

Artigos

Práticas translingues como instrumento decolonial para alargar gretas

Translingual practices as a decolonial tool to expand cracks

Everton Pessôa de Oliveira^{1,2}
Fernanda Coelho Liberali³

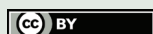
RESUMO

Diante das modificações advindas da legislação sobre a educação de surdos no Brasil, ressalta-se a necessidade de propostas desencapsuladoras e decoloniais para a formação desses sujeitos. Essas propostas apontam outras formas de compreender o processo de ensino-aprendizagem para que a luta da comunidade surda e as conquistas anteriores sejam estabelecidas. Este artigo objetiva colaborar para o erguer da voz (hooks, 2019) dos sujeitos surdos, mostrando como podem ser agentes formadores em uma perspectiva de translinguagem (Garcia, 2017). O contexto são as formações do Programa Digitmed da PUC-SP, nas quais um grupo de pesquisadores, educadores e alunos (surdos e ouvintes) se reúne para elaborar propostas para transpor as desigualdades sociais. Nesse sentido, precisam ter suas vozes erguidas, valorizadas e empoderadas

1. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. São Paulo – Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-6438-9292>. E-mail: evpessoa@ig.com.br.

2. Para citar o autor, considere a seguinte forma: PESSÔA, E. O.

3. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. São Paulo – Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-7165-646X>. E-mail: liberali@uol.com.br



This content is licensed under a Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use and distribution, provided the original author and source are credited.

para superar tais desigualdades. As práticas translingues (Swanwick, 2017), utilizadas em todo o processo, mostram como os agentes surdos e ouvintes podem ser formadores em um movimento insurgente (Walsh, 2019). A translinguagem se materializa como um instrumento usado pelos participantes para romperem barreiras e alargarem fissuras visando expandir suas condições decoloniais de coexistir.

Palavras-chave: *translinguagem; erguer a voz; educação de surdos; fissuras; decolonialidade.*

ABSTRACT

In view of the changes arising from the legislation in the education of deaf people in Brazil, the need for decolonizing and de-encapsulated proposals are needed (Liberali, 2015) for the education of these subjects. These proposals point to other ways of understanding the teaching-learning process, so that the struggle of the deaf community and earlier achievements can be established and guaranteed. This article aims to collaborate to the talking back (hooks, 2019) of deaf subjects, showing how they can be agents in a trans-language perspective (Garcia, 2017). The context is the education of the Digitmed Program at PUC-SP, in which a group of researchers, educators, and (deaf and hearing) students meet to elaborate proposals to overcome social inequalities. In this sense, they need to have their voices raised, valued and empowered to overcome such inequalities. Translingual practices (Swanwick, 2017), used throughout the process, show how deaf and hearing agents can be educators in an insurgent movement (Walsh, 2019). Trans-language appears as an instrument used by the participants to break down barriers and widen fissures to expand their decolonial conditions of coexistence.

Keywords: *translanguage; talking back; deaf education; fissures; decoloniality.*

Introdução

Este artigo objetiva colaborar para o erguer de voz (hooks, 2019) dos sujeitos surdos, mostrando como podem ser formadores em uma perspectiva de translinguagem (Garcia, 2017). As discussões teóricas se fundamentam nos conceitos de decolonialidade (Mignolo, 2015; Míguez Passada, 2019; Walsh, 2019) e na concepção de erguer a voz

construída por hooks (2019), oriundas de práticas translíngues utilizadas no Programa Digitmed⁴.

A educação de surdos carrega conceitos coloniais no processo de ensino-aprendizagem. Como, então, poderão erguer a voz (hooks, 2019) aqueles que erroneamente são chamados de mudos? Esses sujeitos foram emudecidos ou silenciados por uma política educacional, decorrente do congresso de Milão, que foi sobreposta pela voz dos ouvintes, com a proibição do uso da língua de sinais no processo de escolarização, dessa forma, desconsiderando a voz dos surdos. A consequência desse fato foi o preconceito que gerou uma relação opressor/oprimido (Freire, 1970) para esses sujeitos historicamente subalternizados.

Tal relação causou feridas coloniais, motivadas pelo racionalismo capitalista (Thoma, 2016), que são reconhecidas pelos pesquisadores do Programa Digitmed. Em um momento pré-pandêmico, a indiferença gerada pelo preconceito em relação aos surdos já era parte das relações na escola. Segundo pesquisadores (Felipe, 2006; Karnopp, 2010; Brito et al., 2013; Nascimento & Bezerra, 2014; Beltrame & Moura, 2015; Oliveira, 2016; Pessôa, 2021), os participantes surdos sentem-se à margem do contexto multicultural. Contudo, os participantes do Programa Digitmed, que são estudantes, professores, tradutores intérpretes de Libras/Português, gestores, pesquisadores, mestres e doutores surdos e ouvintes, dirigem seu olhar para encontrar múltiplas formas de superar as opressões cotidianas na tentativa de criar possibilidades de coexistir.

Na perspectiva da decolonialidade, Walsh (2019) afirma que o ato de resistir está ligado a uma construção ética, crítica e digna contra o autoritarismo. Essa resistência se imbrica na discussão sobre diversidade, que é essencial, pois permite repensar padrões coloniais de racismo, de religião e de gênero, dentre outros. Cada sujeito, constituído de diferenças, pode colaborar para a reflexão sobre a riqueza da pluralidade. Assim, a educação abre gretas (Walsh, 2019) que podem ser alargadas por um processo educacional para a reconstrução de uma sociedade que valorize o pensamento livre e crítico.

Assim, erguer a voz (hooks, 2019) ou gritar (Walsh, 2019) pode mudar a posição inicial dos sujeitos para uma perspectiva mais equân-

4. O programa e os conceitos centrais deste artigo são detalhados na sequência.

me de participação social. Erguer a voz (hooks, 2019) ou gritar (Walsh, 2019) possibilita a abertura de gretas (Walsh, 2019) que darão oportunidade a pequenos organismos de subirem à superfície, tornando-se sistemas interligados mais complexos. Para isso, a sementeira, mesmo em condições de sofrimento, fará a diferença para gerações futuras. Considerar a diversidade é importante para que os pequenos organismos se tornem uma rede de sistemas que proporcionarão alargamento de gretas, sustentando o ecossistema de forma mais equânime.

Este artigo busca um espaço, sob a ótica da decolonialidade, para reflexão sobre o período de segregação, originado após o congresso de Milão, que inseriu os sujeitos surdos na concepção da necroeducação. De acordo com Liberali (2020), a necroeducação seria entendida em paralelo ao conceito de necropolítica, a qual Mbembe (2016) conceitua como a decisão dos governos sobre quem viverá ou morrerá. No contexto escolar, a necroeducação coloca alguns em posição de acesso ao desenvolvimento pleno enquanto a outros são negadas as condições básicas para aprenderem e se desenvolverem.

Nessa direção, visualiza-se as transformações na educação de surdos no mundo, que aconteceram a partir dos anos de 1970, após a constante luta dos agentes da comunidade surda. Essa luta foi concebida levando em consideração as especificidades dessa comunidade na busca por uma realidade educacional que a contemplasse.

Desde aquele momento, a educação dos surdos está delineando-se com outras lutas para que não aconteça o retrocesso ao segregacionismo, que apagaria as conquistas anteriores. Para isso, é necessário olhar atentamente as propostas de currículo que assegurem a liberdade de expressão dos sujeitos surdos.

Este artigo está organizado de modo a apresentar uma forma decolonial de realizar as relações entre surdos e ouvintes em um projeto de formação de formadores para o desenvolvimento de currículos desencapsulados⁵. Para tanto, além da introdução apresentada, o artigo se divide em mais três partes. A primeira parte (‘Decolonialidade para

5. O currículo desencapsulado assume uma postura ativista em oposição a uma educação como instrumentos de opressão, pela qual os sujeitos expressam sua opinião distanciando-se de viesamentos ideológicos (Liberali, 2009a, 2009b, 2012, 2015; Philippov & Liberali, 2015; Pessôa, 2021, dentre outros).

semear e reconstruir a educação de/dos⁶ surdos por meio de práticas translíngues’) constrói as considerações teóricas sobre os conceitos de decolonialidade, translíngua e práticas translíngues, fissuras, gretas e gritos e erguer a voz. A segunda parte, denominada ‘Erguer a voz, alargando gretas no Programa Digitmed e questões metodológicas’, explica o funcionamento do programa, bem como suas bases teórico-metodológicas. Na sequência, a terceira parte descreve os encontros do Programa Digitmed em 2019 e os movimentos decoloniais, apresentando os dados e tecendo considerações de cada excerto, as quais, ao final, são abordadas apontando como movimentos de erguer a voz podem alargar gretas para promover transformações dos sujeitos silenciados. Por fim, nas considerações finais, relata-se a importância das práticas translíngues no processo decolonial de erguer a voz/gritar.

1. Decolonialidade para semear e reconstruir a educação de/dos surdos por meio de práticas translíngues

Nestas considerações teóricas, articulam-se os conceitos de decolonialidade (Mignolo, 2015; Míguez Passada, 2019; Walsh, 2019) com a perspectiva de translíngua (Garcia, 2017; Swanwick, 2017; Liberali & Swanwick, 2020), que se alinha com Walsh (2019) na discussão de criação de fissuras, gretas e gritos, ou seja, erguer a voz (hooks, 2019) dos silenciados.

Após a crise do petróleo na década de 1970, a globalização interligou os países, proporcionando, assim, a circulação de mercadorias, bens e serviços e impulsionando o livre comércio. Além desse aspecto, a diversidade cultural foi ressaltada e, mais tarde, com a criação da internet, algumas pequenas comunidades tornaram-se visíveis, mostrando seus princípios, valores e costumes. Alguns valores e formas de pensar e agir continuam sendo considerados superiores, enquanto outros são colocados em lugar de vulnerabilidade, como, por exemplo, a superioridade heteronormativa. A forte presença de limites epistemológicos na produção do conhecimento, por parte do norte global colonizador sobre

6. Considera-se educação de surdos o processo de ensino-aprendizagem de surdos e educação dos surdos aquela na qual os surdos participam do processo de formação.

o sul global colonizado, impõe regras de comportamento na tentativa de deter o poder do colonizador (Míguez Passada, 2019).

Para entender as imposições coloniais, é preciso compreender como o colonizador é retratado no panorama compilado por Mignolo (2015), desde o ano de 1500 até os anos 2000. Esse período iniciou-se com as grandes navegações e foi seguido pela colonização das Américas pela Europa. O processo de colonização produziu mudanças que voltaram o olhar do mundo para a Europa, desconsiderando, por exemplo, a história milenar oriental, as histórias dos povos originários das Américas e dos povos escravizados da África. A tentativa de apagamento dessas histórias foi realizada para fortalecer a ideologia branca, heteronormativa, capitalista e imperialista no mundo novo.

Para pensar na figura do colonizador, Walsh (2019) alerta que o autoritarismo do projeto capitalista-modernizador-extrativista reafirma o sistema de guerra-morte mundial unindo-se ao conceito de necroeducação (Mbembe, 2016). Nessa direção, os fatores geopolíticos citados transferiram para a sociedade globalizada o legado do racismo e da meritocracia que oprime os subalternizados.

Constata-se que uma sociedade é colonizada quando ocorre a valorização das distinções entre os sujeitos colocando alguns em situação subalterna (hooks, 2019). Nesse sentido, Mignolo (2015) propõe que, para decolonizar, considere-se a visão de outras formas de vida; e, para que isso aconteça, entende-se que o diálogo entre histórias locais enriquece e empodera as comunidades e culturas. Essa forma de colonialidade se apresenta de diversas maneiras, como as relações advindas das imposições do congresso de Milão sobre a filosofia do oralismo na educação de surdos. Entretanto, decolonizar provoca a superação das relações senhor-escravo em uma tentativa de reconstruir a visão de poder imposta pelo eurocentrismo (Míguez Passada, 2019).

Portanto, seria ético reconhecer que os posicionamentos político-sociais caracterizados, por exemplo, pela visão de transformação da hegemonia ideológica e que não se enquadram na visão geopolítica norte global colonizadora são importantes para a construção de uma visão que suplante a ideia devastadora do capitalismo. Assim, os pesquisadores do Programa Digitmed, foco deste estudo, assumem que a decolonialidade pode criar possibilidades de quebrar desigualdades,

pois pobres, negros, surdos, mulheres, nordestinos, entre outros, não devem ser considerados dispensáveis.

Para articular as visões de decolonialidade por meio da translíngua-
gem e do erguer a voz (hooks, 2019) por meio da educação, busca-se
o apoio de Walsh:

o grito de espanto do colonizado [...] pode ser entendido mais criticamente
como uma prática e intervenção (política, epistemológica, ontológica-
-existencial) que aponta e caminha para uma atitude decolonial e para a
ideia e possibilidade de descolonização. (Walsh, 2019, p. 101)

Para Walsh (2019), a hegemonia ideológica está invadindo todas
as esferas da vida. A autora, baseada em Freire (1970, p. 96), ressalta a
importância de “fazer e caminhar hoje processos, projetos e práticas –
pedagógicas como metodologias imprescindíveis” na busca de emergir
a voz dos silenciados. A preocupação com a visualização dos silen-
ciados pode surgir de brechas promovidas por um espaço pedagógico
que discute as possibilidades de abalar o sistema colonizador. Segundo
Ferrão-Candau (2020, p. 51), “essas brechas são como fissuras que
nos estimulam a desaprender, experimentar e reaprender pedagogias
comprometidas com a transformação social”.

As brechas, que são abertas pelas possibilidades pedagógicas,
possuem importância e assemelham-se às gretas que surgem no solo e
que, com isso, dão oportunidade à vida, pois “desafiam, transgridem,
interrompem e deslocam o sistema dominante” (Walsh, 2019, p. 106).
Gretas representam a resistência de sobreviver em terrenos inóspitos
e mostram a capacidade de fazer germinar apesar das adversidades.
Gretas e gritos unem-se na busca pela energia necessária para alimentar
e dar fôlego ao organismo vivo. Faz-se necessário “gritar” para que a
vibração dessa voz se mescle a outras sonoridades, assim, multiplicando
a resistência pela vida (Walsh, 2019).

O grito se relaciona com a concepção de hooks (2019, p. 30) sobre
erguer a voz: “Esse ato de fala, de ‘erguer a voz’, não é um mero gesto
de palavras vazias: é uma expressão de nossa transição de objeto para
sujeito — a voz liberta”. Esse grito empodera o sujeito pela possibili-
dade de argumentar para que suas lutas façam sentido. Nesse contexto,

fazer a transição do silêncio à fala é para o oprimido, o colonizado, o explorado, e para aqueles que se levantam e lutam lado a lado, um gesto de desafio que cura, que possibilita uma vida nova e um novo crescimento. (hooks, 2019, p. 30)

Gretas e gritos provocam fissuras e vibrações que se unem para criar mecanismos de resistência. Para Walsh (2019), as lutas começam nas gretas e seguem no sentido pedagógico do decolonizador. Essas lutas assumem a posição de resistência e rebeldia em uma postura ativista que implica, conforme ensina hooks (2019, p. 95), “responder a uma figura de autoridade, quebrando hierarquias, atrevendo-se a discordar e, às vezes, a simplesmente ter uma opinião”.

Assim, propõe-se que as bases da educação, neste caso, a de surdos, precisam transgredir padrões coloniais, tendo como instrumento a translinguagem. Conforme Liberali e Swanwick (2020), a translinguagem colabora para erguer a voz e levar em consideração os sujeitos constituídos de forma sócio-histórico-cultural em suas lutas pelo dessilenciamento (Rocha et al., 2021).

Para Garcia (2015), a translinguagem oferece possibilidades para que a voz das minorias seja ouvida. Essa ideia reforça a de hooks (2019, p. 7) ao afirmar que “erguer a voz articula simultaneamente corpo (a voz), prática (a coragem) e ética (compromisso com a dignidade humana)”. Além disso, para Garcia e Vogel (2017, p. 2), a translinguagem “desafia as teorias prevaletentes de bilinguismo/multilinguismo e desenvolvimento bilíngue, a fim de romper as hierarquias que deslegitimam as práticas de linguagem daqueles que são minoritizados”, como os surdos, por exemplo. Portanto, a translinguagem poderá ser instrumento para que os participantes do discurso assumam poder, o que oferece a possibilidade de voz aos silenciados.

Pela translinguagem, os sujeitos ampliam seus patrimônios vivenciais (Megale & Liberali, 2020), ou seja, aqueles recursos que se materializam (ou não) nos meios pelos quais os sujeitos interagem com o mundo e que compreendem aspectos linguísticos, culturais, emocionais e sociais. Assim, as experiências multiculturais, nas várias formas de significar-se, imbricam-se umas nas outras, permitindo que os sujeitos transitem entre elas, aprofundando suas possibilidades

multilíngues (Garcia & Vogel, 2017). A translinguagem aproveita o intercâmbio semiótico das línguas para promover a interação delas, sendo assim, os sujeitos adentram nesse compartilhamento de recursos com a expectativa de ganhar a mobilidade (Swanwick, 2017). Segundo Liberali e Swanwick (2020), a translinguagem, em um espaço multilíngue, poderá ser instrumento de decolonialidade e forma de estabelecer interação entre surdos e ouvintes. Essa afirmação projeta a importância da diversidade no discurso, pois, ao erguer a voz, os silenciados trazem à tona a história de gritos outrora sufocada. Assim, acredita-se na necessidade de oferecer oportunidades para que os sujeitos surdos assumam posições de formadores em igualdade de condição aos ouvintes (Hilsdorf Rocha & Tanzi Neto, 2020).

Nessa direção, a proposta da decolonialidade se une à perspectiva da translinguagem, pois aponta para a mobilidade dos sujeitos, que, segundo Blommaert (2014), vem das vivências destes e oferece a capacidade de agir em diferentes situações. A mobilidade visa à expansão dos significados e promove a reflexão sobre a transformação dos papéis assumidos em contextos sociais.

Para isto, o fazer pedagógico ativista procura basear-se nas instruções de hooks (2019, p. 108), “destacando a necessidade de criação de paradigmas políticos e modelos radicais de mudança social que enfatizem tanto a mudança coletiva quanto a individual”, na tentativa de criar condições de luta.

Neste trabalho, a educação é encarada como a semeadura nas fissuras e gretas para a resistência e reexistência, pois objetiva colaborar para erguer a voz (hooks, 2019) dos sujeitos surdos, mostrando como podem ser formadores, para surdos e ouvintes, em uma perspectiva de translinguagem (Garcia, 2017).

2. Erguer a voz, alargando gretas no Programa Digitmed e questões metodológicas

O Programa Digitmed, motivado por e para propostas educacionais desencapsuladoras, abrange aspectos multiculturais distintos, entre eles, a presença de participantes surdos e ouvintes. Coordenado

pela professora doutora Fernanda Liberali, o programa conta com o apoio do grupo de pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE) e tem estudado as condições de vulnerabilidade social e as marcas multiculturais provenientes dos participantes. Estes, por sua vez, são pessoas com grandes diferenças de idade, de diferentes localidades (alguns moradores da periferia e outros do centro de São Paulo) bem como diferentes condições econômico-financeiras. Além dos participantes já mencionados neste parágrafo, o programa conta com pesquisadores que são estudantes de mestrado ou doutorado de dois programas (LAEL e FORMEP)⁷ da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), como também com pesquisadores de diferentes universidades, como USP, UFPE e UEPI.

O programa tem reuniões semanais com os pesquisadores que organizam os futuros encontros com os participantes das escolas por meio das premissas teóricas inerentes ao grupo LACE. Os encontros com os participantes das escolas acontecem mensalmente, em um dos auditórios e nas salas da PUC-SP, aos sábados, das 9 às 13 horas. Os encontros, no ano de 2019⁸, ano focalizado neste artigo, foram baseados no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 10 – Reduzir a desigualdade dentro e entre os países. Para isso, os organizadores do programa planejaram, de forma colaborativa, atividades no campo artístico. Os participantes, durante os encontros mensais com as escolas, buscaram expressar-se, por meio da arte, de forma a evidenciar as marcas culturais de seus repertórios e vivências.

Em cada encontro foram vivenciadas modalidades da arte, como, por exemplo: sarau, batalhas de *slam*, teatro, grafite, adaptações da obra literária “Os Miseráveis”, de Victor Hugo, festival de música, entre outros. Em cada encontro, foram estudadas e discutidas as questões de desigualdade social e todos os participantes construíram colaborativamente diferentes modos de participação na tentativa de transformar suas práticas. Nesse sentido, os participantes surdos puderam ter sua “voz” erguida nos papéis de participantes e de formadores como agentes em

7. LAEL – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem; FORMEP – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de formadores.

8. Algum desses encontros também foram descritos em Estefogo e Liberali (2021).

igualdade de condições, o que aponta para uma forma decolonial de formação para surdos e ouvintes.

As bases metodológicas do programa ancoram-se na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (Magalhães, 2014), que, por meio das contradições e da colaboração, analisa a promoção de transformações a partir do confronto de ideias, permitindo outras possibilidades de compreensão dos contextos. Os dados da pesquisa foram produzidos nos encontros e gravados em vídeo, por meio de câmeras posicionadas em seis pontos do auditório. Quando os participantes foram subdivididos para as discussões em grupos menores, as câmeras foram realocadas para as salas dos grupos de discussão. Cada sala possuía, no mínimo, duas câmeras para o registro. Todo esse aparato teve o objetivo de captar as participações por um número maior de ângulos, sabendo que a língua de sinais tem características visoespaciais fundamentais e todos os detalhes são importantes para registro.

Os dados utilizados têm autorização de uso conforme atestado pelo Parecer do comitê de ética n.º37778820.0.0000.5482, sendo analisados de forma multimodal (Jewitt, 2009; Kress, 2010; Kress & Van Leeuwen, 2006; Bezemer & Kress, 2010), por meio dos diferentes modos de representação no uso da organização de uma mensagem. Os recursos multimodais salientam, na construção narrativa, suas formas variadas, como tipografia, imagem, escrita, gestos, posturas, expressões, ambientes ou outras combinações possíveis.

Nas análises, a seguir, é apresentada uma breve descrição dos encontros para a compreensão do contexto. Em seguida, expõem-se imagens e excertos de fala que exemplificam o movimento de erguer a voz dos participantes surdos. Ao final, são descritas as considerações do excerto.

3. Os encontros do Programa Digitmed em 2019 e os movimentos para decolonizar

Em 2019, o Programa Digitmed realizou oito encontros, contudo, neste artigo, foram considerados apenas os três nos quais os participantes surdos tiveram participação mais contundente. Os participantes

surdos tomaram parte do projeto tanto na qualidade de pesquisadores-formadores (Elias), de convidados-formadores *slammers* (Catherine e Alex Sandre) como de alunos-formadores (Isaac, Bruna). Nesses encontros, esses participantes tiveram papel central na formação de todos os outros: estudantes, professores, gestores, pais, intérpretes e convidados, conforme será discutido a seguir. Esses encontros estão envolvidos na visão de desencapsulação (Liberali, 2009a; 2009b; 2012; 2015), que “cria possibilidades de expansão de forma crítica e colaborativa, com vistas à interdisciplinaridade e à integração dos conteúdos” (Pessoa, 2021, p. 66). Nessa direção, os encontros descritos, a seguir, buscam abranger a multiculturalidade (Liberali et al., 2019) para que as diversas formas de existir no mundo permitam a negociação de sentidos e significados, desse modo, buscando o compartilhamento de ideias.

Sarau

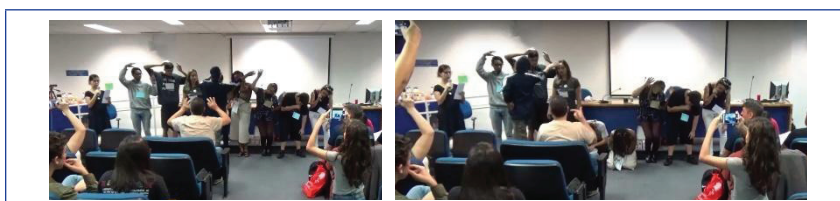
Para a discussão da participação dos alunos surdos no sarau, recuperamos as considerações de Liberali e Swanwick (2020). As autoras relatam que, no encontro que tratou do sarau, foram desenvolvidas atividades por meio de recriação de poesias. Para isso, os participantes utilizaram instrumentos que eram: textos, vídeos e filmes, relacionando as transformações ocorridas no sarau, em diversas épocas, com os conceitos da Teoria da Atividade⁹ (Engeström, 1987).

Em pequenos grupos foram realizadas duas tarefas. Na primeira tarefa, os participantes analisaram diferentes versões do famoso poema brasileiro “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias, em diferentes contextos do país, marcados por épocas diferentes. Os participantes tiveram de criar uma versão autoral e organizaram uma *performance* para apresentar ao grande grupo. Um aluno surdo chamado Isaac estava em um dos grupos e os demais alunos aproveitaram a presença dos intérpretes de Libras, além de usar gestos, para se comunicarem. Os estudantes ouvintes e o surdo tentaram utilizar diferentes modos para expressar as emoções advindas da versão do poema criada para a *performance*. A Figura 1 mostra a apresentação. Os participantes não

9. A relação entre a atividade e o ambiente social é denominada, por Vygotsky (1934/2008), Leontiev (1977) e Engeström (1987), Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Social.

utilizaram sons, mas fizeram uso da proximia, expressões faciais, movimentos do corpo e gestos, dando, dessa maneira, sentido ao poema. Esses recursos foram utilizados em uma perspectiva de translinguagem para que todos pudessem compreender os diferentes papéis assumidos na *performance* (Liberali & Swanwich, 2020).

Figura 1 – Apresentação do sarau



Fonte: Acervo do Programa Digitmed

Na outra atividade, os participantes apresentaram ao grande grupo um poema de sua preferência que fora solicitado antes do encontro. Esses poemas estavam relacionados ao repertório de vida dos participantes, que usaram gestos, tom de voz, ritmo, escolhas de palavras e figurinos na construção de suas exposições (Liberali & Swanwich, 2020). Os participantes escolheram temas que expressassem suas opiniões sobre racismo, homofobia, pobreza, misoginia, repressão religiosa, entre outros. Importante salientar que essa atividade foi conduzida por João, que, à época, tinha 19 anos. Esse participante era aluno de uma escola que participava do Programa Digitmed e, após a conclusão do Ensino Médio, retornou ao projeto no papel de pesquisador. Da mesma forma procedeu Isaac, que, no período desta pesquisa, era aluno e, hoje, atua no programa como pesquisador. Além de Isaac, uma estudante, surda, de pedagogia estava presente e frequentava o programa regularmente (Liberali & Swanwich, 2020).

Nessa atividade, Isaac apresentou seu poema, contudo, foi sugerido que declamasse o poema apenas em língua de sinais, sem o aporte do intérprete de Libras em um primeiro momento. Esse procedimento teve a intenção de incentivar a translinguagem na tentativa de envolver os demais participantes com a língua de sinais, pois alguns deles nunca haviam tido contato com uma pessoa surda anteriormente. No poema

de Isaac, foram retratadas questões sobre a subalternização da língua de sinais, relacionamento familiar e com amigos e a falta de reciprocidade da parte dos ouvintes ao envolverem-se com aspectos ligados aos surdos. O aluno surdo utilizou expressões faciais e corporais, bem como gestos e movimentos para expressar seus sentimentos (Liberali & Swanwich, 2020).

Ao terminar sua apresentação, um pesquisador da área da Libras perguntou aos participantes o que haviam conseguido perceber da fala de Isaac. Os participantes ouvintes relataram: *“ele mostrou uma emoção, uma emoção forte”*, *“ele disse coisas sobre aprender juntos”*, *“ele falou sobre a exclusão”* (disse outro participante gesticulando com as mãos da mesma maneira que Isaac tinha feito), *“ele falou sobre o implante coclear”*, *“ele se vê como a letra”*, *“parecia que ele tinha sofrido muito também”*, *“eu senti algo muito pesado, uma tensão, como se ele estivesse carregando algo, e as pessoas jogassem algumas coisas nele”* (Liberali & Swanwich, 2020).

Em seguida, Bruna, a outra participante surda (Figura 2), complementou a fala de Isaac dizendo que sabe que tanto ouvintes como surdos sofrem, entretanto, os surdos escondem sua tristeza pela falta de atenção da maioria ouvinte. Depois dos depoimentos de Isaac e Bruna, outros representantes de grupos minoritários expressaram suas tristezas por falta de compreensão por parte da família e sociedade (Liberali & Swanwich, 2020).

Figura 2 – Discussão Bruna e Isaac



Fonte: Acervo do Programa Digitmed

Segundo Liberali e Swanwick (2020), Isaac usa sua vez para denunciar a falta de conexão e desrespeito com as vivências dos surdos em sua relação com a sociedade. Essa afirmação corrobora os estudos de hooks (2019, p. 30) ao referir que “esse ato de fala, de ‘erguer a voz’, não é um mero gesto de palavras vazias: é uma expressão de nossa transição de objeto para sujeito — a voz liberta”. Assim, o Programa Digitmed foi um espaço para que essa posição fosse colocada em uma atitude de erguer a voz com vistas a uma postura decolonial.

As atitudes de Isaac e Bruna desencadearam a manifestação de angústias e tristezas desses grupos e a exposição ao grande grupo iniciou o movimento de erguer a voz (hooks, 2019). Esse movimento viabilizou possíveis mudanças nas práticas sociais dos participantes do programa, pois eles poderão voltar-se para suas realidades e argumentar sobre possibilidades de transformação. A translíngua aconteceu pelo uso de gestos e do recurso da interpretação (Liberali & Swanwick, 2020) ao utilizarem diferentes modos para expressar as emoções advindas da *performance*. A negociação dos sentidos e o uso de diferentes recursos para a compreensão do uso da linguagem teve potencial para permitir aos sujeitos, tanto ouvintes quanto surdos, mudarem suas posições iniciais para uma perspectiva mais equânime de participação social. O fato de serem dois alunos surdos aponta para o rompimento de padrões coloniais de ensino-aprendizagem e essa posição se alinha às perspectivas de erguer a voz (hooks, 2019) ou gritar (Walsh, 2019), pois o movimento dos sujeitos para a desconstrução de barreiras comunicacionais (Oliveira, 2016), por meio da translíngua, constata que todos podem ter suas vozes libertadas. Considerar a diversidade no Programa Digitmed foi importante, pois os participantes, por meio do discurso, expuseram condições de sofrimento, erguendo suas vozes (hooks, 2019), o que poderá provocar transformações sociais indicando o alargamento de gretas e a construção de práticas decoloniais.

Para além da posição de alunos, os surdos também atuaram no projeto como convidados-formadores e professores-formadores – aspectos pouco comuns no espaço escolar de ouvintes, conforme relatado a seguir.

Batalha de slam

O segundo encontro foi realizado por meio do trabalho com batalhas de *slam*. Para discutir tanto o conteúdo dos poemas de *slam* quanto a atividade da batalha de *slam*, os pesquisadores convidaram alguns *slammers* conhecidos (Catherine Moreira e Alex Sandre) para participarem como educadores no encontro. Os demais participantes tiveram a oportunidade de questionar e compreender quais são as ideias tratadas durante as batalhas de *slam*, suas regras e principais características. Os *slammers* convidados eram dois homens negros, ouvintes, uma mulher negra, ouvinte, uma mulher branca, surda, e um homem negro, surdo.

Os *slams* ainda são considerados, por alguns, como uma espécie de arte marginal e a ideia era fazer com que essa visão tivesse mais reflexões sugeridas pelo tema do ano.

Para Paula (2019), o *slam* é um instrumento de luta que grupos historicamente excluídos utilizam para reivindicar seus lugares de direito. As regras do *slam* consistem em produzir poesias autorais, de até três minutos, sem a utilização de objetos cênicos, sem acompanhamento musical. Na disputa, o júri é escolhido na hora e avalia as poesias de acordo com essas regras. O participante deve passar por três rodadas apresentando três poesias para ser campeão. Segundo a autora, corpo e voz são fundamentais na composição da *performance* do *slam*, contudo, no caso dos surdos, as expressões faciais e corporais contribuem para dar sentido à poesia.

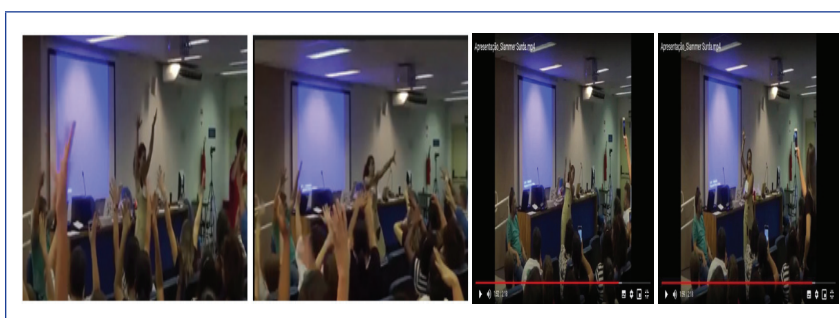
Segundo Freitas (2020), com o *slam*,

a poesia deixa o ambiente acadêmico, abandona os circuitos tradicionais de curadoria e produção de sentido, flerta com a canção popular e torna-se uma prática coletiva e, como tal, se estabelece no limite entre o oral, o escrito e o visual, fazendo da performance um elemento central (Freitas, 2020, p. 3).

Segundo Estefogo e Liberali (2021, p. 382), nesse encontro do Programa Digitmed, a participação dos *slammers* foi elucidativa por meio da “declamação da poesia com os gestos destemidos, o vibrante tom de voz, os contundentes movimentos do corpo, etc.” Nessa direção, no início da atividade formativa, todos os *slammers* foram convidados a apresentarem alguns de seus poemas de *slam*, desse modo, assumindo

o papel de apresentadores e artistas. Todos os *slammers* foram apresentados e, depois que um dos *slammers*, que era negro e ouvinte, fez sua apresentação, a mulher branca, surda, *slammer* foi anunciada. Ela começou sua apresentação e foi interpretada por uma mulher negra, intérprete de Libras, como na Figura 3, a seguir.

Figura 3 – Batalha do slam



Fonte: Acervo do Programa Digitmed

A intérprete versando para a língua portuguesa oral a fala da mulher branca, surda, *slammer*: *Ela está pedindo a todos que levantem as mãos. Antes de iniciar uma apresentação.*

Slammer: *1,2,3 poesia!* (os movimentos são mostrados pela *slammer*). *Com o surdo é diferente, levante a mão, arregace as mangas, bata palmas e comece.*

Depois que a *slammer* fala, todos repetem o movimento e ela inicia sua apresentação:

A intérprete versando para a língua portuguesa oral a fala da mulher branca, surda, *slammer*: *O preconceito é um animal ganancioso. Devorei minha família, meu renascimento, minha infância. Devorei meu primeiro amor, os amigos que nunca tive na escola. Devorei meus desejos, meus sonhos, minha promessa de um futuro. O preconceito também devorou minhas relações de trabalho que não existem mais. Devorei meu orgulho, minha história, minha vontade de viver, perdi minha carteira, minha identidade, perdi meu nome, pensei*

que não tinha mais nada para comer. O preconceito então veio com sua boca cheirando a morte e quis devorar minha poesia. Acontece que a poesia é um animal forte e resistente e uma raiz para a teimosia.

A história contada conecta surdos e ouvintes por meio de uma *performance*, com gritos e expressões faciais, além de gestos e movimentos corporais. Ao dizer “*Com o surdo é diferente*”, são utilizados itinerários sociais e culturais para contextualização. Além disso, o impacto da voz da intérprete, com os outros modos usados pela mulher branca, surda, *slammer*, reivindicam interações que podem levar à decolonização uma vez que questionam a ordem oficial dos valores e ideias da sociedade branca, heterossexual e ouvinte.

Depois que todos os *slammers* apresentaram suas *performances*, falaram um pouco sobre seu envolvimento com as batalhas de *slam*. Os participantes deveriam fazer algumas pesquisas sobre isso nas diferentes mídias às quais tivessem acesso. Eles também podiam discutir questões sobre *slams* com os *slammers* presentes no encontro. Para tanto, os participantes foram divididos em cinco grupos, cada um se dirigindo a uma sala diferente para organizar suas interações discursivas.

Os *slammers* assumiram um papel diferente daquele da apresentação. Nesse momento, eles não eram mais apenas apresentadores ou artistas, foram transformados em formadores. Foi uma mudança de papel, típica da perspectiva desencapsulada do projeto, que permitiu que essas vozes, normalmente silenciadas, fossem erguidas.

Primeiro, a linguagem das favelas e dos marginalizados negros pode ser ouvida e discutida por meio dos *slammers* ouvintes, que introduziram tópicos relacionados a como essas questões influenciaram o *slam* como um tipo de arte. Ademais, os surdos *slammers* assumiram também o papel de artistas e formadores e puderam falar com os participantes ouvintes em uma posição normalmente não comum a eles (Figura 4).

Figura 4 – Interações dos *slammers* nas salas

Fonte: Acervo do Programa Digitmed.

Os participantes discutiam a questão com base em seus conhecimentos prévios e em informações coletadas nas pesquisas em materiais impressos disponibilizados pelos pesquisadores e nas páginas que buscavam na internet. Enquanto isso, todos os *slammers* visitaram as diferentes salas para abrir espaço e terem mais discussões sobre o tema. Em uma das salas, os participantes estavam discutindo as perguntas feitas sobre quem era os *slammers*? Como eles foram vistos pela sociedade e por quê? Que tipo de regras os *slammers* deveriam seguir? Na sala específica, como se vê na Figura 5, a seguir, o homem negro, surdo, *slammer* estava discutindo com os alunos quando a mulher surda, branca, *slammer* se juntou à discussão.

Figura 5 – Chegada da mulher branca, surda, *slammer*

Fonte: Acervo do Programa Digitmed.

Antes que a mulher branca, surda, *slammer* chegasse, a conversa se desenvolveu como segue.

Pesquisador-formador: *Ele pode falar um pouco sobre por que o slam é considerado um ato de resistência?*

O intérprete versando para a língua portuguesa oral a fala do homem negro, surdo, *slammer*: *É porque ele quebra as regras, ele também, como posso explicar? É complicado. É uma boa pergunta porque essas coisas estão no campo da quebra de regras. (o intérprete volta-se para o pesquisador e diz: acho que é isso)*

Pesquisador-formador: *Estamos tentando responder a essa pergunta. Verifique o que ele pensa da nossa resposta? Você pode ler para ele? (dirigindo-se ao grupo)*

Aluno ouvinte 1: *os slams abordam questões polêmicas, uma expressão livre da voz, de outros pontos de vista. A comunidade é resistente em relação a algumas ideias. Com as batidas, as pessoas sentem que têm voz, são aceitas e ouvidas pelos outros.*

Pesquisador-formador: *É isso. Eles são aceitos e abraçados.*

O intérprete versando para a língua portuguesa oral a fala do homem negro, surdo, *slammer*: *Quando as pessoas falam sua própria opinião, sua voz. É isso? É isso que você quis dizer?*

Pesquisador-formador: *Sim.*

O intérprete versando para a língua portuguesa oral a fala do homem negro, surdo, *slammer*: *Então, o significado das regras: não há regra obrigatória, mas as regras são meio que livres. Então, você pode jurar e tal. É assim que é.*

Pesquisador-formador: *Aaah, isso se conecta com a sua resposta, certo, grupo? (dirigindo-se ao grupo anterior) Quer perguntar alguma coisa sobre isso? A pergunta que você tem aí? (dirigindo-se a outro grupo).*

Pesquisador-intérprete que fazia parte do grupo: *Leia o que vocês, nós, conversávamos: quem são essas pessoas? Quais são essas teorias? Quem são esses grupos?*

Aluna ouvinte do segundo grupo: *Geralmente, tratam de casos. Casos sociais. Nem todas as pessoas se encaixam nisso.*

A mulher branca, surda, *slammer* entra, então, na sala.

Aluno ouvinte do segundo grupo que entende um pouco a língua de sinais: *Estávamos dizendo que há minorias que se identificam com os sujeitos e com a referência de que fala.*

O intérprete versando para a língua portuguesa oral a fala do homem negro, surdo, *slammer*: *É isso! Eles vão sentir que tema abordar de acordo com a situação, por exemplo: se vão se sentir tristes. E aí ele vai sentir vontade de representá-lo através do slam, porque as pessoas se sentem bem com quem quer mostrar, entendeu?*

A garota surda, *slammer* seguiu a interação e solicitou a vez.

O intérprete: *Catherine quer fazer uma declaração.*

Os surdos *slammers* e o intérprete discutiram e o intérprete pediu ao participante ouvinte que repetisse a pergunta. Depois disso, a garota surda, *slammer* deu sua posição:

Aluno ouvinte: *Estávamos dizendo que no slam as minorias estão envolvidas, elas são o alvo e se identificam com ele.*

O intérprete versando para a língua portuguesa oral a fala da mulher branca, surda, *slammer*: *É uma luta, uma manifestação de minorias, e que o povo tem que dar visibilidade, né? Então, é assim que eles fazem. E surdos também fazem isso com resistência, e negros, surdos, pessoas que são diferentes dos outros grupos. E também o autor, ele tem de ser autêntico; ele não pode copiar a autoria de outra pessoa. OK?*

A princípio, a mudança da postura do surdo, negro, *slammer* para a de educador, respondendo às perguntas dos alunos, cria a possibilidade de erguer a voz (hooks, 2019). Embora houvesse a dificuldade entre os participantes de compreender a perspectiva e as ideias de cada um, houve o interesse pela ideia apresentada pelo outro. O uso da Libras e da linguagem do *slam* juntos, na participação do surdo negro, *slammer*,

criou uma interação atípica, que superou as imposições e as normatividades do contexto acadêmico no qual todos estavam inseridos.

Pôde-se, desse modo, constatar também a falta de conhecimento, por parte do pesquisador-formador, em relação a como interagir por meio de um intérprete (sem contato visual ou pergunta direta ao surdo). Esse episódio pode indicar falta de vivências anteriores do pesquisador-formador, o que diminui sua capacidade de agir, ou seja, sua mobilidade em lidar com a situação.

Semelhante dificuldade de mobilidade também pôde ser observada na participação do surdo negro, *slammer*, que ainda apresentava dúvidas sobre a própria prática do *slam*. No entanto sua ação foi fortalecida com a chegada da mulher surda, branca, *slammer*, que, com grande experiência na área, pôde contribuir com sua discussão. É importante salientar que o próprio surdo negro, *slammer*, ao apresentar-se, no início, disse que estava aprendendo a fazer as poesias em forma de *slam*, o que lhe pode ter causado insegurança ao atuar como formador na discussão.

Outro fato que contribuiu para que houvesse um impasse na interação com os ouvintes foi a falta de compreensão enquanto apenas se dava a conversação em língua de sinais. Esse impasse foi superado com a presença do pesquisador-intérprete ao pedir aos ouvintes: “Leia o que vocês, nós, conversávamos: quem são essas pessoas? Quais são essas teorias? Quem são esses grupos?”. Essas questões contribuíram na recuperação da construção e das práticas discursivas originais dos alunos ouvintes que eram complexas e inter-relacionadas.

Todo esse processo parece ter sido fundamental para a tomada de consciência sobre a necessidade de criar possibilidades para que ouvintes e surdos pudessem viver o engajamento das minorias, o que também abre gretas (Walsh, 2019) e proporciona a chance de erguerem a voz (hooks, 2019), desencapsulando ideias, conteúdos, papéis, perspectivas, notas, línguas faladas, antecedentes econômicos, entre outros.

Os recursos utilizados para a criação das práticas translíngues neste episódio estão ligados ao que Swanwick (2017) aconselha ao individuar a necessidade de reunir os recursos de múltiplas línguas para criar algo que expresse novas possibilidades de significação. Assim, a multimo-

dalidade expressa pelo uso de expressões faciais e corporais, gestos, uso do recurso da presença do intérprete de Libras que, por sua vez, reuniu recursos multimodais como: “voz, entonação, o ritmo, o olhar fixo, o movimento acentuado do corpo e dos gestos são componentes centrais, para a criação de conexão entre surdos e ouvintes” (Estefogo & Liberali, 2021, p. 380). Esses recursos multimodais são percebidos, por exemplo, na Figura 1, com o pedido da mulher surda, branca, *slammer* para que todos levantassem as mãos. A translíngua se deu pela imitação dos gestos e pelo uso dos recursos da interpretação (Liberali & Swanwich, 2020). Esse movimento possibilitou a união de todos em relação à prática do *slam*.

Como apontam Estefogo e Liberali (2021, p. 382), o processo vivido aumentou a potência de agir da *slammer* e dos participantes e expandiu suas mobilidades. A possibilidade dos *slammers* surdos atuarem como formadores criou chances de erguerem a voz (hooks, 2019), abrindo gretas (Walsh, 2019), pois a comunidade surda normalmente não ocupa espaços acadêmicos como o do Programa Digitmed (Liberali & Swanwich, 2020) nem participantes ouvintes têm a oportunidade de aprender com esse grupo. Portanto, a atuação de surdos no papel de formadores se alinha à proposição de decolonialidade, como discutida por Mignolo (2015), ao considerar outras formas de vida para fortalecimento das comunidades e das culturas várias.

Adaptações da obra literária “Os Miseráveis” de Victor Hugo

Nesse terceiro encontro, o elemento da arte discutido foram adaptações da obra literária “Os Miseráveis”. No final do encontro anterior foi passada uma lição de casa aos participantes e estes deveriam:

- analisar as cenas da obra nas diferentes mídias enviadas;
- discutir sobre questões de desigualdade social;
- montar, com o grupo da escola, uma releitura artística da cena nos tempos atuais em algum formato artístico.

Com base nas discussões da lição de casa, os participantes de cada escola foram chamados a definir: desigualdades sociais em um

cartaz multimodal; discutir explicando diferenças e desigualdades de justiça social e as mídias usadas; considerar como as desigualdades sociais foram retratadas nas releituras apresentadas pelos grupos e nas diferentes mídias disponibilizadas sobre a obra.

Após esse momento, os participantes, acompanhados por quatro professores de história, entraram em discussão em quatro pequenos grupos para entender melhor o que seria desigualdade social e diferença social. Ainda nesta tarefa, de volta ao grande grupo, os pequenos grupos apresentaram suas discussões. Os professores de história assumiram a mesa para expandir as discussões apresentadas pelos grupos.

Na sequência, para conectar a obra “Os Miseráveis” com a Revolução Francesa (RF), os professores de história discutiram sobre os temas:

Professor branco, ouvinte, Henrique - “o surgimento da burguesia: dos feudos à RF”.

Professora, branca ouvinte, Livia - “participação feminina na Revolução Francesa”.

Professor branco, surdo, Elias “*sans-culottes*: sinônimo de Luta a favor das camadas populares e contra as desigualdades sociais”.

Professora branca, ouvinte, Selma – “a separação entre burguesia e o proletariado, sua identificação com os ideais da nobreza e o conflito pelo poder na França”.

Durante as apresentações, o professor branco, surdo tomou a palavra para expor seu tema sobre desigualdade e diferença social em relação ao período histórico da obra de Victor Hugo.

Figura 6 – Participação do homem branco, surdo, professor

Fonte: Acervo do Programa Digitmed.

O intérprete, Everton, versando para a língua portuguesa oral, a fala do homem branco, surdo, professor, Elias: *Palmas para vocês, a todos os grupos que apresentaram, eu achei maravilhoso, mas eu fico pensando... A desigualdade social e a diferença, né? Quando as pessoas são protagonistas e moram em casas melhores, então, há a pobreza. Essa desigualdade eu fico assim pensando... Nós já discutimos sobre o filme, o livro, né? Mas o que está certo nisso? É interessante a gente ver que as pessoas são miseráveis, né? O que é a pessoa miserável, o que é isso? Eu fico pensando, às vezes, nas relações dos sans-culottes, por exemplo, com o povo, essa relação teve uma mudança, né? E aí a gente pensa que é importante que o povo seja representado. Então, nós hoje aqui somos representantes do povo e essa luta deve continuar nas relações, nós precisamos fazer uma mudança na nossa sociedade e observar que pela nossa formação, pela formação dos grupos, tal, essa desigualdade pode acabar, pode pelo menos amenizar e continuar uma harmonia, uma harmonia maior. É interessante também, eu queria saber se alguém queria complementar, mas era isso que eu queria dizer. É só uma reflexão, tá?*

Após ser aplaudido em Libras, o professor surdo introduziu as discussões em uma atitude de empoderamento, mediada pelo intérprete em condições equânimes. Esse professor, como se pôde ver nas imagens da Figura 4, usava roupa vermelha, o que indicava, conforme seu relato, seu posicionamento político de esquerda, reafirmando-se ao explicar a situação social no período da Revolução Francesa. Nessa direção, fez referência aos *sans-culottes* (artesãos, trabalhadores e pe-

quenos proprietários que participaram da Revolução Francesa) e criou conexão tanto com o que os alunos haviam apresentado como com a problemática dos silenciados na sociedade atual. Assim, deu-se uma ligação multimodal, temática e discursiva entre sua fala, sua roupa e o exemplo dos *sans-culottes*. Esses aspectos constituíram um espaço translíngue para a negociação de sentidos com os demais participantes ouvintes e auxiliaram na construção do significado do que são os miseráveis de hoje e de ontem.

O Programa Digitmed ofereceu condições para um professor surdo, que normalmente atua apenas como professor de Libras para ouvintes, de erguer a voz (hooks, 2019), pois à mesa estavam presentes outros professores de história, como ele, que atuam/atuaram como professores de história em escolas públicas e privadas de São Paulo. Nesse encontro, as expectativas de uma experiência multicultural e multilíngue, por meio de práticas translíngues, foram despertadas a partir do momento que o professor surdo teve a oportunidade de discursar com outros professores da mesma disciplina, o que favoreceu a abertura e o alargamento de gretas (Walsh, 2019). Os relatos dos participantes mostraram que muitos deles ainda não tinham tido contato com professores surdos e apontaram o aproveitamento da experiência diferenciada de aprendizagem. Portanto, nos três encontros, de maneiras distintas, foi possível perceber a participação agentiva dos sujeitos surdos:

- como alunos que expressam suas posições, explicam sobre suas dores e compartilham suas lutas. Nesse processo, os alunos surdos permitiram que os ouvintes também pudessem ampliar sua compreensão das dores alheias e expandissem seu universo de ação com esses colegas;
- como *slammers* convidados que atuam como formadores em uma universidade, espaço no qual suas vozes raramente são ouvidas, sobretudo as dos surdos. Essa participação dos surdos, principalmente, mostrou aos demais participantes a atuação de agentes da arte em situações sem barreiras, fazendo sua arte e sendo formadores em pequenos grupos, bem como no grande grupo; e
- como professores nas suas áreas de formação, no caso, de professor de história. O grupo de professores da disciplina de

história contou com a participação de um professor surdo, aluno de doutorado que carrega as marcas multiculturais de uma vida de lutas na e pela comunidade surda. O empoderamento desse professor em condições equânimes indica que as barreiras comunicacionais são empecilhos que podem ser eliminados desde que seu discurso possa ser valorizado.

Essas possibilidades desencapsuladas, não sem dificuldades, permitiram que gritos e vozes erguidas tivessem o papel de gretas na constituição de possibilidades educacionais e vivenciais inovadoras e transgressivas. Assim, com Walsh (2019, p. 101), constatou-se que essa prática de intervenção nos padrões de quem são os professores/alunos “aponta e caminha para uma atitude decolonial e para a ideia e possibilidade de descolonização”.

Considerações finais

Oferecer a oportunidade de erguer a voz carrega a responsabilidade de que isso seja feito de forma crítica e reflexiva. No ano de 2019, o Programa Digitmed procurou promover a criticidade entre os participantes, com isso, demonstrando como situações de desigualdades sociais poderiam ser trabalhadas.

A abertura de gretas no Programa Digitmed com vistas à comunidade surda aconteceu a partir do ano de 2014, quando o programa convidou uma aluna da graduação da PUC-SP, acompanhada de um intérprete de Libras, a participar de seus encontros. Com isso, os pesquisadores têm-se envolvido nos temas da educação de surdos e suas pesquisas têm sido fonte de reflexão e transformação na prática dos participantes do programa. Essa prática, em si, poderia ser considerada uma greta, um erguer a voz dos silenciados.

Nessa direção, a translíngua aponta caminhos na construção e na negociação de significados e sentidos, indicando que as gretas estão sendo alargadas. O fato de formadores surdos assumirem posturas de agência no programa evoca a resistência defendida por Walsh (2019), pois os coloca em lugar de visibilidade, rompendo as relações senhor-escravo e apontando para a decolonização.

Conflito de interesses

Declaramos não ter qualquer conflito de interesse, em potencial, neste estudo.

Contribuição dos autores

Nós, Everton Pessoa de Oliveira e Fernanda Coelho Liberali, declaramos, para os devidos fins, que não temos qualquer conflito de interesse, em potencial, neste estudo. Participamos conjuntamente da conceptualização do estudo, metodologia, desenho do estudo, participação e envolvimento na coleta dos dados, geração dos dados e análise formal dos dados. Todos os autores aprovam a versão final do manuscrito e são responsáveis por todos os aspectos, incluindo a garantia de sua veracidade e integridade.

Referências

- Beltrami, C., & Moura, M. C. (2015). A educação do surdo no processo de inclusão no Brasil nos últimos 50 anos. *Revista Eletrônica de Biologia*. <https://revistas.pucsp.br/index.php/reb/article/view/19930/16659>
- Bezemer, J., & Kress, G. (2010). *Changing Text: A Social Semiotic Analysis of Textbooks*. Designs for Learning.
- Blommaert, J. (2014). *From mobility to complexity in sociolinguistic theory and method*. paper 103. Tilburg Papers in Culture Studies. https://www.tilburguniversity.edu/upload/5ff19e97-9abc-45d0-8773-d2d8b0a9b0f8_TPCS_103_Blommaert.pdf
- Brito, F. B., Neves, S. L. G., & Xavier, A. N. (2013). O movimento surdo e sua luta pelo reconhecimento da Libras e pela construção de uma política linguística no Brasil. *Libras em estudo: política linguística* (pp. 167-104). Ed. Feneis Ltda.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit. lhc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm
- Estefogo, F., & Liberali, F. C. (2021). A potência afetiva na transgressão de discursos opressores. In A. Tanzi Neto (Org.). *Linguística Aplicada de Resistência: transgressões, discursos e política* (pp. 355-392). Pontes Editores.
- Felipe, T. A. (2006). Políticas públicas para a inserção da Libras na educação de surdos. (pp. 33-47). *Espaço: informativo técnico-científico do INES*, (25).

- Ferrão-Candau, V. M. (2020). Fertilizando a construção de saberes e práticas na área de educação. In A. Ortega-Caicedo & M. Lang (Eds.). *Gritos, Grietas y siembras de nuestros territorios del sur. In Catherine Walsh y el pensamiento crítico-decolonial en América Latina* (pp. 147-152). Abya-Yala.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freitas, D. S. (2020). *Slam Resistência: poesia, cidadania e insurgência*. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea.
- Garcia, O. (2015). *Ampliando a noção do repertório linguístico: Sobre o conceito de Spracher-leben – a experiência vivida da linguagem*. <http://doi:10.1093/applin/amv03>.
- Garcia, O., Johnson, S. I., Seltzer, K., & Valdés, G. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Caslon.
- Garcia, O., & Vogel, S. (2017). *Translanguaging*. In G. Noblit, & L. Moll (Eds.). *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press.
- Hilsdorf, R. C., & Tanzi, N. A. (2020). Translinguagens: Discurso, políticas e pedagogias. *Revista X*, v. 15, n. 1, pp. 1-6. <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v15i1.73182>
- Hooks, B. (2019). *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. Elefante.
- Jewitt, C. (2009). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Routledge.
- Karnopp, L. B. (2010). Produções culturais de surdos: análise da literatura surda (pp. 155-174). *Cadernos de Educação* 36.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social Semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Leontiev, A. N. (1997). *Activity and consciousness*. <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>.
- Liberali, F. C. (2009). *AS nas aulas de língua estrangeira*. Richmond.
- Liberali, F. C. (2012). Argumentação e formação/gestão de educadores no quadro da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, 131-5.
- Liberali, F. C. (2015). *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. Pontes Editores.
- Liberali, F. C. (2020). Construir o inédito viável em meio a crise do coronavírus – Lições que aprendemos, vivemos e propomos. In F. C. Liberali (Org.) et al., *Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível* (pp.13-21). Pontes Editores.

- Liberali, F. C., Oliveira, E. P., & Liberali, C. C. (2019). Multiculturalidade e colaboração crítica entre surdos e ouvintes no projeto Digit-M-Ed Hiperconectando Brasil. In D. M. de Jesus, & L. da S. Furlaneto (Org.), *Educação Inclusiva: ensino e formação de professores de língua* (pp. 175-197). Pontes.
- Liberali, F. C., & Swanwick, R. (2012). Translanguaging as a Tool for Decolonizing Interactions in a Space for Confronting Inequalities. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*. <https://doi.org/10.1590/1678-460X2020360303>
- Magalhães, M. C. C. (2014). Escolhas teórico-metodológicas em pesquisas com formação de professores: as relações colaborativas críticas na constituição de educadores. In E. Matheus, & N. B. de Oliveira (Orgs.), *Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas: contribuições teórico-metodológicas* (pp. 17-47). Pontes Editores.
- Marx, K., & Engels, F. (2006). *Ideologia Alemã*. Martins Fontes. (publicação original de 1845).
- Mbembe, A. (2016). *Necropolítica*. Artese Ensaios.
- Megale, A. H., & Liberali, F. C. (2020). As implicações do conceito de patrimônio vivencial como uma alternativa para a educação multilíngue. *Revista X*, v. 15, n. 1, pp. 55-74. <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v15i1.69979>
- Mignolo, W. (2015). *Habitar la frontera. Sentir y pensar la descolonización (Antología 1999 - 2014)*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Míguez Passada, M. N. (2019). *Análise de Discursos por uma Perspectiva Decolonial, Avanços na Análise do Discurso*. Lavinia Suciú. <https://www.intechopen.com/books/advances-in-discourse-analysis/discourses-analysis-by-a-decolonial-perspective>
- Nascimento, V., & Bezerra, T. C. (2014). Professor bilíngue de surdos para os anos iniciais do ensino fundamental: de que formação estamos falando? In N. A. Albres, & S. LIA (Orgs.), *Libras em estudo: formação de profissionais* (pp. 45-62). Feneis.
- Oliveira, E. P. (2016). *Multiculturalidade e Colaboração Crítica entre Surdos e Ouvintes na Visão de um Pesquisador Tradutor-Intérprete de Libras/Português* [dissertação de mestrado]. PUC-SP.
- Paula, J. (2019). *Slam: literatura e resistência!* Educação Pública.
- Pessoa, E. O. (2021). *Formação de professores de língua de sinais: um exemplo do projeto Digit-Libras* [tese de doutorado]. PUC-SP. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/24044>
- Rocha, C. H., Liberali, F. C., & Megale, A. H. (2021). Bilinguismo e translanguagem na educação linguística para crianças. In C. H. Rocha,

- & E. Basso (Org.), *Ensinar e Aprender Língua Estrangeira/Adicional nas Diferentes Idades: Reflexões para Professores e Formadores* (pp. 25-58). Pontes.
- Santos, M. (2003). *Por uma outra globalização*. Record.
- Segala, S. R., & Kojima, C. (sd.). *A imagem do pensamento*. Escala.
- Swanwick, R. (2017). Translinguagem, aprendizagem e ensino em educação de surdos. *International Journal of Multilingualism*, pp. 233-249.
- Thoma, A. S. (2016). Educação Bilíngue nas Políticas Educacionais e Linguísticas para Surdos: discursos e estratégias de governmentação. *Educação & Realidade*, pp. 755-775. <https://doi.org/10.1590/2175-623661087>
- Vygotsky, L. S. (2008). *Pensamento e Linguagem* (3ª ed.). Martins Fontes. (publicação original de 1934).
- Walsh, C. (2019). Gritos, gretas e sementeiras de vida: Entreteceres do pedagógico e do colonial. In S. R. M. Souza, & L. C. Santos (Org.), *Entre-linhas: educação, fenomenologia e insurgência popular* (pp. 93-120). EDUFBA.

Recebido em: 31.01.2022
Aprovado em: 18.03.2022