

Artigos

A busca, o encontro, o caleidoscópio: Novas perspectivas para uma educação linguística ampliada para surdos

The search, the finding, the kaleidoscope: New perspectives for a broader concept of educational linguistics for the deaf

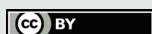
Wilma Favorito¹
Ivani Rodrigues Silva²

RESUMO

Esse artigo focaliza o percurso acadêmico de duas estudiosas do campo da educação bi/multilíngue de surdos destacando em especial a relevância das contribuições da professora, orientadora e pesquisadora Marilda Cavalcanti e seu significativo papel nas reflexões sobre contextos sociolinguisticamente complexos constituídos por minorias linguísticas ou minoritizadas. Apresenta-se um panorama da produção teórica de Cavalcanti desde seu artigo seminal publicado na Revista Delta em 1999 até os dias de hoje, enfatizando reflexões, conceitos e discussões propostas pela autora que contribuíram para desnaturalizar representações sobre sujeitos pertencentes a minorias, como os surdos, desessencializar o conceito de língua, interpelar

1. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Departamento de Ensino Superior. Rio de Janeiro – Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-2419-4618>. E-mail: wilma.favorito@gmail.com.

2. Universidade Estadual de Campinas. Campinas – Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-9264-5380>. Email: ivanirs@unicamp.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.

o mito do monolinguismo, permitindo compreender os surdos e a educação de surdos a partir de um aporte teórico pós-estruturalista e pós-colonial. Por fim, ressaltamos a importante perspectiva caleidoscópica de língua proposta por Cavalcanti e a sua proposição de uma “educação linguística ampliada” com base na intercompreensão e nos estudos de translanguagem para a formação de professores.

Palavras-chave: *minorias linguísticas; surdos; bi-multilinguismos; formação de professores; educação linguística ampliada.*

ABSTRACT

This article focuses on both authors' academic careers in the field of bi/multilingual education of the deaf, particularly highlighting the relevance of the professor, advisor and researcher Marilda Cavalcanti's contributions and significant role in the reflections on sociolinguistically complex contexts constituted by linguistic or minoritized minorities. An overview of Cavalcanti's theoretical production is presented, starting from her seminal article published in DELTA in 1999, and proceeding to her current output. The article emphasizes reflections, concepts and discussions proposed by Cavalcanti which have contributed to denaturalize representations of individuals belonging to minorities, such as the deaf; to de-essentialize the concept of language; and to question the myth of monolingualism, allowing the understanding of deaf people and deaf education from a post-structuralist and post-colonial theoretical approach. Finally, we emphasize the important kaleidoscopic perspective of language introduced by Cavalcanti and her proposition of a broader concept of educational linguistics based on inter-comprehension and translanguaging studies for teacher education.

Keywords: *language minorities; deaf; bi-multilingualisms; teacher education; a broad concept of educational linguistics.*

1. Introdução

Em 2001, na Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, iniciamos nosso curso de doutorado em Linguística Aplicada³ sob

3. A essa época, os estudos sobre interação em contextos bi/multilíngues no Brasil eram recentes e constituíam área de concentração somente no programa de pós-graduação em Linguística Aplicada da Unicamp (Cavalcanti, 1999, p. 385).

orientação da professora Marilda Cavalcanti. Vínhamos de uma trajetória povoada de perguntas, impasses e algumas “certezas” tecidas em nossas experiências de pouco mais de uma década na docência em língua portuguesa com alunos surdos. Como a maioria dos professores que buscam formação acadêmica *stricto sensu*, desejávamos respostas para nossas perguntas, saídas para nossos impasses. Ainda de certo modo, sem nos darmos conta, estávamos aprisionadas a uma episteme iluminista que nos fazia acreditar que o mundo da pesquisa acadêmica tudo nos daria. Pesquisar seria quase sinônimo de encontrar a verdade, o caminho ou a confirmação de nossas hipóteses erigidas em nossas salas de aula. A primeira ruptura proporcionada no encontro com a professora Marilda foi exatamente reconstruir nossa sintaxe reflexiva substituindo os artigos definidos que determinam fronteiras rígidas e ilusórias por enunciados abertos ao diálogo com as práticas reais de linguagem e com os sujeitos que ativam seus sentidos diversos, situados e em constante movimento.

Os contextos⁴ em que atuávamos, e em que ainda trabalhamos como professoras e pesquisadoras se caracterizavam, na década de 1990, pelo recém-iniciado campo da educação bilíngue de surdos no Brasil. Nessa época, despontava no país um intenso debate sobre temas fundamentais, tais como o estatuto linguístico das línguas de sinais, e da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em particular, a despatologização das concepções de surdos e surdez e o ensino de português como segunda língua para surdos, alimentando possibilidades de reconstrução de projetos curriculares sensíveis às especificidades linguísticas, culturais e pedagógicas dos alunos surdos identificados com a Libras. Esse debate, que era acolhido por ainda alguns poucos espaços acadêmicos, reverberava os movimentos políticos protagonizados por ativistas surdos e seus aliados ouvintes, entre familiares, professores e pesquisadores, estes últimos predominantemente do campo da educação (Favorito & Silva, 2019).

Fernandes e Moreira (2014) nos ajudam a lembrar que, nessa década de 1990, uma série de rupturas e deslocamentos começava a

4. A professora Wilma Favorito no contexto de escola de surdos, no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), e a professora Ivani R. Silva, no Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação (CEPRE), Unicamp, que atende alunos surdos matriculados em escolas regulares da rede pública de Campinas e região.

ser concebida, trazendo à cena educacional de surdos reflexões sobre a necessária desmedicalização do olhar e das práticas pedagógicas pensadas para alunos surdos, favorecendo teorizações sobre cultura e identidades surdas em diálogo com outros grupos minoritários também em luta na defesa de direito à diferença. Direito às diferenças étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, de crenças religiosas, enfim, o direito aos sujeitos sociais habitarem a vida com línguas, identidades e culturas divergentes do padrão hegemônico.

Nessa mirada, emerge o campo epistemológico denominado Estudos Surdos (*Deaf Studies*) que, fundamentado nos Estudos Culturais (Hall, 1997; Bhabha, 1999, entre outros) e no pós-estruturalismo (Foucault, 1996; Peters, 2000, entre outros), “problematizam a questão das diferenças em termos de relações de poder e interpelam as metanarrativas que governam as representações sobre os grupos minoritários, isto é, os significados atribuídos aos grupos sociais com base numa lógica binária, hierárquica e normativa de suas identidades” (Favorito & Silva, 2019, p. 188). Os Estudos Surdos apresentam problematizações acerca das estratégias e dispositivos de governo (Foucault, 1996) sobre os corpos surdos que normatizam suas formas de viver e de estar no mundo social.

Com esse aporte teórico, as diversas invisibilidades culturais, linguísticas e identitárias construídas por longo tempo nos discursos e práticas sociais e pedagógicas voltadas para os surdos ganham o centro das discussões na educação de surdos dos anos 1990, contribuindo para o deslocamento das representações tradicionais, cristalizadas sob a ótica da deficiência, promovendo um movimento de resignificação desses e sobre esses sujeitos e suas potencialidades. Vivia-se uma virada linguístico-cultural em que a surdez passava a ser pensada, no dizer de Skliar (1999), como diferença a ser politicamente reconhecida, como experiência visual e como constituída de identidades múltiplas e multifacetadas.

Toda essa vibrante e potente ebulição de ideias em que estávamos inseridas alimentava nossos propósitos de contribuir para as mudanças que entendíamos como necessárias ao campo da educação de surdos e nos forneciam as primeiras bases teóricas para nos engajarmos na construção de projetos de educação bilíngue para esses estudantes,

como já vislumbrávamos desde nossas leituras dos pioneiros trabalhos da linguista Lucinda Ferreira Brito (1993, 1995), que confirmavam o estatuto linguístico da Libras. Além disso, a educação bilíngue era (e ainda é) a principal bandeira de luta dos movimentos surdos brasileiros à qual nos aliá(va)mos.

Apesar de todo o importante impulso teórico representado por essas novas concepções, o campo da educação de surdos permanecia carente de respostas para o que agora denominamos como educação linguística (Cavalcanti, 2013). Já havia no campo razoável consenso de que o português deveria ser ensinado aos surdos em uma perspectiva de segunda língua. Mas o que e como ensinar? De que referências poderíamos nos valer já que, à época, a produção acadêmica específica nessa área ainda era muito incipiente e, portanto, do mesmo modo não contávamos (e ainda não se conta) com orientações ou exemplares de práticas didáticas⁵ nessa direção. Como, então, enfrentar o enorme fracasso escolar (e também profissional) que marcava a educação de surdos (e ainda persiste) em termos de acesso desses alunos ao currículo escolar, em grande parte dependente das habilidades de leitura e escrita?

Essa angústia produtiva nos instigou a buscar outras interlocuções teóricas. E foi essa busca que nos levou ao doutorado em linguística aplicada na Unicamp e especialmente à orientação da professora Marilda, estudiosa do campo de educação bilíngue de minorias e autora de artigos pioneiros (Cavalcanti, 1999, 2011, 2013, entre outros) que contribuíram fortemente para a formação e aprofundamento do campo trans e indisciplinar da Linguística Aplicada no Brasil. Acolhidas por ela em nossas intenções de pesquisa, vivenciamos em suas aulas, nos encontros de orientação de tese, nas conversas com nossos colegas de curso, envolvidos com estudos sobre outras minorias, novos deslocamentos em diálogo com questões políticas, linguísticas e identitárias presentes em diferentes contextos sociolinguisticamente complexos, minoritários ou minoritarizados (Cavalcanti, 2011), como é o caso das comunidades de falantes de línguas indígenas, de imigração, de fronteira etc.

5. Referimo-nos à grande carência de materiais didáticos elaborados para alunos surdos, o que ainda hoje se verifica.

2. Primeiras aproximações entre os estudos sobre educação bilíngue de surdos e a linguística aplicada

Para nos aproximarmos das reflexões acerca da complexidade desses contextos no país, foi fundamental, um pouco antes de ingressarmos no doutorado, a leitura do texto de Marilda Cavalcanti, que se tornou um clássico na área, “Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil”, publicado em edição especial de *DELTA*, em 1999. O texto focaliza o cenário sociolinguístico brasileiro, estudos sobre contextos bilíngues/multilíngues abordando em especial o(s) bilinguismo(s) de minorias linguísticas, e as relações entre a diversidade sociolinguística apresentada e a formação de professores. Nesse momento, a produção acadêmica voltada para essas questões ainda estava por se constituir de modo mais vigoroso. E os estudos acerca desses temas referentes aos bilinguismos de surdos eram ainda muito incipientes dada a invisibilidade dessa comunidade, talvez mais acentuada do que se verificava com outras minorias falantes de línguas orais.

No texto de Cavalcanti (1999), há um claro objetivo de dar visibilidade às línguas (faladas, escritas ou não e sinalizadas) estigmatizadas e às variedades não prestigiadas do português, mostrando o quanto as comunidades falantes dessas línguas e variedades sofrem apagamentos na sociedade em geral e nos cursos de formação de professores, em função do forte mito do monolinguismo (ainda) presente no Brasil. Nas palavras da autora, assim se desenhava o complexo panorama sociolinguístico do país:

No Brasil, não se pode ignorar os contextos bilíngues de minorias, uma vez que no mapa do país pode-se localizar em uma pincelada não exaustiva: i. comunidades indígenas em quase todo o território, principalmente, na região norte e centro-oeste; ii. comunidades imigrantes (alemãs, italianas, japonesas, polonesas, ucranianas, etc) na região Sudeste e Sul, que mantêm ou não sua língua de origem; iii. comunidades de brasileiros descendentes de imigrantes e de brasileiros não-descendentes de imigrantes em regiões de fronteira, em sua grande maioria, com países hispano-falantes. Além dessa classificação geográfica, quando se focalizam os contextos bilíngues não se pode esquecer das comunidades de surdos que, geralmente, são criadas em escolas/ instituições e que estão espalhadas pelo país. Todos esses contextos bilíngues são de alguma forma também “bidialetais”, pois contemplam

alguma variedade de baixo prestígio do português ou de outra língua lado a lado com a variedade de português convencionalizada como padrão. (Cavalcanti, 1999, p. 388)

Note-se a importância de as comunidades surdas figurarem entre os demais contextos bilíngues de minorias. Como mencionado no texto em destaque até a data de sua publicação, e diríamos mais alguns anos depois, os estudos linguísticos voltados para os surdos brasileiros estavam se iniciando e se concentravam em aspectos descritivos da Libras (Brito, 1995). Ao inserir as comunidades surdas na diversidade de contextos de minorias linguísticas, a autora não só reconhece o estatuto linguístico da Libras⁶, como aponta o potencial de pesquisas sobre bilinguismos nesses cenários.

Outro tópico muito importante para nós abordado neste texto diz respeito à distância dos cursos de formação de professores e da própria escola em relação à realidade sociolinguística do país, com currículos que pressupõem um falante nativo ideal em uma comunidade de fala homogênea, compartilhando de uma mesma cultura. Essa visão homogeneizante produz uma espécie de assepsia que não dialoga com os contextos de educação bilíngue de minorias. Ou seja, trata-se de uma

fantasia alimentada implícita ou explicitamente pela negação das línguas (indígenas, africanas, de imigrantes, de sinais) e das variedades do português do Brasil e pelo apagamento dessas comunidades bilíngues pela sociedade, pela elite, pelos escolarizados, pela mídia... (Cavalcanti, 1999, p. 408)

E do ponto de vista da investigação científica, Cavalcanti (1999) sinalizava a importância de mais pesquisas com dados gerados nas salas de aula numa perspectiva “antropológica e educacional [...], sensível à diversidade cultural e linguística”. De acordo com essa visão, a autora propõe uma série de questionamentos até hoje muito pertinentes, tais como a relação entre contexto bilíngue e educação bilíngue e intercultural, as concepções de educação em contextos bi/multilíngues, a

6. Importante lembrar que a Libras só viria a ser reconhecida oficialmente em 2002 por meio da Lei nº 10.436, depois sancionada pelo decreto 5626 de 2005. É preciso salientar que o texto de Cavalcanti, três anos antes desse reconhecimento oficial, já considerava a Libras como língua.

necessidade de formação específica para os professores que atuam em contextos bilíngues, a importância da presença das vozes das comunidades bi/multilíngues nos trabalhos de pesquisa sobre elas.

Assim, diante de um novo debate epistêmico em que confluem para os estudos da linguagem questões como pesquisas de cunho etnográfico e a não neutralidade do pesquisador, diversidade e diferentes minorias linguísticas, ideologias linguísticas, bi/multilinguismos, a problematização da essencialização das identidades, letramento crítico, entre outros campos de reflexão, abriu-se para nós um inédito modo de ver nosso objeto de investigação. Não mais em busca de respostas para perguntas pré-concebidas, mas nos fazendo enxergar a necessidade da pergunta em interação viva com os sujeitos de pesquisa em seus contextos específicos.

Nas aulas de metodologia de pesquisa com Marilda, fomos levadas a pensar nossas investigações partindo da pergunta “O que está acontecendo nesse contexto em particular?”, tal como proposta por Erickson (1989), para guiar nossas pesquisas etnográficas no campo da educação de surdos. O apuro para chegarmos a nossa pergunta de pesquisa central, o desafio da triangulação dos dados gerados nas salas de aula, correlacionando eticamente os significados atribuídos por todos os sujeitos de pesquisa, incluindo e não hierarquizando o olhar do pesquisador, todo esse percurso intelectual, ético e respeitoso com as alteridades envolvidas em nossos estudos de campo foi cuidadosa e serenamente conduzido por Marilda ao longo da elaboração de nossas teses. Uma aprendizagem racional e ao mesmo tempo subjetiva porque as travessias teóricas que trilhamos nos afetaram, produziram mudanças vitais em nossas concepções de linguagem, de pesquisa, de construção de conhecimento.

Aprendemos a mirar a linguagem em suas imbricações culturais, identitárias, ideológicas, multissemióticas, assumindo sua complexa tessitura heterogênea sócio-histórica e politicamente situada. Como na metáfora do caleidoscópio criada por César e Cavalcanti (2007, p. 61), a linguagem como objeto de estudo é sempre algo incapturável, apenas passível de tentativas de interpretações, também estas situadas e provisórias. Nas palavras das autoras,

O caleidoscópio, sendo feito por diversos pedaços, cores, formas e combinações, é um jogo de (im)possibilidades fortuitas e, ao mesmo tempo, acondicionadas pelo contexto e pelos elementos, um jogo que se explica sempre fugazmente no exato momento em que o objeto é colocado na mira do olho e a mão o movimentada; depois, um instante depois, já é outra coisa. No caleidoscópio formam-se desenhos complexos a partir de movimentos, de combinações. Parece uma imagem feliz para descolar as concepções de língua das concepções de nação e território estabilizadas politicamente e de níveis hierárquicos, num caso e num outro, totalidades que se mantêm como “grande narrativa”, justamente por conta de um arcabouço teórico anacrônico. (César & Cavalcanti, 2007, p. 61)

Ou seja, olhar a língua como práticas de linguagem, como um jogo de múltiplas (im)possibilidades que se enunciam nas vivências sociais, culturais e históricas de e entre sujeitos que atuam no mundo social. A metáfora do caleidoscópio, como proposta pelas autoras, interpela a noção de língua como entidade abstrata, estática e harmônica e nos leva para uma visão antiessencialista da linguagem a qual está na base das reflexões de Cavalcanti ao propor o que denomina de *formação linguística ampliada*.

3. A diversidade sociocultural e linguística dos contextos escolares e a formação de professores

A importância dada à formação linguística ampliada de professores tem sido uma constante nos escritos da professora Marilda, salientando a importância de ser sensível às “diferentes diferenças” (Cavalcanti, 2011) como forma de prevenir conflitos em sala de aula. Essa sensibilização inclui a necessidade de colocar mais luzes ao conceito de bilinguismo em uso dentro de contextos de línguas minoritárias, muito associado ainda às línguas hegemônicas (Cavalcanti, 1999).

Além de nos encorajar a pensar na linguagem de forma heterogênea, convidou-nos a participar das reuniões de um Grupo de Trabalho (GT) recém-criado por ela e pela professora Stella Maris Bortoni-Ricardo, com um grupo de professores, no início dos anos 2000, local propício, também para refletir sobre nossas práticas em relação à escolarização bilíngue de minorias e para alicerçar nossa posição, também, nos espaços que ocupávamos como formadoras de futuros professores dentro

de nossas instituições. Trata-se do GT *Interculturalidade, Linguagem e Educação*⁷ da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), que nasceu em sintonia com o propósito de se pensar a interculturalidade como forma de integrar as diferentes línguas e culturas na escola, principalmente, em contextos complexos de minorias. Partindo de diferentes aportes teóricos, as investigações dos pesquisadores desse GT tinham como metas, contidas em seu documento de criação, focalizar:

práticas e discursos não hegemônicos; desvelar estigmas, preconceitos e estereótipos presentes na sociedade brasileira e/ou fazer ouvir grupos sociais ou povos que estão em busca de afirmação linguístico-cultural e política no país, na expectativa de que o conhecimento nelas produzidos possa influenciar o estabelecimento e a consecução de políticas públicas.

O GT, que completou 20 anos de atividade em 2021, continua ativo e com cerca de 46 membros cadastrados. Dentro das discussões desse grupo há sempre espaço para contemplar e refletir sobre as práticas linguísticas de grupos de minorias ou de majorias que são minoritizadas (Cavalcanti, 2011) em meio aos processos de interação social de que fazem parte, sobretudo na escola. Esse olhar problematizador e a busca por caminhos singulares para as questões sociais associadas à linguagem presentes nas discussões do GT, ainda hoje, nos permite trilhar/pensar, também, sobre nossas questões de pesquisa.

Outro espaço importante aberto pela professora Marilda às reflexões sobre as questões complexas do ensino e escolarização de surdos ocorreu dentro do Centro de Formação de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp (Cefiel), em 2008⁸. Em sintonia

7. Aprovado em 2001, durante o XVI Encontro Nacional da ANPOLL (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística), o GT reúne um conjunto de pesquisadores interessados em socializar e divulgar resultados de pesquisas de cunho transdisciplinar. A Professora Marilda do Couto Cavalcanti (Unicamp) e a Profa. Stella Maris Bortoni-Ricardo (UnB) foram as fundadoras (com um grupo de professores) e as duas primeiras coordenadoras desse GT.

8. A Profa. Marilda Cavalcanti, dentro desse centro, foi coordenadora da área temática Ensino na Diversidade, que incluiu a coordenação de fascículos nas subáreas de surdez e escolarização (Silva & Favorito, 2009), de letramento em contextos afrodescendentes (César & Lima, 2009), de professores indígenas e seus agentes formadores (Cavalcanti & Maher, 2005).

com essa sua agenda política, lê-se no documento de criação do Cefiel⁹ a constatação do papel relevante dado à formação de professores:

O CEFIEL foi criado em 2004, no mesmo ano em que o IEL assumiu de modo mais integral a licenciatura em Letras. Ambas as iniciativas revelam formas de o IEL acolher e dar relevo institucional a uma de suas vocações acadêmicas, já amplamente manifestada na produção intelectual de vários de seus docentes: a formação de professores. Com o CEFIEL materializou-se a ideia de formação continuada, e a necessidade de a universidade brasileira contemporânea - particularmente a pública - pluralizar as formas de tornar parcelas mais amplas da sociedade beneficiárias da excelência de seu ensino, pesquisa e extensão.

No Cefiel, realizamos dois cursos de formação para professores de surdos, atingindo mais de 150 professores de escolas regulares do estado de São Paulo, e desenvolvemos um fascículo denominado **Surdos na escola: letramento e bilinguismo**, parte da coleção Linguagem e letramento em foco, feito em parceria com o Cefiel e o MEC propondo reflexões sobre o(s) letramentos(s) em contextos de minorias surdas. Nos cursos de formação, pudemos conhecer um pouco mais a realidade das escolas inclusivas e a demanda de seus professores que traziam vários questionamentos¹⁰ em relação a como ensinar estudantes surdos junto com estudantes ouvintes. Ao termos a oportunidade de dialogar, de forma síncrona e assíncrona (via TelEduc), com esses professores, nesse contexto de formação, foi possível nos aproximar de suas queixas e entender melhor as lacunas que traziam em sua formação e outras que viviam na estrutura escolar mais afeita ao ensino hegemônico de

9. Segundo o documento da criação do Cefiel o centro representou “uma oportunidade para integrar os trabalhos de pesquisa e extensão de diversos grupos e de pesquisadores dentro do IEL. Para atender à demanda do Edital MEC de cursos em EAD, o CEFIEL foi constituído como uma equipe interdisciplinar que desde seu início atuou com parcerias dentro e fora da Unicamp. Na Unicamp, salienta-se a parceria com o Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) que é responsável pelo desenvolvimento do ambiente virtual TelEduc através do qual nossos cursos semipresenciais são oferecidos. Destaca-se ainda o trabalho continuado que vimos desenvolvendo com docentes do Instituto de Artes e do CEPRE, ambos da Unicamp. Fora da Unicamp, nossos parceiros são de instituições públicas de ensino superior: UFAL, UFBA, UNEB, UCS e INES-RJ (Instituto Nacional de Surdos/RJ)”.

10. Eram demandas em relação a cursos de formação em serviço, sobre como poderiam avaliar esses estudantes dentro do ensino regular, sobre a necessidade de intérpretes em sala de aula, sobre quais materiais poderiam utilizar no ensino, entre outras.

ouvintes. Muitos sentiam-se sobrecarregados com a inclusão e outros sentiam-se, também, despreparados para exercer o papel de professores de surdos pela falta de formação nessa área.

Havia muitas demandas urgentes dos professores, muitas delas ainda hoje em pauta na educação de surdos. Os professores mencionavam a dificuldade do surdo com a língua portuguesa e diziam que seu aluno surdo não conseguia escrever textos na escola. Diante disso, questionavam eles, como poderia o estudante surdo ser avaliado se seus professores não conheciam a língua de sinais e, por outro lado, os estudantes surdos não sabiam escrever. Era comum dizerem, também, que os seus alunos surdos não tinham língua nenhuma, pois “não sabiam nem uma língua, nem outra”. Essa afirmação, muito comum no contexto de formação, demonstra o modo estanque de se enxergar a(s) língua(s) do surdo – o repertório linguístico do surdo era visto como um simulacro de língua e relacionado apenas à Libras ou ao português, ou seja, às línguas nomeadas. Essa visão permitiu que o estudante surdo fosse visto, durante muito tempo, como um sujeito sem língua ou semilíngua, quando, na verdade, deveria ter sido considerado em sua condição bilíngue/multilíngue (Gesser, 2006; Silva, 2008; Kumada, 2012).

O termo semilinguismo é utilizado para designar a habilidade linguística ‘incompleta’ de alguns sujeitos bilíngues e principalmente para denominar a fala incompleta de imigrantes, como ressaltam Martin-Jones e Romaine (1986), o que induz ao erro porque, segundo as autoras, nesse rótulo, implicitamente há a crença de que há algo ideal, “um monolíngue completamente competente ou um falante bilíngue que tem uma total ou completa versão da língua” (Martin-Jones & Romaine, 1986, p. 32).

A crença desses professores, e da sociedade em geral, na existência de um “bilíngue equilibrado” (Maher, 2007) está por traz da rejeição em relação às mesclas¹¹ utilizadas por surdos em contextos de comunicação, tanto de surdos com ouvintes, como com outros surdos, quando acionam repertórios diferentes daqueles considerados gramaticais ou adequados a partir dos padrões de Libras ou da língua portuguesa. É claro que o que está em jogo, nessa representação das línguas do en-

11. Ver a esse respeito Cavalcanti e Silva (2016).

torno do surdo, são mais as ideologias por trás dessas línguas do que necessariamente as características estruturais das mesmas, ou seja, como afirma Bagno (2013, p. 323):

Qualificar determinado modo de falar de LÍNGUA é um gesto que não depende em absolutamente nada das características estruturais, sistêmicas, fonomorfo-sintáticas internas desse modo de falar [...]. Qualificar um modo de falar de LÍNGUA é uma decisão política, um dado antropológico, um produto ideológico por excelência.

Ao discutir sobre a necessidade de flexibilização dos currículos e de se repensar o ensino para minorias, Gomes (2012, p. 99) também chama a atenção sobre a presença forte das culturas hegemônicas na escola, silenciando as vozes e culturas de grupos sociais minoritários. Diz ela:

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos do conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimento e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias.

A pressão exercida por esses grupos minoritários coloca inúmeros desafios à estrutura escolar e solicita respostas emancipatórias que vão em direção oposta à forma homogeneizadora como a instituição escolar vê seus alunos, de forma desconectada da vida social mais ampla. A crença de que no Brasil “todos falam português” (Maher, 2013, p. 118) autoriza que as demandas desse grupo sejam escamoteadas, de forma geral, nas avaliações, levando-o, muitas vezes, ao abandono e à exclusão do espaço escolar.

No caso de professores de surdos, por exemplo, é comum que as práticas de linguagem híbridas desses alunos sejam, em geral, vistas como estranhas e como algo a ser normalizado. A avaliação dessas produções¹² como não adequadas, do ponto de vista gramatical, empurra para as margens parte significativa de pessoas provenientes de grupos

12. Ver a esse respeito Silva e Pires-Santos (2017).

sociais desprestigiados, como os negros, os surdos, os indígenas, entre outros, que fazem uso de repertórios linguísticos distanciados das práticas escolarizadas elitistas. Em suma, o mal-estar em relação ao uso desses repertórios diferenciados vem do desconhecimento de que tais usos são complexos, dinâmicos e que fazem parte de processos transformadores que transcendem o uso de línguas delimitadas e contribuem para a agenda de justiça social (Garcia & Wei, 2014, p. 37). Além disso, como propõe Souza (2007, p. 11):

O hibridismo não é mero efeito ou consequência do contato entre elementos puros num contexto de heterogeneidade estanques, mas performatiza o processo formador conflitante constante, dinâmico e incessante de linguagens, identidades, culturas, ideologias e tecnologias em contato, entrecruzamentos, travessias e contaminação mútuas.

Dessa forma, as falas dos professores trazidas anteriormente atestam as dificuldades de a estrutura escolar acolher “diferentes diferenças”, por estarem ainda presos à ideia de língua homogênea e única construída em nosso passado colonial e às políticas linguísticas estandardizadas vigentes.

Por essas razões, a formação do professor tem sido uma das muitas frentes abertas pela professora Marilda em seu percurso acadêmico e de pesquisa. Por exemplo, seu texto de 2011, intitulado “Multilinguismo, transculturalismo e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados: o que isso tem a ver com a formação de professores em serviço?”, retoma como foco a realidade sociolinguística do país, com currículos que não pressupõem as diferenças, nos convidando a revisitar esses contextos minoritários e focalizar, desta vez, as práticas de letramento nos cenários de escolas públicas e de cursos de formação de professores.

Refletir sobre a descolonização dos currículos foi o tema central da discussão de Cavalcanti (2013), que trata da rigidez das grades curriculares, do empobrecimento conteudista dos currículos e da necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, junto com a necessidade de formar professores mais reflexivos para atender às diferentes culturas negadas e silenciadas nos currículos atuais.

Nessa obra, alinhada à área da Linguística Aplicada (Cavalcanti, 2006, 2011, 2013) em sua vertente indisciplinar (Moita Lopes, 2006), traz contribuições à formação de professores e explicita a necessidade de uma ‘educação linguística ampliada’, que vá além dos conhecimentos dos professores em relação ao conteúdo gramatical ou linguístico propriamente dito para acolher, nos dizeres de Cavalcanti (2013, p. 212) o “mundo da diáspora, imigração e migração, de mobilidade social cada vez mais emergente”.

Em concordância com o argumento de Boaventura Souza Santos (2006) de que o mundo contemporâneo precisa rever os seus currículos para poder ser base de ensino para todas as diferenças, Cavalcanti (2013) revisita, nesse momento, dois conceitos importantes – o de intercompreensão e o de translanguagens – articulados à proposta de educação linguística ampliada. Essa proposta ampliada de ensino antevê a necessidade de renovar o professor em formação, mas também de renovar o currículo no sentido de flexibilizá-lo, distanciando-se das chamadas culturas hegemônicas e dando voz àqueles que foram durante séculos silenciados. A autora propõe uma formação que permita ao professor abandonar a visão monolítica de língua e cultura e (re)significar o currículo com o intuito de expandir os repertórios linguísticos dos estudantes dentro de sala de aula, reconhecendo e valorizando as diferenças culturais nos contextos escolares.

Para uma nova visão de educação linguística, Cavalcanti (2013, p. 217) aciona o conceito de intercompreensão relacionando-o a noção de práticas translíngues (Canagarajah, 2013), ressaltando a importância de o professor ser “posicionado, responsável, cidadão, ético, leitor crítico, com sensibilidade à diversidade e pluralidade cultural social e linguística”. Essa é uma forma de a escola fazer sentido do mundo social contemporâneo, mas também uma forma de colaborar na “construção de uma agenda anti-hegemônica em um mundo globalizado” (Moita Lopes, 2006, p. 27) repleto, nesse século 21, de inúmeros desafios que pedem a defesa de um hibridismo teórico metodológico em que o ideal de neutralidade e objetividade na produção de conhecimento seja superado.

Tais pressupostos são importantes por propiciarem o aparecimento de um novo professor e, conseqüentemente, de um novo aluno, ambos

com um olhar mais cuidadoso sobre a linguagem do outro e sobre a vida social. Dessa parceria, como apontam Ortiz Ocaña, Arias López e Pedrozo Conedo (2018, p. 9), citando Ortiz Ocaña (2017), poderiam surgir bases para o rompimento com o poder monolítico, proporcionando novos papéis para os atores sociais do espaço escolar, favorecendo, segundo ele, o surgimento “do estudante decolonial e do professor decolonial”, sendo ambos responsáveis pelo “giro decolonial¹³” nesses contextos.

Pensar em translínguas, como propõe Cavalcanti (2013) é, também, uma forma de descolonizar os currículos, ainda muito presos às grandes narrativas da modernidade, uma vez que translínguas são uma maneira criativa de desconstruir essa ideia de língua como algo fixo e abstrato para olhar para os sujeitos reais e os modos como usam as línguas. O conceito é transformador no sentido de liberar as vozes dos alunos cujas práticas de linguagem são consideradas não legítimas, e portanto, marginalizadas no contexto escolar.

Nessa mesma esteira, atrelar o conceito de intercompreensão em relação ao ensino/aprendizagem de línguas, como propõe a autora, é algo importante, apesar de ser ainda recente, em termos de Brasil. Esse conceito pode ser compreendido, grosso modo, como uma prática comunicativa por meio da qual o falante/aprendiz utiliza seus conhecimentos da língua materna para o aprendizado de outras línguas, transferindo processos cognitivos e habilidades adquiridas (Silva, 2013).

Trabalha-se aqui com uma noção de língua que está na contramão daquela noção de língua tradicional que nos acompanha há muito tempo, dentro da qual se privilegia a língua nacional como única língua, em detrimento das demais que, apagadas, vivem em anonimato. A noção de intercompreensão demanda políticas linguísticas “mais abrangentes para a promoção da coesão social e da prosperidade, mediante uma formação plurilíngue” (Silva, 2013, p. 95), a fim de minimizar vários aspectos do mundo social como a melhoria das habilidades em línguas estrangeiras, ou seja, políticas linguísticas que reiteram o multilinguismo como algo necessário ao equilíbrio das relações humanas.

13. “Giro decolonial” é um termo cunhado, originalmente, por Maldonado-Torres (2008), que significa movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade.

Esses fenômenos fazem parte de nossas práticas comunicativas, consideradas multilíngues e multimodais, já que diversas línguas, modos e mídias são usados simultaneamente no ambiente escolar ancorados por múltiplas semioses, como a presença de conversa oral, textos escritos, figuras, tabelas e diagramas, etc. (Rojo & Moura, 2019), além da Libras.

4. Travessias nas multi imagens do caleidoscópio

Desde 2001, quando se deu nosso encontro com a professora e orientadora Marilda Cavalcanti, até o momento, percorremos nossos caminhos investigativos sobre educação bi/multilíngue de surdos afinadas com as ideias aqui tecidas. É muito necessário dizer com bastante ênfase que já nos primeiros diálogos com a professora Marilda tivemos a certeza de que nossas experiências em um contexto tão específico e pouco conhecido da maioria da sociedade (e também no mundo acadêmico) encontravam escuta sensível e propositiva. E isso não é pouco. Há 20 anos era bastante incomum encontrar alguém na academia, fora da educação especial, que pudesse se interessar pelas questões linguísticas e educacionais dos surdos. Nossa rota acadêmica então começava nesse início de século com um encontro afetivo-científico que nos convidava ao desafio de olharmos nossas paisagens com outros olhos.

A delicada e apurada orientação da professora Marilda nos levou a revisitar nossos contextos de trabalho deflagrando um processo que, definitivamente, nos formou como pesquisadoras culturalmente sensíveis (Erickson, 1987), em diálogo com as vozes multilíngues que passávamos a reconhecer em nossos cenários de investigação etnográfica. Esse novo olhar que foi nos constituindo nos fez avançar, mais recentemente, para uma perspectiva transidiomática/translíngue na análise de nossos dados, nos permitindo interagir com a noção de que o multilinguismo presente em nossos contextos de trabalho e de pesquisa não se reduzem à mera coexistência de línguas supostamente bem delimitadas (Libras e português), fixas e independentes. Como demonstramos em uma de nossas mais recentes parcerias¹⁴ com a

14. Referimo-nos à publicação de capítulo em obra *Multilingual Brazil: language resources, identities and ideologies in a globalized world*, organizada por Cavalcanti e

professora Marilda, nas interações entre surdos e surdos, e entre surdos e ouvintes são mobilizados múltiplos recursos multimodais e transidiomáticos (Cavalcanti & Silva, 2016) disponíveis em seus repertórios comunicativos (Rymes, 2014) que não se restringem àqueles recursos comumente associados à Libras e ao português.

Girando o caleidoscópio, abrem-se novos prismas para pensar nosso campo de estudo como um universo fluido, híbrido e em constante movimento gerador de significados que tensionam ideologias linguísticas e de vida. Esse foi e é o maior legado que nos proporcionou o encontro com a professora Marilda Cavalcanti. Em palavras poéticas, diríamos que esse encontro permanece como viagem, que continua na busca de

ter outros olhos, ver o universo com os olhos de outra pessoa, de cem pessoas, ver os cem universos que cada uma delas vê, que cada uma delas é (...).

Marcel Proust

Conflito de interesses

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

Contribuição dos autores

Nós, Wilma Favorito e Ivani Rodrigues Silva, declaramos, para os devidos fins, que não temos qualquer conflito de interesse, em potencial, neste estudo. Em parceria revisitamos conceitos basilares da obra da professora Marilda do Couto Cavalcanti com o intuito de apresentar uma homenagem à produção acadêmica dessa pensadora no campo da Linguística Aplicada. Declaramos que aprovamos a versão final do manuscrito e de que somos responsáveis por todos os aspectos, incluindo a garantia de sua veracidade e integridade.

Maher (2018) com a finalidade de apresentar ao público anglófono pesquisas no campo do multilinguismo no Brasil em diferentes contextos socioculturais.

Referências

- Bagno, M. (2013). Do galego ao brasileiro, passando pelo português: crioulização e ideologias linguísticas. In L. P. Moita-Lopes (Ed.), *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico* (pp. 319-338). Parábola.
- Bhabha, H. K. (1999). *O local da cultura*. Editora da UFMG.
- Brito, L. F. (1993). *Integração social & educação de surdos*. Babel.
- Brito, L. F. (1995). *Por uma gramática de Língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Canagarajah, A. S. (Ed.). (2013). *Literacy as translingual practice: between communities and classrooms*. Routledge.
- Cavalcanti, M. C. (1999). Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *DELTA*, 15(spe), 385-417. <https://doi.org/10.1590/S0102-44501999000300015>.
- Cavalcanti, M. C. (2006). Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In L. P. Moita-Lopes (Ed.), *Por uma linguística aplicada indisciplinar* (pp. 233-252). Parábola.
- Cavalcanti, M. C. (2011). Bi/multilinguismo, escolarização e o (re) conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados. In M. C. C. Magalhães, S. S. Fidalgo & A. S. Shimoura (Eds.), *A formação no contexto escolar: uma perspectiva crítico-colaborativa* (pp. 171-185). Mercado de Letras.
- Cavalcanti, M. C. (2013). Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In L. P. Moita-Lopes (Ed.), *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani* (pp. 211-226). São Paulo: Parábola.
- Cavalcanti, M. C., & Maher, T. J. M. (2009). *O índio, a leitura e a escrita: o que está em jogo?* Campinas: Unicamp.
- Cavalcanti, M. C., & Maher, T. J. M., Eds. (2018). *Multilingual Brazil: Language resources, identities and ideologies in a globalized world*. New York: Routledge.
- Cavalcanti, M. C., & Silva, I. R. (2016). Transidiomatic practices in a deaf-hearing scenario and language ideologies. *Revista da ANPOLL*, 1(40), 33-45. <https://doi.org/10.18309/anp.v1i40.1013>.
- César, A. L., & Cavalcanti, M. C. (2007). Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In M. C. Cavalcanti & S. M. Bortoni-Ricardo (Eds.), *Transculturalidade, linguagem e educação* (pp. 45-66). Campinas: Mercado das Letras.

- César, A. L., & Lima, N. (2009). *Diversidade étnico-racial e cultura negra na escola*. Campinas: Unicamp.
- Erickson, F. (1987). Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, 18(4), 335-356. <https://doi.org/10.1525/aeq.1987.18.4.04x0023w>.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza II: métodos cualitativos y de observación* (pp. 203-247). Paidós.
- Favorito, W., & Silva, I. R. (2019). A construção de projetos de educação bilíngue de surdos: travessias em comum em percursos singulares. In R. M. Souza (Ed.), *História da emergência do campo das pesquisas em educação bilíngue de/para surdos e dos estudos linguísticos da Libras no Brasil: contribuições do Grupo de Trabalho Língua(gem) e Surdez da Anpoll* (pp. 187-211).: CRV.
- Fernandes, S., & Moreira, L. C. (2014). Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. *Educar em Revista*, 2, 51-69. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37014>.
- Foucault, M. (1996). *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Loyola.
- Garcia, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Palgrave.
- Gesser, A. (2006). “Um olho no professor surdo e outro na caneta”: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais [tese de doutorado]. Universidade Estadual de Campinas.
- Gomes, N. L. (2012). Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículos sem Fronteiras*, 12(1), 98-109. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>.
- Hall, S. O. (1997). *Identidades culturais na pós-modernidade*. DP&A.
- Kumada, K. M. O. (2012). “No começo ele não tem língua nenhuma, ele não fala, ele não tem LIBRAS, né? ”: representações sobre línguas de sinais caseiras [dissertação de mestrado]. Universidade Estadual de Campinas.
- Maher, T. J. M. (2007). Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In M. C. Cavalcanti & S. M. Bortoni-Ricardo (Eds), *Transculturalidade, linguagem e educação* (pp. 67-94). Mercado das Letras.
- Maher, T. J. M. (2013). Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In C. Nicolaidis, K. A. Silva, R. Tílio & C. H. Rocha (Eds.), *Política e políticas linguísticas* (pp. 117-134). Pontes.

- Maldonado-Torres, N. (2008). La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula Rasa*, 9, 61-72. <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1502>.
- Martin-Jones, M., & Romaine, S. (1986). Semilingualism: a half-baked theory of communicative competence. *Applied Linguistics*, 7(1), 26-38. <https://doi.org/10.1093/applin/7.1.26>.
- Moita-Lopes, L. P. (2006). Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In L. P. Moita-Lopes (Ed.), *Por uma linguística aplicada indisciplinar* (pp. 13-44). Parábola.
- Ortiz Ocaña, A. (2017). *Decolonizar la educación: pedagogía, currículo y didáctica decoloniales*. Academia Española.
- Ortiz Ocaña, A., Arias López, M. I., & Pedrozo Conedo, Z. E. (2018). *Decolonialidad de la educación: emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial*. Editorial Unimagdalena.
- Peters, M. (2000). *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução*. Autêntica.
- Rojo, R., & Moura, E. (2019). *Letramentos, mídias, linguagens*. Parábola.
- Rymes, B. (2014). Communicating repertoire. In C. Leung & B. V. Street (Eds.), *Routledge companion to English language studies*. Routledge.
- Santos, B. S. (2005). Desigualdad, exclusión y globalización: hacia la construcción multicultural de la igualdad y la diferencia. *Revista de Interculturalidad*, 1(1), 9-44.
- Silva, I. R. (2008). Quando ele fica bravo, o português sai direitinho; fora disso a gente não entende nada: contexto multilíngue da surdez e o reconhecimento das línguas no seu entorno. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 47(2), 393-407. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132008000200008>.
- Silva, I. R., & Favorito, W. (2009). *Surdos na escola: letramento e bilinguismo*. Unicamp.
- Silva, I. R., & Pires-Santos, M. E. (2017). Línguas negadas: repertórios linguísticos e práticas translíngues de alunos surdos. In C. H. Rocha, M. S. El Kadro & J. A. Windle (Eds.), *Diálogos sobre tecnologia educacional: educação linguística, mobilidade e práticas translíngues* (pp. 269-301). Pontes.
- Silva, R. C. (2013). Intercompreensão entre línguas românicas: contextos, perspectivas e desafios. *Revista Italianística*, 26, 92-103. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-8281.v2i26p91-103>.
- Skliar, C. (1999). A localização política da educação bilíngue para surdos. In C. Skliar (Org.), *Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos* (pp. 7-14). Mediação.

Souza, L. M. T. M. (2007). CMC, hibridismos e tradução cultural: reflexões. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 46(1), 9-17.

Recebido em: 09/08/2021

Aprovado em: 02/02/2022