

ARTIGO

**DOSSIÊ EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADES: ASPECTOS DA
LINGUAGEM**

***PALAVREANDO EM TRAVESSIA: AS POTENCIALIDADES DO DESIGN
PARA A AMPLIAÇÃO DOS PATRIMÔNIOS VIVENCIAIS DOS SURDOS***

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

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

Jéssica Vasconcelos Dorta¹
(Universidade Estadual de Campinas)

Recebido em: setembro de 2021

Aceito em: dezembro de 2021

DOI: 10.26512/les.v22i2.40962

¹ Doutoranda do programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPG-LA) do Instituto de Estudos da Linguagem/UNICAMP. Graduada em Letras (Licenciatura em Português) e mestra em Linguística Aplicada pela mesma universidade. É especialista em educação de surdos pela Faculdade de Ciências Médicas/UNICAMP e integra o grupo de pesquisa E-lang (UNICAMP/CNPq). Seus interesses de pesquisa envolvem ensino de português para surdos, sua interface com as tecnologias digitais e translanguagens. E-mail: jessica_vasc@yahoo.com.br.

RESUMO

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

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

ABSTRACT

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

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

RESUMEN

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

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

INTRODUÇÃO

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

Paulo Freire (1992)

Os incontáveis fios que compõem as tramas de que a vida é feita são tecidos a partir das múltiplas experiências de sujeitos sociais e individuais, os quais, dialogicamente, enunciam e constituem o mundo. Esse mundo, por sua vez, é marcado pela atuação de forças centrípetas e centrífugas que orientam os discursos, afetam as práticas de linguagem e, conseqüentemente, incidem

sobre a vida e sobre a organização da sociedade. As forças centrípetas, neste cenário, servem a uma mesma e única tarefa: à centralização enunciativa e à unificação das línguas; as centrífugas, por outro lado, trabalham incessantemente para desenvolver processos de descentralização e separação (BAKHTIN, 2015, p. 41).

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

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

Sousa Santos (2007, p. 3), a esse respeito, defende que o pensamento moderno atual é essencialmente um pensamento abissal, o qual

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

Para o autor, a sociedade colonial pautava-se em um modelo de exclusão radical que, por meio de linhas abissais, dividia o mundo humano do considerado sub-humano. Do mesmo modo, o pensamento moderno ocidental continua a se orientar e operar por meio das linhas abissais e, por isso, assim como na era colonial, a “criação e ao mesmo tempo a negação do outro lado da linha fazem parte integrante de princípios e práticas hegemônicos” da sociedade (SOUSA SANTOS, 2007, p. 10). Nesse sentido, ainda que os surdos não tenham sofrido diretamente a violência e a exclusão do

colonialismo, a ação colonial, que não esmoreceu com os processos históricos de independência, também os colocou do outro lado da linha e contribuiu para o apagamento de seus direitos e de suas existências.

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

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

Nesse sentido, as línguas de sinais são tratadas como inferiores em muitas esferas da sociedade e, conseqüentemente, os conhecimentos produzidos pelas pessoas surdas são colocados à margem. Para ilustrar esse longo processo de exclusão, mostra-se importante saber que as discussões em torno de políticas linguísticas direcionadas aos surdos começam a se delinear no Brasil apenas no final da década de 80 com a promulgação da Constituição de 1988, que reconheceu legalmente as línguas e culturas indígenas e, assim, abriu caminhos (ou pequenas frestas) para que outros grupos minoritários pudessem ser reconhecidos e suas demandas ao menos discutidas (NOGUEIRA, 2020).

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

Assim, considerando que a justiça social global não pode ocorrer sem uma justiça cognitiva global que reconheça a inesgotável diversidade do mundo, Sousa Santos (2007) propõe a luta por um “pensamento alternativo de alternativas”, um pensamento pós-abissal. Para o autor, a condição

fundamental para a constituição desse pensamento é o reconhecimento da persistência do pensamento abissal. Sem isso, o pensamento crítico se constitui como um pensamento derivativo e continua a reproduzir as linhas abissais, por mais anti-abissal que se autoproclame. Desse modo, o pensamento pós-abissal envolve uma ruptura radical com as formas ocidentais modernas de pensamento e ação: “como ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 23).

Dessa forma, no curso das forças centrífugas descentralizadoras e da construção de um pensamento pós-abissal e decolonial, (re)pensar as tramas que tecem a vida implica o esforço de desfazer alguns fios e tecer outros, construindo novas arquiteturas – libertadoras e democráticas, como postulou Freire (1992, 2011, 2014) - para o tecido social da educação. É dentro deste projeto de percepção e concepção da vida que o *Palavreando*, aplicativo (app) educacional móvel voltado às comunidades surdas, ganha seus tons e seus contornos². Idealizado durante uma pesquisa de mestrado em Linguística Aplicada (DORTA, 2017)³, essa proposta responde inicialmente a uma demanda de alunos surdos, participantes do estudo, pela aprendizagem de palavras em Português, uma vez que muitos deles apresentavam dificuldades na compreensão destas palavras em textos escritos. Mostra-se importante antecipar, nesse sentido, que a palavra não é aqui entendida como parte de um sistema abstrato de formas normativas, nem como parte de uma língua neutra e impessoal; pelo contrário, a palavra só se constitui enquanto palavra “quando o falante a satura de sua intenção, de seu acento [...] fá-la comungar em sua aspiração semântica e expressiva” (BAKHTIN, 2015, p. 69).

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

² O *Palavreando*, no momento da escrita deste artigo, encontra-se na etapa final de configuração do sistema operacional e será, em breve, disponibilizado nas lojas de aplicativos.

³ A apresentação detalhada da pesquisa que levou ao desenvolvimento do *Palavreando* está disponível na dissertação da autora.

mais ampliadas de língua, linguagem e repertório, como o que se articula a partir das noções de translinguagem (GARCÍA, 2009; CANAGARAJAH, 2011; ROCHA; MACIEL, 2015), patrimônio vivencial (MEGALE e LIBERALI, 2020) e letramento sensorial (HOWES e CLASSEN, 2014; MILLS, 2016).

1. A CONFLUÊNCIA ENTRE LINGUA(GEM) E DECOLONIALIDADE

Diante da importância que as concepções de língua e linguagem assumem nas práticas sociais e também na elaboração de projetos educacionais, mostra-se importante compreender, então, *o que é a língua e a linguagem*, as quais servem de material indispensável para as práticas educativas. Como nos orienta Volóshinov (2019, p. 238), embora os fenômenos possam ser melhor compreendidos se observados nos processos de seu surgimento e desenvolvimento, entender o surgimento da língua torna-se um desafio já que estamos há milênios desse evento. Embora algumas teorias, como a da onomatopeia ou a das interjeições, não tenham tido êxito em explicar as origens da língua, alguns estudiosos (ENGELS, 1876; MARR, 1926) parecem concordar que a língua/linguagem tenha sido constituída por meio de uma atividade conjunta, um instinto social em massa, que responde a um objetivo comum: a necessidade de organizar o trabalho e, conseqüentemente, a economia da sociedade.

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

Ainda segundo o autor, foi essa organização “que gerou os estágios conseqüentes tanto do desenvolvimento da *compreensão* do mundo circundante quanto das *relações* com ele, isto é, da

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

Ao longo da história, com o surgimento da propriedade privada e com a formação do Estado, por exemplo, a fixação jurídica da relação de propriedade passou a ser expressa pela linguagem oficial. Desse modo, a autoridade mágica da linguagem do passado passou a consagrar as leis que favoreciam a minoria governante e que subjugavam uma grande parte da sociedade à servidão. Nesse viés, “todos os elementos [da linguagem] refletem a organização tanto econômica quanto sociopolítica da sociedade que a gerou” (VOLÓSHINOV, 2019, p. 248), e assim a língua torna-se uma condição necessária não apenas para a organização laboral das pessoas, mas para a organização do pensamento e da consciência social.

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

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

Apesar de o autor estar se referindo mais especificamente aos nativos americanos, como os indígenas e posteriormente os escravizados africanos, o linguicídio e o epistemicídio pelo qual

passam esses povos também pode ser percebido na história dos surdos, seja por meio do reconhecimento tardio da língua brasileira de sinais como língua ou de outras políticas linguísticas que afetaram diretamente a vida das pessoas surdas, como as que definiram o banimento da língua de sinais nas escolas brasileiras com a justificativa de evitar prejuízo na aprendizagem do português oral por alunos surdos.

Nessa perspectiva, o linguicídio também se relaciona diretamente com o que Carneiro (2011) aponta sobre o epistemicídio: amparada em leituras de Michel Foucault e Boaventura de Sousa Santos, ela define o conceito como um extermínio do conhecimento do outro, por meio da definição do que é um saber válido e do que não é. Nesse sentido, estamos inseridos em um mundo que quase sempre desconsiderou, dentro da lógica em que foi concebida a modernidade, projetos de emancipação elaborados por quem, segundo essa orientação, habita a zona do não ser (FANON, 2008): negros, indígenas, surdos e outros povos subalternizados.

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

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

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

2. OS ATRAVESSAMENTOS DA TRANSLINGUAGEM

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

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

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

Ailton Krenak, em seu livro *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019, p. 10), apresenta uma pequena narrativa de um pesquisador europeu do início do século XX que vivenciou uma experiência na Reserva Hopi, uma nação indígena dos Estados Unidos. O pesquisador faria uma entrevista com uma anciã e precisou aguardar até que ela terminasse de conversar com uma pedra. Nessa mesma obra, Krenak menciona também os povos que percebem as montanhas se comunicarem e que se comunicam com elas. Narrativas como essa, que promovem uma ruptura com a noção estabilizada de comunicação e produção de sentidos, muitas vezes são desqualificadas por quem vive em um mundo de narrativas globalizantes e superficiais. Nesse contexto, a instituição escolar, que responde a lógicas centralizadoras, na maioria das vezes não possibilita espaços e não apresenta abertura para que cosmovisões e patrimônios vivenciais como esse sejam mobilizados. A consequência disso, então, é uma sociedade que valoriza apenas os saberes que se descolam das experiências vividas de grande parte da sociedade (OTHEGUY, GARCÍA E REID, 2015).

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

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

disponíveis a todos os interlocutores multilíngues”. É coerente evidenciar, nesse sentido, que as restrições estruturais experimentadas pelas pessoas surdas delimitam as suas escolhas, e, portanto, considerando o potencial subversivo do paradigma translíngue, mostra-se importante buscar meios estratégicos de se minimizar essas assimetrias, como a possibilidade de se (re)pensar a relação dos sentidos e dos corpos na sociedade.

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

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

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

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

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

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

Para Mills (2016), estudos sobre filmagem começam a reconhecer a centralidade do corpo nos processos de construção de conhecimento. Filmar, entretanto, não é o único modo de envolver o engajamento corporificado com o mundo e com os outros. Há potencial para reconsiderar o papel do corpo em todas as práticas de letramento, desde, por exemplo, os primeiros rabiscos das crianças usando lápis ou giz de cera, até seu engajamento corporificado com livros ou tecnologias com telas

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

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

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

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

3. PRIMEIRA MARGEM: O INÍCIO DA TRAVESSIA

Em um contexto marcado pela mobilidade e pela conexão, as tecnologias digitais móveis têm propiciado mudanças significativas nas relações entre pessoas e espaços, o que afeta diretamente os modos de narrar e vivenciar experiências educacionais, culturais, políticas, sociais, etc. De acordo com Paz e Junqueira (2016), nesse cenário, há a oportunidade de que as pessoas criem seus próprios

espaços de diálogo, narrando seus cotidianos, suas conquistas e seus dilemas por meio de seus dispositivos portáteis em um processo que Lemos (2007) chamou de *apropriação social das tecnologias móveis*. Assim, no campo da aprendizagem ubíqua, Santaella (2016) destaca a diversidade de aplicativos que estão à disposição de educadores e educandos na constituição potencialmente rica do que ela denomina de *app-learning*. Na esteira da aprendizagem ubíqua, e fazendo ponte com ela, Santaella evidencia, portanto, uma nova forma de aprender por meio dos aplicativos educacionais que passam, cada vez mais, a compor um ambiente pessoal e personalizado de aprendizagem.

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

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

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

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

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

Sendo assim, os sujeitos, na construção de suas consciências linguísticas, não lidam com um sistema abstrato de formas linguísticas normativas, imóveis e idênticas, mas com um conjunto de diferentes contextos possíveis em que essas formas linguísticas são usadas. Nessa perspectiva, a palavra não se constitui como um vocábulo de dicionário, mas como uma palavra que ganha vida nos mais variados e multiformes contextos de enunciação. Dessa forma, o *Palavreando* busca se alinhar à necessidade de não se retirar a palavra de seu contexto e de não tratá-la de forma fixa e estagnada, por isso, no app, a comunidade pode servir-se de significados que não estão dicionarizados, mas estão “em lábios alheios, em contextos alheios, a serviço de intenções alheias” (BAKHTIN, 2015, p. 69). Para isso, as palavras que compõem o app são definidas, compartilhadas e negociadas pelos próprios membros da comunidade do *Palavreando*. Como defende Volóchinov (2017, p. 205)

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

Assim, o design do *Palavreando* mostra-se aberto a esse movimento bilateral que constitui a essência da palavra, uma vez que as definições produzidas pelos participantes são apenas um elo na

cadeia contínua de enunciados verbais. Por meio de comentários e curtidas, abre-se ainda mais espaço para que os sentidos das palavras possam ser negociados e polemizados. Ainda que esses significados possam estar finalizados, todo enunciado espera por uma compreensão ativa e responsiva do outro. Dessa forma, há sempre a possibilidade de recorrer ao que já está institucionalizado e/ou aquilo que vem deles próprios, abrindo espaço para que tudo que possa ser mobilizado em termos de representação seja situado e seja também passível de questionamento e tensão.

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

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

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

práticas linguísticas de surdos e ouvintes envolvem interações singulares em que sinal, gesto, escrita, fala, boca, expressões faciais e corporais são usadas juntas para coproduzir sentidos.

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

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

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

exercer sua cidadania por meio de suas experiências de vida, evidencia-se a urgência da busca por maneiras mais equânimes de comunicação e de produção de conhecimento envolvendo essa comunidade, a fim de permitir que a educação linguística mostre-se potencialmente emancipatória e transformadora (FREIRE, 2017).

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

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

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

Assim, o que se pretende é apoiar os direitos linguísticos dos surdos ao mesmo tempo que se reconhece a hibridização e a heteroglossia inerentes às línguas de sinais e também evidenciar o

corpo como espaço discursivo. Além disso, o que está em foco no *Palavreando* não é apenas as práticas híbridas de linguagem atuais, mas as disposições, as emoções, as experiências vividas, as ideologias que se fazem perceber quando práticas e recursos educacionais se mostram abertos a outros modos de se produzir conhecimentos no mundo.

EM DIREÇÃO ÀS PRÓXIMAS MARGENS

Paulo Freire, apesar de não ter se debruçado especificamente sobre a educação linguística, reconhecia a importância de se pensar as questões relacionadas à linguagem sempre perpassadas pelas relações de poder. Para ele, as formas de estarmos sendo no mundo comportam a “nossa linguagem, a nossa estrutura de pensar que, por sua vez, também nos condiciona” (FREIRE, 2001, p. 137). Assim, o respeito à identidade cultural dos educandos é necessariamente um respeito à sua sintaxe e à sua semântica. Freire argumenta que esse respeito não ocorre quando desconsideramos os discursos de meninas e meninos populares, “quando, mais que insinuamos, deixamos clara a nossa repulsa à sua forma de falar, de escrever, de pensar, como feia, inferior e errada” (2001, p. 137). Esse respeito não ocorre também em sociedades ditas multiculturais, “onde a língua e a cultura hegemônicas esmagam e inferiorizam a língua e a cultura das assim chamadas *minorias*” (2001, p. 138).

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

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

sentido, o *Palavreando* ganha vida e sentido pela possibilidade de fazer crescer “modos-outros”, e pelo desejo de fazer crescer “as esperanças pequenas”.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a expansão do nacionalismo. Lisboa: Edições 70, 1991.
- DORTA, J. V. **Palavreando: uma proposta de aplicativo educacional para a aprendizagem de português escrito pelos surdos**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2017.
- AZEVEDO, A. Sentidos do corpo: metáfora e interdiscurso. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 14, n. 2, p. 321-335, maio/ago. 2014.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo. Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico em ciência da linguagem [1929]. Tradução de Michel Lauhud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo, 2004.
- BAKHTIN, M. M. **Teoria do romance I**. A estilística. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. Organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- CANAGARAJAH, S. Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. **Applied Linguistics Review**, v. 2, p. 1-28, 2011.
- CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice**: Global Englishes and Cosmopolitan Relations. London/New York: Routledge, 2013.
- CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- CAVALCANTI, M.C.; MAHER, T.M. Contemporary brazilian perspectives on multilingualism: an introduction. In: CAVALCANTI, M.C.; MAHER, T.M. **Multilingual Brazil**: language resources, identities and ideologies in a globalized world. New York: Routledge, 2018.
- DORTA, J. V.; SILVA, I. R. Língua(s) e mediação tecnológica: apresentação de um projeto de ensino de português para surdos em um programa bilíngue. In: JESUS, D. M.; FURLANETO, L. S. **Educação inclusiva**: ensino e formação de professores de língua. São Paulo: Pontes Editora, 2019.
- ENGELS, F. **O papel do trabalho no processo de transformação do macaco em homem**. Arquivo Marx e Engels, v. II, 1876, p. 93.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. Da UFBA, 2008.
- FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.
- FREIRE, P. **A educação na cidade**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001 [1991].
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011 [1968].

- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014 [1992].
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 55. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017 [1996].
- FURLANETO, L. S. (org.). **Educação inclusiva, ensino e formação de professores de língua**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2019.
- GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century: A global perspective**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.
- GARCÍA, O.; COLE, D. Lo que los sordos le enseñaram a los oyentes deconstruyendo la lengua, el bilingüismo y la educación bilingüe. **Anais Seminário de Educação Bilíngue para Surdos**, v. 1, 2016, p. 34-57. Publicação: 24 de abril de 2017 ISSN: 2526-6195.
- GARCÍA, O; WEI, L. **Translanguaging: language, bilingualism, and education**. London: Palgrave Macmillan, 2014.
- HEEMAN, C; LEFFA, J. V. **Educação a distância: a formação de comunidades virtuais de aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2014.
- HOOKS, bell. Intelectuais Negras. **Revista Estudos feministas**, v. 3, n. 2/95, 1995.
- HOWES, D. **The varieties of sensory experience: A Sourcebook in the anthropology of the senses**. Toronto, Canada: University of Toronto Press, 1991.
- HOWES, D.; CLASSEN, C. **Ways of sensing: Understanding the senses in society**. London, UK: Routledge, 2014.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KRESS, G. **Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication**. USA and Canada: Routledge, 2010.
- KUSTER, A. **Deaf and hearing signers multimodal and translingual practices**. *Applied Linguistics Review* 2017; aop.
- LEMONS, A. Mídia locativa e territórios informacionais. In: SANTAELLA, L.; ARANTES, P. (Orgs.). **Estéticas tecnológicas: novos modos de sentir**. São Paulo: Editora PUC/SP, 2007.
- LI WEI. Translanguaging as a Practical Theory of Language. **Applied Linguistics**, p. 1–23, 2017.
- MALDONADO-TORRES, N. Sobre la decolonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.
- MAAR, N. **As etapas de desenvolvimento da teoria jafética**, 1926, p. 28.
- McLAREN, P. **Revolutionary multiculturalism: Pedagogies of dissent for the new millennium**. Boulder, CO: Westview Press, [1997] 2018.
- MEGALE, A. H.; LIBERALI, F. C. As implicações do conceito de patrimônio vivencial como uma alternativa para a educação multilíngue. **Revista X**, [S.l.], v. 15, n. 1, p. 55-74, maio 2020. ISSN 1980-0614. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v15i1.69979>. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/69979>>. Acesso em: 18 ago. 2021.
- MEULDER et al. Describe, don't prescribe. The practice and politics of translanguaging in the context of deaf signers, **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, DOI: 10.1080/01434632.2019.159218, 2019.

- MIGNOLO, W. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.
- MILLS, K. A. **Literacy theories for the digital age**: social, critical, multimodal, spatial, material and sensory lenses. New York: Multilingual Matters, 2016.
- NASCIMENTO, G. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.
- NOGUEIRA, A. Política e planejamento linguístico na educação de surdos brasileira. In: BARROS, A. L. E. C.; CALIXTO, H. R. S. NEGREIROS, K. A. (org.). **Libras em diálogo**: interfaces com as políticas públicas. Editora Pontes, 2020.
- OTHEGUY, R.; GARCÍA, O.; REID, W. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. **Applied Linguistics Review**, v. 6, n. 3, 281–307, 2015.
- PAZ, T.; JUNQUEIRA, E. Ativismo e dispositivos móveis em rede: narrativas sobre o cabelo crespo no Youtube. In: COUTO, E.; PORTO, C.; SANTOS, E. (org.). **App-learning**: experiências de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2016.
- PALMER, D.; MARTÍNEZ, R. Teacher Agency in Bilingual Spaces: A Fresh Look at Preparing Teachers to Educate Latina/o Bilingual Children. **Review of Research in Education**, v. 37, p. 269–297, 2013. doi:10.3102/0091732X12463556.
- QUEIROZ, L. **Decolonialidade e concepções de língua**: uma crítica linguística e educacional. São Paulo: Pontes Editora, 2020.
- ROCHA, C. H.; MACIEL, R. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. **D.E.L.T.A.**, v. 31, n. 2, p. 411 – 445, 2015.
- ROCHA, C. H.; “Escute com seu corpo”: o potencial subversivo do afeto em tempos sombrios. **Revista X**, [S.l.], v. 15, n. 4, p. 115-125, set. 2020. ISSN 1980-0614. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/76202>>. Acesso em: 19 jul. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v15i4.76202>.
- SANTAELLA, L. App-learning e a imaginação criativa a serviço da educação (Prefácio). In: COUTO, E.; PORTO, C.; SANTOS, E. (org.). **App-learning**: experiências de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2016.
- SANTANA, L. S. **A Autoria no YouTube: um processo formativo Contemporâneo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.
- SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], v. 78, 2007. DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.753>. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/753>. Acesso em: 15 jul. 2021.
- SANTOS, C. A força da Retórica entre a oralidade e a escrita. **Revista Tabuleiro de Letras**, PPGEL – Salvador, v. 10, n. 01, jun. 2016. ISSN: 2176-5782.
- SANTOS, E. O. A cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos. In: FONTOURA, H.; SILVA, M. (org.). **Práticas pedagógicas, linguagem e mídias desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPED NACIONAL, 2011. p. 138-160. v. 1.
- SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2012.

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

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

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

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

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

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