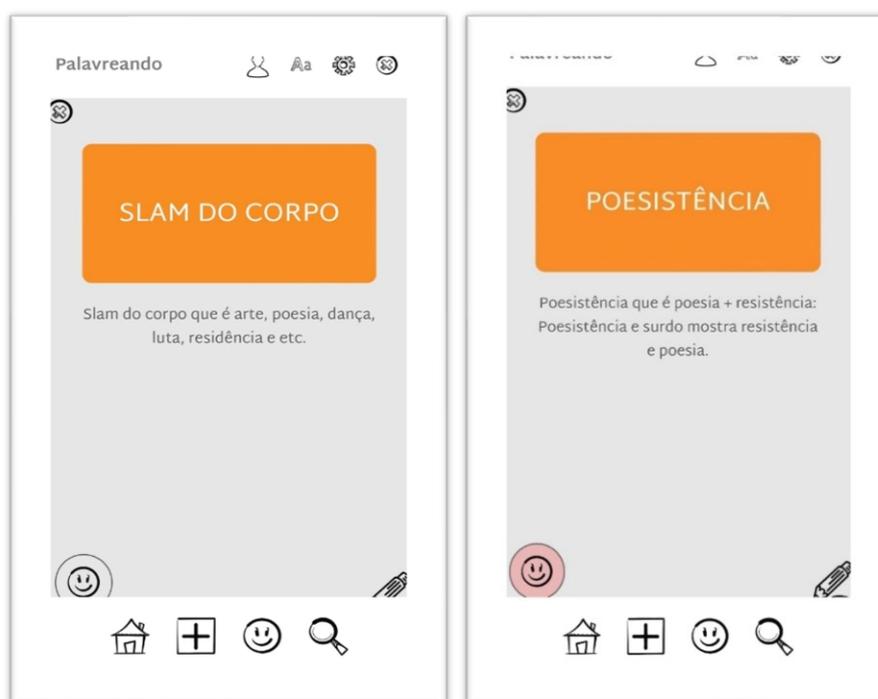
Seção **Pós-leitura** no material didático *Slam do corpo: um ato de resistência*.

Diversas foram as palavras que se sobressaíram ao longo dos encontros, entre elas: poesia, batalha, resistência, poesistência, manifestação, luta etc, como é possível ver no quadro a seguir preenchido por uma das alunas. Com a lista de palavras definida, os alunos acessaram em seus smartphones o aplicativo do *Palavreando* por meio de um link disponibilizado por mim. No primeiro momento, os alunos criaram uma conta no app e, em seguida, publicaram as imagens, as definições escritas e em vídeo que produziram em conjunto.



Lista de palavras no material impresso - *Slam do corpo: um ato de resistência.*

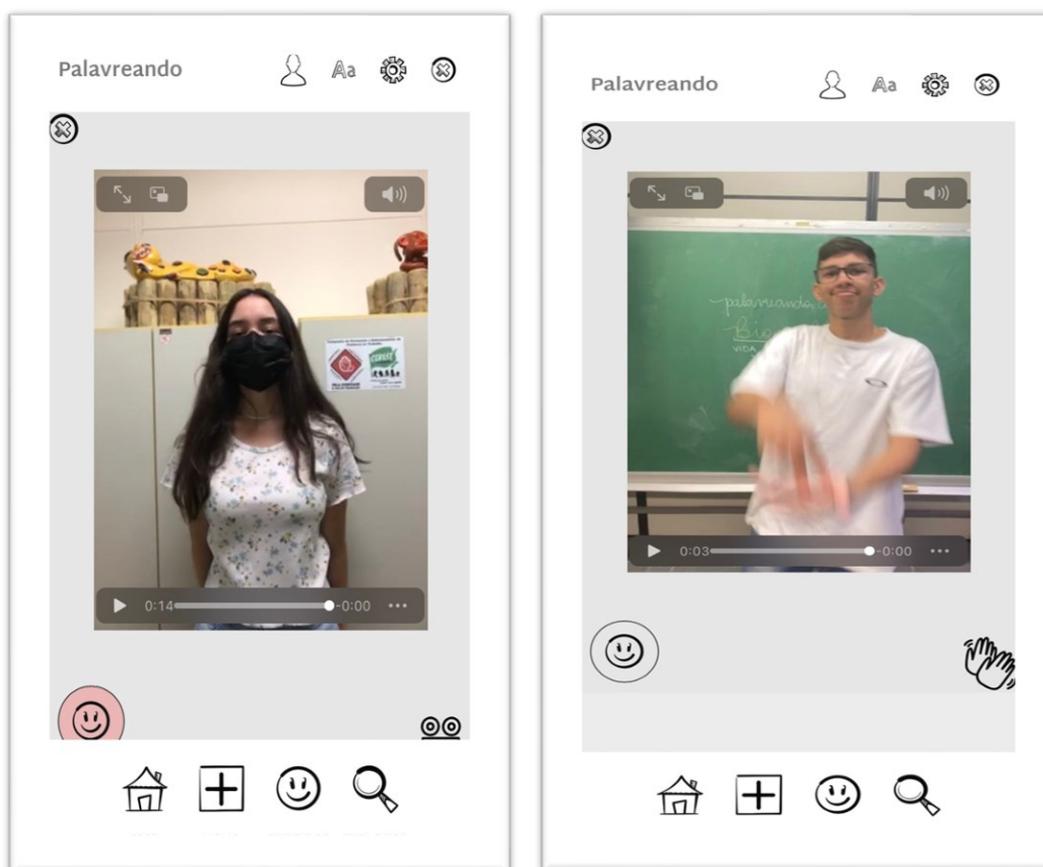
Definições escritas inseridas no *Palavreando*:



Captura de tela da definição escrita de "Slam do corpo" e "Poesistência" no *Palavreando*.

Para a palavra **Poesistência**, por exemplo, os alunos inseriram no *Palavreando* uma definição escrita que evidenciou o seu sentido a partir da junção de duas outras palavras em português escrito: poesia e resistência. Além disso, colaborativamente, criaram um sinal em libras para essa palavra, o qual gravaram em vídeo e registraram no app. A criação do sinal de poesistência também se deu a partir da junção dos sinais de poesia e resistência. Nesse cenário,

o *Palavreando* se constitui como um recurso capaz de disseminar sinais de interesse da comunidade surda, além dos pontos de vista dessa comunidade acerca dos sentidos que circulam na sociedade. Para a definição de **Slam do corpo**, por sua vez, os alunos selecionaram a imagem de uma performance poética em que a poeta ouvinte segura um microfone e, ao lado dela, o poeta surdo apresenta o poema em libras. Além disso, escreveram uma definição em português e gravaram um vídeo com a explicação do conceito em libras, incluindo o sinal de *Slam do corpo* usado pela comunidade surda.



Captura de tela da definição em vídeo de "Slam do corpo" e sinal em vídeo da palavra "Poesistência" no *Palavreando*.

A emergência dessas e de outras palavras nas atividades propostas no módulo didático se deu de modo contínuo: a cada encontro, retomávamos as palavras aprendidas e apreendidas, assim como seus significados. Esse exercício constante possibilitou aos alunos (re)visitarem os sentidos disponíveis e, a partir deles, construírem suas próprias definições para cada uma das palavras. O *Palavreando*, nesse cenário, como um recurso aberto à multimodalidade, contribuiu para o engajamento dos alunos em relação ao processo de construção de sentidos

das palavras, as quais também evocaram a complexidade do slam do corpo e o potente diálogo que ele estabelece com as vivências e experiências dos alunos surdos.

Como um objeto de aprendizagem (LEFFA, 2006), o *Palavreando* deve ser compreendido dentro de um ecossistema educacional, o qual propicia uma aprendizagem mais ampla. Dessa forma, integrar esse recurso a um módulo didático sobre *Slam do corpo*, concebido a partir de uma perspectiva translíngue, mostrou-se uma escolha muito potente para desafiar as lógicas normativas presentes nas práticas escolares. Não há, nesse sentido, a noção ingênua de que essa proposta seja capaz de enfrentar todas as assimetrias que atravessam o contexto educacional dos surdos, mas ao abrir espaço para a mobilização de toda a gama de repertórios linguísticos dos alunos, celebra-se a diversidade, as identidades surdas e as subjetividades dessa comunidade.

5.5. Considerações (temporariamente) finais

Este capítulo, assim como o que nele é narrado, emergiu, como postula uma ontologia da emergência pós-moderna (SOMERVILLE, 2007), de movimentos profundos de questionamento (*wondering*), os quais não se iniciam de forma lógica, mas a partir de um estado de não-saber que convoca a intuição e a nossa capacidade de resposta. A possibilidade de construir um módulo didático para alimentar o *Palavreando* não estava prevista nos objetivos inicialmente delineados para a pesquisa. Como um recurso digital gratuito e aberto, uma vez que o *Palavreando* fosse disponibilizado nas lojas de aplicativo, como se pretendia a princípio, não haveria a possibilidade de prever os usos que dele seriam feitos e em que contextos isso se daria. O objetivo era investigar os processos de produção de sentidos a partir do que fosse registrado no app.

No entanto, diante dos inúmeros desafios de ordem técnica e prática relatados no capítulo anterior, só seria possível alimentar o *Palavreando* em um contexto delimitado, já que o protótipo, ainda com falhas técnicas relevantes, não poderia ser disponibilizado de forma massiva. Nesse cenário, emergiu uma questão central: como oportunizar o uso do app pelos alunos surdos de modo a possibilitar a investigação das limitações e potencialidades dessa proposta frente ao seu propósito de contribuir para um processo de aprendizagem plural aberto às múltiplas formas de linguagem?

De modo colaborativo, junto à minha orientadora e, posteriormente, aos alunos da disciplina LA910C, a partir de um movimento de *generating*, pensamos na elaboração do módulo didático aqui apresentado que, entre outros propósitos, daria (mais) vida ao

Palavreando. Nesse contexto, o *Slam do corpo* foi escolhido para brindar essa confluência de ideias e comunalidade. Devo esse encontro entre *Slam do corpo* e o *Palavreando* a muitas pessoas, mas especialmente à uma postura investigativa aberta ao devir e atenta ao que emerge pelas frestas, pelas fissuras, nos encontros e diálogos cotidianos, na percepção poética dos acontecimentos da vida.

Quando assisti pela primeira vez ao poema-performance “Na língua”, que abre esse capítulo, me senti irremediavelmente afetada. Considero esse um dos pontos de virada (SOMERVILLE, 2007) de minha trajetória como pesquisadora e educadora. A potência desse poema, ampliada no módulo didático **Slam do corpo: um ato de resistência**, me colocou diante de um processo de transformação que me tornou outra (*becoming*). Parte desse processo, vivido diante dos alunos surdos com seus smartphones nas mãos interagindo com o *Palavreando*, me fez reconhecer a força que essa proposta teve ao longo dessa travessia: o *Palavreando*, ainda que com as limitações de um recurso permanentemente inacabado (ou justamente por conta delas), me impulsionou durante toda a contínua jornada rumo a um cenário educacional mais justo e transformador.

Para dar um acabamento temporário a essa pesquisa, passo agora ao último texto desta tese no qual volto aos mesmos movimentos fluidos que continuam a mover o barco: *wondering, becoming e generating*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M. S.; ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Letramentos literários e translinguagem entre as ruas e as escolas do sul global: o slam interescolar como prática enativo-performativa decolonial. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n. (60.3): 626-644, set./dez. 2021.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Introd. e trad. do russo: Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

NEVES, C. A. B. Poemar é preciso porque somos poesistência (Prefácio). In: ASSUNÇÃO, C.; JESUS, E. A. de; CHAPÉU, U. (org.) *Das ruas para as escolas, das escolas para as ruas: Slam Interescolar*. São Paulo: LiteraRUA, 2021. v. 1, p. 8-11.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge, 2000.

GARCÍA, O. *Bilingual Education in the 21st century: A Global Perspective*. Malden, Ma. and Oxford: Blackwell/Wiley.

GARCÍA, O.; LI WEI. *Translanguaging: language, bilingualism, and education*. London: Palgrave Macmillan, 2014.

GARCÍA, O.; COLE, D. Lo que los sordos le enseñaron a los oyentes: deconstruyendo la lengua, el bilingüismo y la educación bilingüe. In *Anais do Congresso Internacional, Seminário de Educação Bilíngue para Surdos* (v. 1, pp. 34-57). Universidade do Estado da Bahia, 2016.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

LEFFA, V. J. Nem tudo que balança cai: Objetos de aprendizagem no ensino de línguas. *Polifonia*. Cuiabá, v. 12, n. 2, p. 15-45, 2006

LUCENA A, C. T. Beijo de línguas – quando o poeta surdo e o poeta ouvinte se encontram. 2017. 154 folhas. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São, Mestrado em Psicologia Clínica. São Paulo, 2017.

MEGALE, A.; LIBERALI, F. C. As implicações do conceito de patrimônio vivencial como uma alternativa para a educação multilíngue, *Revista X*, v. 15, n. 1, p. 55 - 74. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/69979>. Acesso em: 27 abr. 2024.

MIGNOLO, W. Desafios decoloniais hoje. *Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu/PR, v. 1. n. 1, p. 12-32, 2017.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. *Reflexões e ações no ensino e aprendizagem de línguas. Homenagem a Antonieta Celani*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

NEVES, C. A. B. Slams - letramentos literários de reexistência ao/no mundo contemporâneo. *Linha D'Água* (Online), São Paulo, v. 30, n. 2, p. 92 - 112, out. 2017.

OTHEGUY, R.; GARCÍA, A.; REID, W. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 6(3): 281-307.

SOUZA, A. L. S. Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

TILIO, R. (Org.). *Voices*. Obra em 4 volumes. São Paulo: Moderna, 2015.

TILIO, R. O livro didático no ensino de línguas: caracterização do objeto, função e critérios de escolha. In: *Manifestações: ensaios críticos de língua e literatura*. Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros; Neide Araujo Castilho Teno; Susylene Dias de Araujo (Orgs.) – 1. ed. – Curitiba: Appris, 2016.

TILIO, R. O livro didático contemporâneo: apresentação de uma proposta. In: *Linguística Aplicada para além das fronteiras* - Ruberval Franco Maciel; Rogério Tilio; Dánie Marcelo de Jesus; Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (Orgs.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

VÓLOCHINOV, V. (1929), *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

POEMAS

LIOLI, A. Na língua. Transcrito por Amanda Lioli e Catharine Moreira. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-aLRrLauNCQ>. Acesso em: 16 jul. 2024.

CATHARINE, G. GOUVEIA, C. Pequeno manual da cultura surda. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gnwNDGVg0eI>. Acesso em: 16 jul. 2024.

SANTOS, E. O Mudinho. Transcrito por James Bantu. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bl4-k4YqkCw&t=3s>. Acesso em: 16 jul. 2024.

FOTOGRAFIA

O poeta Edinho Santos, no Itaú Cultural, em São Paulo. Imagem: Naira Mattia/UOL. Disponível em: <https://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2020/12/15/sou-negro-surdo-e-periferico-mas-a-poesia-me-salvou.htm>. Acesso em: 16 jul. 2024.

COREOGRAFIA DAS EMERGÊNCIAS



Esse último texto eu dedico à Claudia, minha orientadora, coreógrafa de emergências²⁴, que caminha afetuosamente comigo. Faço isso porque esse trabalho é o relato de uma travessia realizada em um percurso sonhado, imaginado e, principalmente, vivido em comunhão. Ainda que o exercício da escrita seja muitas vezes solitário e eu tenha sentido intensamente os efeitos, quase sempre desafiadores, de fazê-lo assim, fui o tempo todo afetada por nossas ações e reflexões conjuntas. E os afetos, que atravessam o corpo como flecha, como disseram Deleuze e Guattari (1980), nos provocam, inquietam, multiplicam e transformam.

Coreografar as emergências é uma (outra) forma de estar no mundo, vivida por quem, mesmo com o coração machucado e talvez justamente por isso, não abandona o barco; segue ouvindo os sons do mundo e os silêncios, observando os corpos e os gestos, prestando atenção aos cheiros e sabores. Abrir espaço para as emergências e dançar com elas é uma forma transgressora de sacudir e perturbar os modos únicos de experienciar e interpretar o mundo. Coreógrafas de emergências atravessam a vida acompanhadas e atentas às injustiças e às violências que marcam os corpos e as subjetividades e, justamente por isso, costumam ter a mania incorrigível de imaginar um outro lugar e uma outra forma de viver que se constrói fora da lógica da opressão.

Por isso, fazer pesquisa a partir de uma epistemologia da emergência é reconceber as convenções baseadas em paradigmas científicos hegemônicos para abrir espaço ao acaso, à abertura, à aleatoriedade e ao devir (SOMMERVILLE, 2017), isto é, é construir percursos potencialmente criativos que privilegiam o devir em vez do ser. Evocando o rizoma como uma imagem potente para a desestabilização do ser, Deleuze e Guattari (2011, p. 48) argumentam que

“um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...”. Há nessa conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, P. 48)

Assim, ao longo de um percurso de pesquisa, entendo que o que se apresenta *entre, no meio, enquanto*, parece ser o que mais nos afeta e atravessa. Por conta disso, escrever uma tese não escapa a um processo autorreflexivo e de constante (auto)transformação. Como afirma Richardson (1994, p. 521), revozeada por Sommerville (2007), “lutamos para encontrar

²⁴ Termo inspirado no conceito de *coreografia de urgências* adotado por Lucena (2017) em sua dissertação de mestrado. *Urgência* é substituída, nesta tese, por *emergência* em diálogo com a epistemologia da emergência pós-moderna delineada por Sommerville (2007; 2008), a qual sustenta metodologicamente esta tese.

um lugar textual para nós mesmos e para nossas dúvidas e incertezas”, por isso escrever a partir da epistemologia da emergência é assumir e enfrentar o labirinto em que nos encontramos em muitos momentos ao longo de nossa pesquisa. Algumas vezes, escolhemos caminhos iluminados que nos levam a percepções mais amplas e libertadoras, mas em outras, nas suas voltas e reviravoltas, o Minotauro da desilusão acaba por nos encontrar.

Não por acaso, escrevo este último capítulo em um lugar muito significativo para mim: o Ponto de Luz. Um hotel, em meio à Serra da Mantiqueira, construído há 30 anos para ser um espaço meditativo e de contato íntimo com a natureza. Aqui há um pequeno labirinto, o qual observo da varanda do quarto. Levantei-me e fui até ele para percorrer descalça os seus caminhos. Tentei fotografá-lo para, quem sabe, mostrá-lo aqui, mas a temporada sem chuvas fez a grama secar, de modo que quanto mais me aproximo dele, menos visíveis ficam os seus contornos e limites. O labirinto, então, momentaneamente se desfaz.

Assim, compreendo o labirinto como uma metáfora que me remete aos movimentos desafiadores, às vezes irracionais e caóticos que marcam a trajetória de uma pesquisa: em alguns momentos, é preciso se distanciar para enxergar os contornos e limites que se impõem sobre nosso processo investigativo; em outros, nossa capacidade de elaborar novas perguntas e articular novos caminhos borra as fronteiras e, então, os limites se desfazem. Percebo, dessa forma, que o percurso narrado nesta tese se deu em um rio para o qual, em alguns momentos, tentei delinear contornos, mas, na maioria deles, as águas extrapolaram as margens. Trata-se de um processo que não se inicia e nem se encerra aqui. Como “um riacho sem início nem fim”, ele “rói suas duas margens e adquire velocidade no meio” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, P. 49).

Volto, a partir disso, a refletir sobre um modo coreográfico de estar no mundo. Essa postura atenta ao que emerge nos permite vivenciar os percursos de forma a captar aquilo que acontece em um plano muito mais molecular (GUATTARI, 2024 [2012]). Uma “revolução molecular”, no sentido entendido por Guattari (ibidem), é um processo cujo resultado é imprevisível e pode tomar direções progressistas, conservadoras ou ambas. Por isso, pensar nos modos de vida que desejamos e de que forma eles estão sendo inventados no cotidiano é assumir uma postura responsiva, criativa e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e alegre.

Há semanas eu me encontro sentindo e pensando mais intensamente sobre como essa pesquisa me educou radicalmente para essa postura. Faço isso a partir de um exercício de questionamento (*wondering*) para encontrar formas de interpretar e finalizar esse percurso. Assim, tenho entendido o fim não como um espaço físico, um lugar geográfico, uma outra

margem onde se aporta definitivamente o barco, mas como uma oportunidade de tornar-se e perceber-se outro, e lançar-se a um novo início. Desse modo, invento um fim temporário para essa pesquisa, buscando compreender de que forma ela me transformou (*becoming*) e para onde ela me convida a ir (*generating*). Para isso, escrevo aos professores de alunos surdos sobre o *Palavreando* que, de forma metonímica, representa o meu devir enquanto pesquisadora e educadora, assim como sintetiza a proposta educacional em que acredito e pela qual continuarei insistentemente lutando.

CARTA AOS PROFESSORES DE ALUNOS SURDOS

Caros professores,

estou a poucos parágrafos de um fim que busco inventar para abrir espaço a novos inícios, por isso escrevo a vocês no momento mais silencioso da noite, como sugeriu Rainer Maria Rilke, para voltar-me a mim e transpor em palavras aquilo que senti, aprendi, vivenciei, amei e perdi ao longo de minha trajetória de pesquisa. Volto a mim, em diálogo com vocês, porque escolhemos ser professores, e isso é tudo. Poucas pessoas são capazes de compreender verdadeiramente a responsabilidade que assumimos no mundo.

O fim a que me refiro é o da escrita de minha tese de doutorado. Eu poderia encerrá-la com um capítulo chamado “considerações finais”, mas quero escapar das convenções, das motivações genéricas, e quero perseguir aquelas oferecidas pelo meu próprio cotidiano: os receios, as tristezas, as alegrias e os desejos, principalmente o de manter a fé em uma educação que ensine a construir e acessar as belezas da vida. Nos últimos anos, tenho me perguntado constantemente sobre a escolha de ser pesquisadora e professora em um mundo tão fraturado e imagino que estejam fazendo o mesmo. Na tentativa de encontrar alguma resposta, tenho buscado seguir o conselho de Rilke em suas *Cartas a um jovem poeta* de que é preciso voltar a nós mesmos e examinar as profundezas de onde brota a nossa vida, pois é nessa fonte que encontramos as respostas para as nossas questões. Ainda que ele sugira um movimento solitário, de completa introspecção, faço isso de forma compartilhada, imaginando cada um de vocês com suas rotinas e “retinas fatigadas”, como diria o poeta, em salas de aulas lotadas, olhando para os alunos com atenção.

Embora não tenha encontrado respostas, percebo que encontrei uma forma de lidar com as perguntas: precisamos deixar que nossas perturbações encontrem um desenrolar sereno, sem apressá-las ou reprimi-las, porque elas nos conduzem lentamente a outros conhecimentos e outros modos de estar no mundo ainda melhores que os anteriores, quiçá mais libertadores. É como uma filosofia de vida a partir da qual decidimos fazer das perturbações uma ferramenta para abrir fendas, fissuras e brechas de onde brotam possibilidades inesperadas de alegria. Por isso, conto a vocês brevemente o meu percurso de pesquisa para que, em meio ao nosso caos cotidiano, nos lembremos de aguardar com humildade e paciência o nascimento de uma nova esperança.

A primeira vez que entrei em uma sala de aula com alunos surdos, em janeiro de 2012, eu ainda tateava no escuro. Eu havia passado semanas planejando uma série de aulas que iriam compor a primeira etapa do curso “O Ensino de português para surdos”, no projeto Ciência &

Arte nas Férias, organizado pela Pró-reitoria de Pesquisa da Unicamp. Ao pisar em uma das salas de aula do Instituto de Estudos da Linguagem, a qual já me era bastante familiar, eu fui lançada a um outro tempo e espaço, onde as práticas educacionais que eu conhecia até então deixaram de fazer sentido. Também deixou de fazer sentido aquilo que eu havia imaginado sobre esses alunos.

Ao planejar as primeiras aulas do projeto, a fim de pensar em estratégias para possibilitar um ensino mais significativo, assumo que me limitei a tentar prever as possíveis dificuldades que eles teriam em relação ao português escrito e as dificuldades que eu teria em relação à libras, apesar da presença da intérprete. Eu estava animada e aflita. As dificuldades se confirmaram, mas a potência das trajetórias singulares de vida atreladas a uma língua que se delineia a partir de uma gramática espacial-visual, eu não tinha sido capaz de imaginar. O meu entusiasmo com a complexidade sociolinguística que se revelava a cada encontro cresceu ao lado de uma justa indignação: ao mesmo tempo que me sentia impelida a pensar modos de contribuir para uma educação libertadora, que valesse a pena ser vivida, eu presenciava angustiada as consequências de uma sociedade excludente e violenta que também se sustenta a partir de um sistema educacional que nos oprime: alunos e professores. A partir desse encontro arrebatador, eu assumi permanentemente a responsabilidade de contribuir para a construção de um mundo no qual, por meio de uma educação plural, os alunos surdos pudessem ser percebidos pelo que lhes transborda e não pelo que uma sociedade neoliberal entende que lhes falta.

Continuei a encontrá-los nos janeiros dos anos seguintes: eles aprendiam sobre o português escrito, sobre a própria libras, sobre suas identidades, sobre a sociedade que nos cerca, sobre a universidade. Ao mesmo tempo, eu aprendia (outras) concepções de língua, como a de Bakhtin e seu círculo; (outras) formas de ensinar e aprender, por meio dos novos e multiletramentos; (outros) modos de viver e perceber o mundo, a partir da perspectiva translíngua. Esses potentes encontros me encaminharam ao mestrado em Linguística Aplicada (IEL/Unicamp) e ao Aprimoramento Profissional (FCM/Unicamp), a partir dos quais defini um propósito mais específico de pesquisa: delinear as principais características de um app educacional voltado à comunidade surda.

Naquele momento, entusiasmada com as possibilidades que as novas tecnologias inauguravam, como a abertura às múltiplas linguagens, à colaboração e à interatividade, entendi que um app educacional pensado a partir das teorias que vinha estudando poderia se mostrar como um recurso potente no ecossistema de aprendizagem dessa comunidade. Na

primeira aula que dei no programa de aprimoramento profissional, em 2015, fotografei na memória o momento em que entrei na sala e encontrei todos os alunos sentados ao redor de uma grande mesa com um *smartphone* na mão. Estava certa de que pensar a relação entre as novas tecnologias e a educação linguística de surdos era uma demanda urgente. A partir disso, iniciou-se um movimento de educação e (auto)educação o qual deu vida ao *Palavreando*: uma proposta de app educacional para auxiliar a aprendizagem de palavras em português-libras.

O propósito da proposta foi delineado a partir da investigação das principais necessidades dos alunos surdos em relação à aprendizagem do português escrito. Para além das dificuldades em relação à gramática da língua, havia uma grande lacuna acerca da constituição de seus repertórios linguísticos em português-libras. A lacuna chamou atenção não pelo desconhecimento de algumas palavras e de seus significados, mas pelo que esse desconhecimento implicava num plano político e social. Os meus alunos, todos matriculados no Ensino Médio em escolas regulares, desconheciam, por exemplo, as palavras *política* e *cidadania*. Não se tratava de um mero desconhecimento da palavra em si, mas de seu conteúdo e sua significação ideológica.

Nesse cenário, o *Palavreando*, delineado a muitas mãos, foi concebido a partir de um movimento de recusa: nos recusamos a aceitar que a educação deva servir a um sistema homogeneizante, grafocêntrico e autoritário, que os sentidos estejam estabilizados e que o nosso fazer educacional cotidiano não seja capaz de construir fissuras e promover transformações. A partir disso, entendemos que um app educacional voltado à aprendizagem de palavras em português-libras precisaria mostrar-se potencialmente aberto a noções mais ampliadas de língua e linguagem, possibilitando aos surdos perceberem-se como sujeitos multilíngues. Por isso, o desenho educacional do *Palavreando* foi pensado com a intenção de oportunizar a mobilização de repertórios constituídos por uma gama diversificada e complexa de recursos, a partir dos quais a comunidade surda pudesse compartilhar experiências, conhecimentos e visões de mundo acerca das palavras e sinais de interesse comum.

Para que o *Palavreando* pudesse atravessar as fronteiras da pequena sala de aula em que nos encontrávamos, segui em direção ao doutorado, a partir do qual, de muitas formas, tentei fazer com que esse app se materializasse e se expandisse para outros contextos. Eu acreditava e ainda acredito na capacidade que ele tem de revelar as características de uma educação que reinventa a vida enquanto possibilidade, como disse Rufino. Foram inúmeras as tentativas frustradas de encontrar parcerias para que o *Palavreando* pudesse ser programado e eu pudesse investigar suas potencialidades e limitações. Quando iniciei a pesquisa, não

esperava encontrar tantos “nãos” pelo caminho, mas ser pesquisador não significa calcular uma rota e não se desviar e, por isso, em um exercício de fé e paciência, com o tempo de pesquisa já avançado, fui contemplada com uma verba do 1º Edital Proec - PEX da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Estadual de Campinas (ProEC/UNICAMP), a qual foi destinada ao desenvolvimento do *Palavreando*.

Com essa verba, pude contratar um programador para que ele desenvolvesse uma versão prototípica do app. Essa versão ainda apresentava muitos problemas técnicos e, portanto, não era o que eu havia imaginado para apresentá-lo aos alunos, mas aos poucos a frustração foi cedendo espaço a uma compreensão mais profunda das forças neoliberais que atravessam nossas práticas educacionais cotidianas. Estamos diante de um *modus operandi* produzido e disseminado pelos colonizadores. Esse modo de agir, como disse Rufino, forjou mentalidades, linguagens, dispositivos de interação social e trocas simbólicas que constituem uma educação que atende às demandas desse sistema de ser/saber/poder. Assim, as práticas e recursos pensados a partir de uma outra lógica certamente encontrarão os “nãos” do caminho, mas são elas que criam fendas de onde brotam novas experiências, novas interpretações e novas possibilidades para a educação.

Assim, mesmo como uma versão bastante limitada tecnicamente, entendemos que era preciso avaliar o *Palavreando* e, por isso, em um movimento colaborativo e poético, elaboramos um módulo didático, junto aos alunos da segunda habilitação em português como segunda língua do IEL/Unicamp, para pilotar o app com os alunos do projeto de ensino de português para surdos do Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel O. S. Porto” (Cepre/Unicamp). O material nomeado como ***Slam do corpo: um ato de resistência*** constituiu-se, junto ao *Palavreando*, como um recurso potente no ecossistema de aprendizagem dos alunos.

No *slam do corpo*, uma dupla de poetas – um surdo e outro ouvinte – performa, por meio da poesia, seus modos de existência, suas lutas, suas dores e seus desejos. O que acontece no palco não é apenas a apresentação de um poema, mas o alargamento das línguas que se beijam – a libras e o português –, a expansão dos corpos, das subjetividades e dos mundos. A complexidade desse acontecimento poético e a sua potência em construir sentidos insuspeitados atingiu em cheio os alunos surdos do projeto e os engajou em um exercício reflexivo que os permitiu pensar sobre seu cotidiano, suas formas de construir sentidos e sobre o mundo em que gostariam de viver.

As palavras que emergiram ao longo das aulas foram inseridas pelos alunos no *Palavreando* e, quando isso aconteceu, fui transportada para 2015, quando entrei pela primeira vez em uma das salas de aula do Cepre e encontrei os alunos com os smartphones nas mãos. Agora, bem diante de mim, os alunos repetiam a cena, mas desta vez com o *Palavreando* nas telas de seus celulares. Lembrei-me de toda a minha trajetória acadêmica e do sentimento de frustração quando, angustiada, eu pensava em maneiras de continuar a minha pesquisa sem abandonar o *Palavreando*. A versão do app que os alunos estavam usando não era a que eu desejava, mas, naquele momento, comemorei onde nós havíamos chegado.

Tempos depois, o *Palavreando* apresentou outros problemas técnicos e aquilo que os alunos haviam inserido no app ficou inacessível. O que restou foram as capturas de tela e as memórias das aulas registradas em vídeo. Para garantir a sua manutenção, seria necessário despendar mais recursos para o programador e para o domínio e a hospedagem do app, o que não seria viável naquele momento, e, então, o sentimento de frustração voltou. Parte disso, eu atribuo a um desejo colonial de ter uma vida aparentemente pronta e acabada, o que faz com que, na academia, tanto a escrita como aquilo que propomos em nossas pesquisas sejam tratados como meros produtos, nesse caso por mim mesma. Mesmo consciente de que tudo é um processo, eu tive dificuldade de escapar a essa lógica, mas, aos poucos, outras formas de olhar para o *Palavreando* e para a minha trajetória de pesquisa emergiram.

Disse-me uma pesquisadora e educadora que admiro muito, Janaina Cabello, em minha qualificação de tese: o *Palavreando* é um material fratura. Ele não se encerra no protótipo, mas se expande a partir de sua capacidade de abrir fissuras. Disse-me minha coorientadora, Ivani Silva, a quem devo a confiança que desenvolvi para estar diante de alunos surdos: mesmo um professor que não tenha recursos para trabalhar com tecnologia poderá se beneficiar daquilo que constitui o *Palavreando*. Disse-me a minha orientadora, Claudia Rocha, que inspira a pessoa, a professora e a pesquisadora que sou: o *Palavreando* é fruto de um interesse genuíno de viver o mundo na fricção com o outro e isso extrapola o objeto.

Essas são algumas das vozes potentes que me ajudaram a olhar generosamente para a minha trajetória de pesquisa e para o *Palavreando*. A academia, o espaço escolar, assim como a vida, estão cheios dessas vozes, às quais podemos nos apegar para transformar as nossas aflições e perturbações efêmeras em oportunidades para a grandeza e para a coragem de seguir eternamente acreditando. Talvez, as próximas palavras a serem inseridas no *Palavreando* possam ser *futuro, sonho, esperança, transformação*. Voltarei ao Cepre, palco central desta

narrativa, não para mostrar um protótipo, o qual eles já conhecem, mas para, a partir dele, mostrar a potência daquilo que sonhamos e projetamos juntos.

Despeço-me de vocês, inspirada pela força ancestral de Krenak, saudando as águas, que aqui sempre estiveram, para que elas nos guiem à construção de um futuro plural no qual sejamos livres para experimentar outras formas de existir. Que sejamos água, como Krenak sugere, para que possamos viver a incrível potência que ela tem de tomar diferentes caminhos. Sejamos capazes de “escutar a voz dos rios, pois eles falam. Sejamos água, em matéria e espírito, em nossa movência e capacidade de mudar de rumo, ou estaremos perdidos”.

Com carinho,

Jéssica.



**AS ARTES QUE COMPÕEM ESTA TESE FORAM CRIADAS POR CAUÊ RAMOS
DA SILVA (SELVA RAMOS).**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

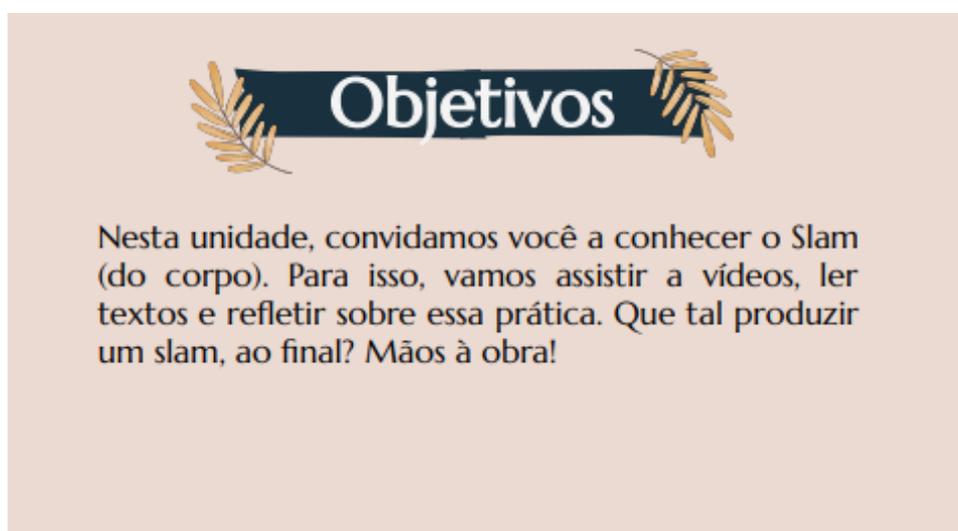
- BAGNO, M. Linguagem e violência. *Brasiliarios*, 31 jan. 2018. Disponível em: <https://brasiliarios.com/colunas/66-marcos-bagno/783-linguagem-e-violencia-social>. Acesso em: 09 set. 2023.
- BISPO DOS SANTOS, A. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora/ PISEAGRAMA, 2023, 112 pp.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- _____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- GUATARRI, F. *A revolução molecular*. Organização, tradução e prefácio por Larissa Drigo Agostinho. São Paulo: Ubu Editora, 2024 [2012].
- GUIMARÃES, C. Heidegger e a excelência da questão do ser. In: *Ensaio sobre fenomenologia: Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty* (pp.51-75).
- KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang, 2007.
- LEROY, H. *Dos sertões para as fronteiras e das fronteiras para os sertões: as (in)visibilidades das identidades performativas nas práticas translíngues, transculturais e decoloniais no ensino-aprendizagem de língua adicional da Unila*. Tese de doutorado, 2018.
- MEGALE, A. H.; LIBERALI, F. C. As implicações do conceito de patrimônio vivencial como uma alternativa para a educação multilíngue. *Revista X*, [S.l.], v. 15, n. 1, p. 55-74, maio 2020. ISSN 1980-0614. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/69979>>. Acesso em: 18 ago. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v15i1.69979>.
- MIGNOLO, W. D. *Historias locales/diseños globales – Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Ediciones Akal, S.A., 2013.
- MORIN, E. As certezas são uma ilusão. *Fronteiras*, abr. 2020. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/leia/exibir/edgar-morin-as-certezas-sao-uma-ilusao>. Acesso em: 09 set. 2023.
- ROCHA, C. H. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngue. *D.E.L.T.A.*, v. 35, n. 4, p. 1-39, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350403>. Acesso em: 02 set. 2023.
- ROCHA, C. H., MACIEL, R. F. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorias bakhtinianas. *D.E.L.T.A.*, v. 31, n. 2, p. 411-445, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4450437081883001191>. Acesso em: 02 set. 2023.
- ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. Luiz Paulo da Moita Lopes (org.). 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

ROSA, G. Grande Sertão: veredas – “O diabo na rua, no meio do redemoinho...”. 22ª ed. - São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RUFINO, L. Vence-demanda: educação e descolonização. 1. ed. - Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SODRÉ, M. O abraço do beija-flor e a viagem da educação. Cadernos Selvagem, 2022.

ANEXOS



CONHECENDO A POESIA (D)E RESISTÊNCIA

Você sabe o que é poesia?



Você conhece outras formas de expressão artística?

CONHECENDO A POESIA (D)E RESISTÊNCIA

A poesia pode ser usada para expressar diversos sentimentos e desejos. Ela pode expressar lutas e dores e também pode ser entendida como forma de resistência. Vamos assistir aos vídeos a seguir para pensar sobre isso?

Retrato - Cecília Meireles
Poema Meus Ouvidos Não Podem Ouvir | Setembro Azul



Pré-leitura

Para reflexão



Os poemas têm o mesmo tema? Se não, qual o tema de cada um?

Qual é a luta retratada no segundo vídeo? Por que ela é importante?



Corpo em movimento

Agora que você já conheceu um pouco mais do assunto, vamos para a definição do Slam?

O poetry slam, ou simplesmente slam, é uma competição de poesia. É um espaço para livre expressão poética, onde questões da atualidade são debatidas.

É um movimento social, cultural, artístico e é celebrado em comunidades em todo o mundo.

(D'ALVA, 2014, p. 109 apud NEVES, 2017, p. 97)

NEVES, Cynthia Agra de Brito. Slams – letramentos literários de reexistência ao/no mundo contemporâneo. *Letras D'Água* (Online), São Paulo, v. 30, n. 2, p. 92-112, out. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-4242.v30i2n2-112>. Acesso em: 07 jun. 2022.



1

Você sabe o que são palavras-chave?

São palavras que sintetizam as ideias mais importantes para a compreensão de um texto.

Agora que você já sabe o que é, destaque algumas palavras-chave no texto do slide anterior, ou seja, palavras que resumem as ideias centrais do texto.

2

O que você entende por batalha?

Há batalha sem armas?

3

Após ter acesso aos materiais, o que você entende por Slam? E por Slam do Corpo?

4

Para você, o que mais chama atenção no Slam do corpo?

Poesistência

Leitura

Atividade complementar: qual é a sua luta?

Ao ver a definição do Slam, você imagina que as batalhas sejam um ambiente para conversar sobre como nós nos sentimos no mundo? E para ser uma forma de resistência para lutar por aquilo que acreditamos e defendemos?

Para pensarmos mais sobre isso, vamos assistir ao vídeo "O silêncio e a fúria", do "Poetas do Corpo", apresentado pelo poeta Edinho, que fala sobre ser surdo em uma batalha de Slam, sua relação com o mundo e como esse movimento transforma sua existência. **Ative a legenda do vídeo** e assista até o minuto **02:10**.



Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=2C0xwDPVIA>, Acesso em: 02 Jan. 2022.



Leitura



1 O que o Edinho explica no vídeo?

2 O que os *slammers* expressam por meio de seus poemas?

3 Você gostaria de participar desse movimento?

4 A partir do que você viu no vídeo, qual a relação entre "silêncio" e "fúria"?

5 Quais assuntos você gostaria de trazer para uma apresentação de Slam? Por quê?

6 Você acha que os eventos de Slam são importantes? Por quê?

Leitura

Parabéns por ter chegado até aqui!

Agora, você conhece um pequeno pedaço do Slam e as principais diferenças entre a modalidade oralizada e surda. Curioso(a) para saber mais? Vá até a seção "Pós-leitura" e se divirta! Não esqueça de visitar o perfil do *Slam do corpo* no Instagram para conhecer mais sobre o projeto (@slamdocorpo).



Corpo em transformação

Pós-leitura

1

Após ler os textos e assistir aos slams, como você definiria slam? Escreva a sua definição e a coloque no aplicativo Palavreando, junto com o sinal de slam.

2

Assista aos slams presentes nos vídeos (acesse-os pelos QR codes!). Sinta-se à vontade para pesquisar outros slams de seu interesse! Após assisti-los, responda: Qual deles mais te tocou? Por quê?

No vídeo do Festival Beijo de Línguas, qual estrutura de apresentação se repete nos poemas?

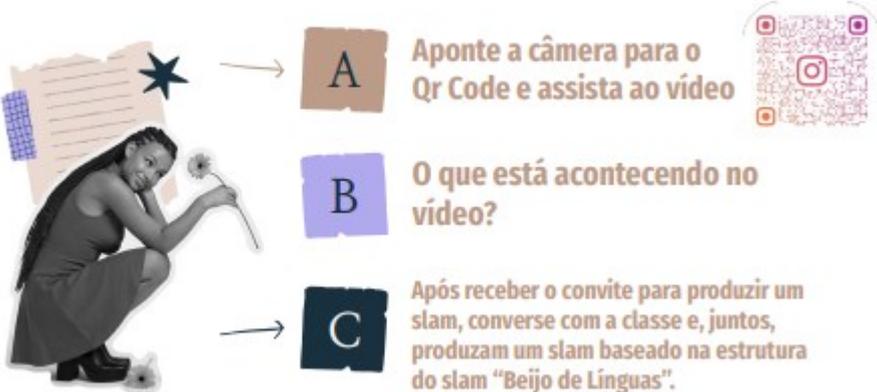


Pós-leitura

A Aponte a câmera para o Qr Code e assista ao vídeo

B O que está acontecendo no vídeo?

C Após receber o convite para produzir um slam, converse com a classe e, juntos, produzam um slam baseado na estrutura do slam “Beijo de Línguas”.



Reflexões sobre a experiência de aprendizagem

1. O que você achou do tema e das atividades propostas?
2. Conhecer o Slam (do corpo) mudou algo em você? Por quê?



Orientado por

Claudia Hilsdorf Rocha
Jéssica Vasconcelos Dorta



Desenvolvido por

Bruna Arduino
Gabrielle S. Teixeira
Jhulia Gabrielly Dare
João Paulo T. Junior
Nathalia S. Teixeira
Nicole Simões
Victor Mavassi



LA 910 - Introdução aos estudos do português como segunda língua e na língua estrangeira - 1º sem. 2022

ANEXO II

21/03/2023 870230023827
16:22

29409191949807976

Pedido de Registro de Programa de Computador - RPC

Número do Processo: 512023000780-3

Dados do Titular

Titular 1 de 1

Nome ou Razão Social: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Tipo de Pessoa: Pessoa Jurídica

CPF/CNPJ: 46068425000133

Nacionalidade: Brasileira

Qualificação Jurídica: Instituição de Ensino e Pesquisa

Endereço: Cidade Universitária Zeferino Vaz

Cidade: Campinas

Estado: SP

CEP: 13084-971

País: Brasil

Telefone:

Fax:

Email: patentes@inova.unicamp.br

Dados do Programa

Data de Criação: 01/10/2021

- § 2º do art. 2º da Lei 9.609/98: "Fica assegurada a tutela dos direitos relativos a programa de computador pelo prazo de cinquenta anos contados a partir de 1º de janeiro do ano subsequente ao da sua publicação ou, na ausência desta, da sua criação"

Título: Palavreando

Algoritmo hash: SHA-512 - Secure Hash Algorithm

Resumo digital hash: 75A23882F4E7CB9391F8EB0733226D2689FF5DD321E4285F6025
9DBE5056588C9AFF8EBC1AF4DE45082AF332D92968C20702C12
B4719FA6A2EA47AE39EAC0E25

§1º e Incisos VI e VII do §2º do Art. 2º da Instrução Normativa: O titular é o responsável único pela transformação, em resumo digital hash, dos trechos do programa de computador e demais dados

Procurador:**Nome ou Razão Social:** Renato da Rocha Lopes**Numero OAB:****Numero API:****CPF/CNPJ:** 15463045844**Endereço:** Dr. Ricardo Benetton Martins, s/n**Cidade:** Campinas**Estado:** SP**CEP:** 13086-902**Telefone:****Fax:****Email:** rlopes@unicamp.br**PETICIONAMENTO
ELETRÔNICO**

Esta solicitação foi enviada pelo sistema Peticionamento Eletrônico em 21/03/2023 às 16:22, Petição 870230023827

considerados suficientes para identificação e caracterização, que serão motivo do registro. O titular terá a inteira responsabilidade pela guarda da informação sigilosa definida no inciso III, § 1º, art. 3º da Lei 9.609 de 19 de fevereiro de 1998.

Linguagem: C#

JAVA SCRIPT

SQL

.NET

Campo de Aplicação: CO03-CIÊNC LING (LINGÜÍSTICA, GEOLINGÜÍSTICA, SOCIOLINGÜÍSTICA E LINGUAGEM POPULAR, LINGUAGEM: NATURAL, ARTIFICIAL)
CO04-COMUNIC (COMUNICAÇÃO HUMANA, ESCRITA, VISUAL, SOCIAL: COMUNICAÇÃO DE MASSA, PROPAGANDA, RELAÇÕES PÚBLICAS, MEIOS DE COMUNICAÇÃO: RADIOCOMUNICAÇÃO, IMPRENSA; PESQUISA DE OPINIÃO, ARTE GRÁFICA: EDITORAÇÃO, EDITORAÇÃO, IMPRESSÃO, EDIÇÃO)**Tipo de Programa:** AP01 - APLICATIVOS

CD01 - COMUNICAÇÃO DE DADOS

Dados do Procurador

Dados do Autor

Autor 1 de 2

Nome: JÉSSICA VASCONCELOS DORTA

CPF: 40527789879

Nacionalidade: Brasileira

Qualificação Física: Pesquisador

Endereço: Rua Roxo Moreira, 137 - Cidade Universitária

Cidade: Campinas

Estado: SP

CEP: 13083-590

País: BRASIL

Telefone:

Fax:

Email: jessica_vasc@yahoo.com.br

Autor 2 de 2

Nome: CLAUDIA HILSDORF ROCHA

CPF: 07385683843

Nacionalidade: Brasileira

Qualificação Física: Professor do ensino superior

Endereço: Rua Sérgio Buarque de Holanda, 571 - Cidade Universitária

Cidade: Campinas

Estado: SP

CEP: 13083-859

País: BRASIL

Telefone:

Fax:

Email: chr@unicamp.br

Declaração de Veracidade - DV

Nome: PC257_DECLARAÇÃO_DE_VERACIDADE_-_RPC_-
Procurador-_PF_-_V1_210323.pdf**Procuração**

Existe uma procuração em vigor para este serviço

Poder(es) da Procuração

- 730 - Pedido de Registro de Programas de Computador - RPC
- 731 - Alteração de Nome (pessoa física)
- 732 - Alteração de Razão Social (pessoa jurídica)
- 733 - Alteração de Endereço
- 704 - Transferência de Titularidade
- 709 - Renúncia do Registro

ANEXO II

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARTICIPANTE MAIOR DE IDADE)*****Palavreando em análise: espaços translíngues e produção de sentidos em um app educacional para surdos***

Pesquisadora responsável: Jéssica Vasconcelos Dorta
Número do CAAE: 26445419.9.0000.8142

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

De maneira geral, a educação de surdos no Brasil esteve sempre relacionada ao modo de se ensinar aos ouvintes. A consequência disso é que a maneira como essa comunidade produz sentidos e, portanto, se comunica é pouco considerada quando se pensa o contexto educacional no qual eles estão inseridos. Por essa razão, mostra-se importante pensar em propostas educativas que, aliadas a tecnologias digitais, considerem a complexidade das práticas de linguagem dessa comunidade, para que, dessa forma, a educação de surdos possa ser (re)pensada de forma mais sensível às necessidades educacionais desse grupo.

Assim, esse estudo tem como objetivo central aprofundar e discutir a proposta de um aplicativo educacional móvel (app) chamado *Palavreando*, cujo propósito é auxiliar os surdos na aprendizagem de palavras em Português-Libras. Para isso, foram traçados dois objetivos específicos: a) investigar como se realiza o processo de produção de sentidos pela comunidade surda por meio do *Palavreando* e b) identificar limitações e potencialidades do aplicativo frente ao seu propósito, indicando necessidade de desejáveis e possíveis mudanças.

Procedimentos:

Participando do estudo, você está sendo convidado a baixar gratuitamente o app *Palavreando* e usá-lo, realizando postagens e, possivelmente, interagindo com outros usuários, durante três meses. Não há um limite pré-estabelecido de interações no app, nem uma quantidade de tempo determinada para que você navegue nele, porém é interessante que você utilize regularmente o app ao longo desse período. Ao fim dos três meses, será realizada uma entrevista presencial agendada antecipadamente com perguntas relacionadas à experiência de uso do app, com duração média de 1 hora. A pesquisadora se compromete a viabilizar esse encontro, deslocando-se até você.

Os dados desta pesquisa serão registrados por meio de capturas das telas do app, anotações em diários de campo e por meio de gravações em vídeo. Todos esses registros serão armazenados no acervo pessoal da pesquisadora responsável e de sua orientadora pelo período de 5 anos após o final da pesquisa, em 2022. Após essa data, todos os arquivos serão destruídos.

Desconfortos e riscos:

Apesar de não haver riscos previsíveis, você pode cancelar sua participação na pesquisa a qualquer momento, caso venha a se sentir constrangido ou desconfortável com alguma situação, seja por conta da filmagem, da abordagem e/ou do tempo gasto para participação no estudo. A sua participação é livre e voluntária, não há nenhuma penalidade se você optar por recusar ou deixar a pesquisa.

Você **não** deve participar deste estudo se você tem menos de 13 anos.

Benefícios:

Os participantes poderão se beneficiar ao construir colaborativamente definições para as palavras do Português, por meio do *Palavreando*, que ao final da pesquisa estará disponível para ser baixado gratuitamente nas lojas de aplicativo do sistema Android e iOS. Além disso, esse estudo possibilitará uma discussão aprofundada sobre *design* e outros aspectos teóricos que poderão fundamentar outras propostas educacionais voltadas à comunidade surda que se mostrem mais atentas às necessidades desse grupo no que diz respeito às práticas educacionais.

Acompanhamento e assistência:

A qualquer momento, antes, durante ou até o término da pesquisa, os participantes poderão entrar em contato com a pesquisadora para esclarecimentos e assistência sobre qualquer aspecto da pesquisa em danos decorrentes da pesquisa.

Sigilo e privacidade:

Ao assinar este termo de consentimento, você terá a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, o seu nome não será citado, bem como nenhuma informação que possa identificá-lo. Além disso, o conteúdo gravado na entrevista será utilizado apenas para fins de análise por meio de transcrição, portanto sua imagem ou voz não serão divulgadas. A pesquisadora fará isso para garantir que ninguém que leia os resultados da pesquisa consiga saber quem é você.

Ressarcimento e indenização:

A participação no estudo não acarretará nenhum tipo de custo a você e não lhe será dada nenhuma compensação financeira adicional. A pesquisadora se compromete a deslocar-se até você para a realização da entrevista. Você também tem direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa quando comprovados nos termos da legislação vigente.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com Jéssica Vasconcelos Dorta pelo endereço: rua Gilberto Páttaro, n. 150, casa 151, Residencial Burato, 13084-375, pelo telefone (12) 98132 2487 ou pelo e-mail jessica_vasc@yahoo.com.br. Você ainda poderá entrar em contato com Claudia Hilsdorf Rocha, pelo endereço: rua Sérgio Buarque de Holanda, 571, Cidade Universitária, 13085-859, docente do Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL/UNICAMP).

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP-CHS) da UNICAMP das 08h30 às 11h30 e das 13h00 as 17h00 na Rua Bertrand Russell, 801, Bloco C, 2º piso, sala 05, CEP 13083-865, Campinas – SP; telefone (19) 3521-6836; e-mail: cepchs@unicamp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP):

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante:

Autorizo a gravação em vídeo: () Sim () Não

_____ Data:

___/___/___.

(Assinatura do participante)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 510/2016 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____ Data:

___/___/___.

(Assinatura do pesquisador)

ANEXO III

**PETICIONAMENTO
ELETRÔNICO**

Esta solicitação foi enviada pelo sistema Petição Eletrônica em 21/03/2023 às 16:22, Petição 870230023827

DECLARAÇÃO DE VERACIDADE - PROCURADOR

Em atendimento à Instrução Normativa em vigor eu, Renato da Rocha Lopes, CPF: 154.630.458-44, na qualidade de procurador do(s) Titular(es) do Registro, com os poderes assim conferidos a mim definidos na procuração anexada ao formulário eletrônico, declaro, para fins de direito, sob as penas da Lei e em atendimento ao art. 2º do Decreto nº 2.556², de 20 de abril de 1998, que as informações feitas no formulário eletrônico de programa de computador – e-Software, são verdadeiras e autênticas.

Fico ciente através desse documento que a falsidade dessa declaração configura crime previsto no Código Penal Brasileiro e passível de apuração na forma da Lei.

Ciente das responsabilidades pela declaração apresentada, firmo a presente.

<p>RENATO DA ROCHA LOPES:1546 3045844</p>	<p>Assinado digitalmente por RENATO DA ROCHA LOPES:15463045844 ND: C=BR, O=ICP-Brasil, OU= VideoConferência, OU=07594418000113, OU=Secretaria da Receita Federal do Brasil - RFB, OU=RFB e-CPF A3, OU=(em branco), CN=RENATO DA ROCHA LOPES:15463045844 Razão: Eu concordo com os termos definidos por minha assinatura neste documento Localização: Data: 2023.03.21 15:30:16-03'00' Foxit PDF Reader Versão: 12.1.0</p>
--	---

DECRETO Nº 2.556, DE 20 DE ABRIL DE 1998

Art. 1º Os programas de computador poderão, a critério do titular dos respectivos direitos, ser registrados no Instituto Nacional da Propriedade Industrial - INPI.

Art. 2º A veracidade das informações de que trata o artigo anterior são de inteira responsabilidade do requerente, não prejudicando eventuais direitos de terceiros nem acarretando qualquer responsabilidade do Governo.

29409191949807976

ANEXO IV

**PETICIONAMENTO
ELETRÔNICO**

Esta solicitação foi enviada pelo sistema Petição Eletrônica em 21/03/2023 às 16:22, Petição 870230023827



PUC-SP



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós-Graduação em Linguística
Aplicada e Estudos da Linguagem

AUTORIZAÇÃO PARA INCLUSÃO DE ARTIGO EM TESE

Eu, Prof. Dr. André Effgen de Aguiar, editor chefe da revista *The Specialist*, autorizo a inclusão do artigo "*Palavreando: uma proposta de aplicativo educacional móvel de aprendizagem de palavras em Português-Libras para surdos*", de autoria de Jéssica Vasconcelos Dorta em sua tese de doutorado. Tenho ciência de que a referida tese será publicada em formato alternativo conforme INFORMAÇÃO CCPG Nº 002/2021, da Universidade Estadual de Campinas.

Para registro, segue a referência da publicação original do artigo:

Dorta, J. V. (2019). Palavreando: uma proposta de aplicativo educacional móvel de aprendizagem de palavras em Português-Libras para surdos. *The ESPecialist*, 40(3). <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2019v40i3a14>

Prof. Dr. André Effgen de Aguiar

Editor Chefe

Professor do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)
Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
(LAEL – PUC-SP)

ANEXO V



Universidade de Brasília – UnB
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP
Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

AUTORIZAÇÃO PARA INCLUSÃO DE ARTIGO EM TESE

Eu, Kleber Aparecido Santos, editor responsável pelo **Dossiê Educação em Direitos Humanos e Diversidades: aspectos da linguagem**, da revista *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, autorizo a inclusão do artigo “*Palavreando em travessia: as potencialidades do design para a ampliação dos patrimônios vivenciais dos surdos*”, de autoria de Jéssica Vasconcelos Dorta, em sua tese de doutorado. Tenho ciência de que a referida tese será publicada em formato alternativo conforme INFORMAÇÃO CCPG Nº 002/2021, da Universidade Estadual de Campinas.

Para registro, segue a referência da publicação original do artigo:

DORTA, J. V. Palavreando em travessia: as potencialidades do design para a ampliação dos patrimônios vivenciais dos surdos. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 272–294, 2021. DOI: 10.26512/les.v22i2.40962. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/40962>. Acesso em: 10 mar. 2022.

Kleber Aparecido da Silva

Kleber Aparecido da Silva - Editor
CPF: 050.709.176-09

ANEXO VI

Sistemas Ufu No-reply

1

•
[DL] Agradecimento pela submissão

Yahoo/Entrada ☆

no-reply@sistemas.ufu.br
 De: no-reply@sistemas.ufu.br
 Para: Jéssica Vasconcelos Dorta

seg., 6 de mai. às 20:42
☆

Jéssica Vasconcelos Dorta:

Obrigado por submeter o manuscrito, "Palavreando em emergência: os desafios do desenvolvimento de um aplicativo educacional para a comunidade surda no cenário neoliberal" ao periódico Domínios de Lingu@gem. Com o sistema de gerenciamento de periódicos on-line que estamos usando, você poderá acompanhar seu progresso através do processo editorial efetuando login no site do periódico:

URL da Submissão: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/authorDashboard/submission/73468>
 Usuário: jevdorta

Se você tiver alguma dúvida, entre em contato conosco. Agradecemos por considerar este periódico para publicar o seu trabalho.

Guilherme Fromm
 Guilherme Fromm
 Editor - Revista Domínios de Lingu@gem

73468 / Vasconcelos Dorta / Palavreando em emergência

Biblioteca da Submissão

Fluxo de Trabalho

Publicação

Submissão

Avaliação

Edição de Texto

Editoração

Arquivos da Submissão

Q Buscar

▶		337733 Artigo++Dominios+de+Lingu@gem++maio+de+2024.docx	7 maio 2024	Texto do artigo
---	--	---	----------------	-----------------

Baixar Todos os Arquivos

Discussão da pré-avaliação

Adicionar comentários

Nome	De	Última resposta	Respostas	Fechado
▶ Comentários para o editor	jevdorta	-	0	<input type="checkbox"/>
	06.05.2024 08:35			